

Вятский государственный педагогический университет

**ВЕСТНИК
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Научно-методический журнал

№1/99

БИБЛИОТЕКА
Вятского государственного
педагогического
университета

Киров
1999

СОДЕРЖАНИЕ

Слободчиков А. М. От педагогического института к педагогическому университету 8

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Вечтомов Е. М. О подалгебрах колец непрерывных функций со значениями в дискретном теле	19
Семенова И. А. Определяемость хьюиттовских пространств X решеткой конгруэнций полуколец непрерывных неотрицательных функций на X	20
Мамаев В. В. Построение корректного алгоритма для произвольной регулярной задачи распознавания	23
Семаков А. В. Оценка межфазного взаимодействия в полимерных композиционных материалах по их вязкоупругому отклику	25
Пахомов М. М., Прокашев А. М. Из истории формирования ландшафтов юга Вятского края	26
Жуйкова И. А. Новые данные к палеогеографической характеристике голоцена юго-востока Вятского края	28
Прокашев А. М. Из истории исследования почв со сложным органопрофилем бассейна реки Вятки	29
Слободчиков А. М., Храмова Л. А. Исследование гетерогенных равновесий в водно-солевых системах с органическими лигандами	30
Карсакова В. В., Дудин Г. П. Влияние красного лазерного излучения и индолил 3-уксусной кислоты на яровой ячмень сорта Абава в первом поколении.	31

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Данюшенков В. С., Кимеева О. А. Особенности развития познавательной активности в рамках групповой работы	33
Смирнов М. И. Деятельность – системное качество человека, его сознания, личности и индивидуальности	35
Пономарева Е. В. Понятие тревожности в современной психологии	37
Ермолин А. В. Расширение структуры мотива самоизменения личности как элемент психокоррекционной работы практического психолога	38
Кузьмина В. П. Особенности проявления эмпатии младшими школьниками в зависимости от отношения к ним родителей	41
Корчагина Г. И. Влияние желаемого и доступного для подростков на выбор путей самоутверждения	42

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Безродных А. И. Словообразовательная парадигма глагола как отражение его деривационных возможностей	45
Кудреватых Л. П. Синкретизм как семантический тип слова	48
Банин В. А., Оношко В. Н. Синтаксические структуры субстантивной метафоры	50
Осипова Н. О. "Классические пьесы" М. Цветаевой как звено в культурной преемственности освоения мифа ("Ариадна")	50
Шершнева Г. Н. Мотив сказки в поэзии Н. А. Клюева	53
Пуля И. И. Тема подвига в стихотворении В. В. Набокова "Ульдаборг"	57
Ануфриев А. Е. Пространственно-временные отношения в антиутопии М. Козырева "Ленинград"	58

КРАЕВЕДЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Глушков Г. А. Памяти учителя (воспоминания о В. В. Волконском)	59
Бакулин В. И. К методологии исследования событий 1917 года	60
Тимкин Ю. Н. Новые подходы в изучении общественно-политической жизни Вятского края 1917–1940 годов	62

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

В. С. Данюшенков (главный редактор),
 Е. М. Вечтомов (зам. главного редактора),
 Л. И. Белозерова (отв. секретарь),
 В. А. Бердинских, В. Н. Оношко,
 Ю. А. Сауров, А. М. Слободчиков, Н. О. Осипова, В. Ф. Юлов,
 Н. С. Кожина (перевод)

Адрес редакции: 610002, г. Киров, ул. Ленина, 111,
 тел.: (8332) 67-88-60 (научный отдел), (8332) 67-36-74 (издательство)

Редакторы: Т. Котельникова, Г. Папырина
 Технический редактор: О. Шестакова

Лицензия ЛР № 020507 от 04.08.1997 г.

Подписано в печать 26.04.99. Формат 60x84 $\frac{1}{8}$.
 Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
 Усл. печ. л. 14,88. Тираж 300. Заказ 730.

КОГУП Кировская областная типография.
 610000, г. Киров, Динамовский пр., 4.

ISBN 5-900185-47-8

©Вятский государственный педагогический университет (ВГПУ), 1999

Анучина М. В. Развитие сельскохозяйственной кооперации в Вятской губернии в 1921–1923 годы (на примере молочной кооперации)	65
Берова И. В. Реконструкция творческого замысла: историко-архитектурная основа проекта реставрации Троицкой церкви в селе Верхошижемье Кировской области (из практики реставрационных работ)	69

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Королев М. Г. Социально-экономические аспекты условий жизни лесопромышленного населения Кировской области	74
Бакулин Ю. А. Проблемы использования налоговых льгот в качестве инвестиционного механизма	75
Комлев А. И. Эволюция экономических теорий государственного регулирования экономики	76
Чекалкина В. Я. Теоретическое наследие А. В. Чайанова и рыночные преобразования в аграрной сфере Российской Федерации	77
Поспелова Н. И. О философско-эстетической природе эроса в творчестве А. Н. Скрябина	78
Гмызина Э. В. Символика зеленого цвета в древнерусской культуре	80
Боброва Ю. В. Культурологические аспекты зооморфной символики	83

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Данюшенков В. С. Целостное управление познавательной деятельностью студентов	85
Белозерова Л. И. Психологическое образование студентов педагогического вуза в современных условиях	85
Колупаев В. П. Комплексное методическое обеспечение общетехнических дисциплин	87
Галицких Е. О. Тенденция развития методики преподавания литературы XX века (дидактический анализ)	90
Зорина Л. Н. Творческое изучение культурологических дисциплин	91

УЧЕНЫЕ – ШКОЛЕ

Данюшенков В. С., Данюшенкова Г. В. Исследование влияния целостной системы методов обучения на стимулирование активности обучающихся	93
Тенькин Б. С. Организация психолого-педагогических исследований в школе	96
Кобелева Е. А. Особенности построения связного высказывания сравнительного характера (на основе сопоставления литературных героев)	98

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

Подлевских М. Н. Решетка замкнутых конгруэнций на полукольцах непрерывных функций	101
Криушина В. А. Никколо Макьявелли: опыт умозрительной эстетики природы	102
Рудницкая Е. Е. Проблематизация как начальный этап научного познания	106
Слобожанинова Е. А. Трудности в общении как психолого-педагогическая проблема	107
Клепцова Е. Ю. Эмоциональная устойчивость как необходимый компонент психологической структуры терпимости	109
Сыччина Л. А. Диалогическая сущность интерпретационной деятельности на уроке литературы	110

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Котряхов Н. В. Общеобразовательная школа Японии	112
---	-----

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

Кожина Н. С. Америка становится ближе	114
---	-----

ПЕРСОНАЛИИ

Персоналии	115
------------------	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ УНИВЕРСИТЕТА

Научно-практические конференции 1999 года	116
IV Всероссийская научная конференция «Вятская земля в прошлом и настоящем»	116
Областная научно-практическая конференция «Формирование гуманитарной культуры в современных условиях»	117
100 заседаний научного алгебраического семинара	117
Международная научно-теоретическая конференция «Природа и социум в системе культуры»	118
Сведения об авторах	119

Редакция не имеет возможности вступать в переписку с авторами и возвращать рукописи, присланные по почте.

К рассмотрению принимаются машинописные тексты объемом не более 10 страниц, отпечатанные через 2 интервала, снабженные полной подписью автора, с указанием должности и научных званий, полного почтового адреса и телефона автора.

Возможно предоставление текстов в электронной версии, совместимой с IBM PC, а также передача материалов по факсу. Редакция сохраняет за собой право внесения незначительных сокращений и стилистической правки. Перепечатка материалов возможна только с письменного разрешения редакции.

За содержание рекламных объявлений редакция ответственности не несет.

Точка зрения авторов наших публикаций не обязательно совпадает с позицией редакции.

CONTENTS

A.M. Slobodchikov From teacher training institute to pedagogical university	8
---	---

NEW RESEARCH

NATURAL SCIENCES

E.M. Vechtomov On subalgebras of rings continuous functions with values in descreet division rings	19
I.A. Semenova Determination of Hewitt spaces X by lattice of congruencies of semirings of continuous non-negative functions on X	20
V.V. Mamayev Construction of the correct algorithym for regular task of recognition	23
A.V. Semakov Estimation of interphase interaction of polymeric composition material	25
M.M. Pakhomov, A.M. Prokashev From the history of Formation of landscape in the south of Vyatsky region	26
I.A. Zhuikova New data of paleogeographical characteristics of golotsen in the south-east of Vyatsky region	28
A.M. Prokashev From the history of investigatig soil with complicated profile in the river basin of Vyatka	29
A.M. Slobodchikov, L.A. Khranova Investigation of heterogeneous balance of water-salt systems with organic lygands	30
V.V. Korsakova, G.P. Dudin Influence of red lazer radiation and indolil on spring barley (sort Abava) in the first generation	31

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SECTION

V.S. Danushenkov, O.A. Kimeyeva Peculiarities of cognitive activity development in group work	33
M.I. Smirnov Activity is a systematic quality of a human, his consciousness, personality and individuality	35
E.V. Ponomaryova The notion of anxiety in modern psychology	37

<i>A.V. Ermolin</i> The enlargement of self-change motive structure of an individual as an element in psycho-correctional work of a practicing psychologist.....	38
<i>V.P. Kuzmina</i> Peculiarities of expressing empathy by elementary school students depending on parental attitude to them.....	41
<i>G.I. Korchagina</i> Influence of the desired and available on teenagers' choice of ways of self-affirmation.....	42

PHILOLOGICAL SECTION

<i>A.I. Bezrodnykh</i> Wordforming paradigm of the verb as a reflection of its derivative possibilities.....	45
<i>L.P. Kudrevatykh</i> Syncretism as a semantic word type.....	48
<i>V.A. Banin, V.N. Onoshko</i> Syntactical structures of substantival metaphor.....	50
<i>N.O. Osipova</i> "Classical plays" by M. Tsvetayeva as a step in cultural continuity of myth adoption ("Ariadne").....	50
<i>G.N. Shershneva</i> Fairytale motif in N.A. Klyuev's poetry.....	53
<i>I.I. Pulya</i> Feat theme in V.V. Nabokov's poem "Uldaborg".....	57
<i>A.E. Anufriev</i> Space and time relations in M. Kozyrev's antiutopia "Leningrad".....	58

COUNTRY STUDYING SECTION

<i>G.A. Glushkov</i> In memory of the teacher (reminiscences of V.V. Volkonskiy).....	59
<i>I.V. Bakulin</i> To methodology of studying the events of 1917.....	60
<i>S.N. Timkin</i> New approaches in studying sociopolitical life of Vyatskiy region from 1917 to 1940.....	62
<i>M.V. Anuchina</i> Development of agricultural cooperation in Vyatka region in 1921-1923 (dairy cooperation as an example).....	65
<i>I.V. Berova</i> Reconstruction of creative design: historical architectural foundations for the restoration project of the Trinity Church in the village of Verkhoshizhemie in Kirov region (from the practice of restoration works).....	69

SOCIO-HUMANITARIAN SECTION

<i>M.G. Korolyov</i> Socio-economic aspects of living conditions of the population involved in timber industry in Kirov region.....	74
<i>Y.A. Bakulin</i> Problems of using taxation privileges as an investment mechanism.....	75
<i>A.I. Komlev</i> Evolution of economic theories studying state - controlled economy.....	76
<i>V.Y. Cherkalkina</i> A.V. Chayanov's theoretical heritage and market reforms in agrarian field of Russian Federation.....	77
<i>N.I. Pospelova</i> On philosophical and aesthetic nature of eros in A.N. Skryabin's works.....	78
<i>E.V. Gmyzina</i> Symbolism of green colour in ancient Russian culture.....	80
<i>Y.V. Bobrova</i> Cultural aspects of zoomorphal symbolism.....	83

METHODS OF TEACHING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

<i>V.S. Danushenkov</i> Managing student's cognitive activity.....	85
<i>L.I. Belozuorova</i> Psychological education of pedagogical university students under modern conditions.....	85
<i>V.P. Kolupaev</i> Integrated methodological support of general technical subjects.....	87
<i>E.O. Galetskikh</i> Tendency in development of methods of teaching literature of the 20 th century (didactic analysis).....	90
<i>L.N. Sorina</i> Creative studying of culturalogical subjects.....	91

SCIENTISTS TO SCHOOL

<i>V.S. Danushenkov, G.V. Danushenkova</i> Studying the influence of integrated system of methods of teaching on stimulating students' activity.....	93
<i>B.S. Tetenkin</i> Organizing psychological and pedagogical research at school.....	96
<i>Y.A. Kobeleva</i> Peculiarities of forming coherent statement of comparative nature (based on comparing literary characters).....	98

YOUNG RESEARCHERS

<i>M.N. Podlevskikh</i> Lattice of closed congruencies on semirings of continuous functions.....	101
<i>V.A. Kriushina</i> Niccolo Machiavelli: the experience of speculative aesthetics of nature.....	102
<i>Y.Y. Rudnitskaya</i> Problems as the first stage of scientific knowledge.....	106
<i>E.A. Slobozhaninova</i> Difficulties in communication as a psychological and pedagogical problem.....	107
<i>E. Y. Kleptsova</i> Emotional stability as a necessary component psychological structure of tolerance.....	109
<i>L.A. Sykchina</i> Dialogic essence of interpretational activity at literature lesson.....	110

EDUCATION ABROAD

<i>N.V. Kotryakhov</i> Japanese school of general education.....	112
--	-----

INTERNATIONAL COOPERATION

<i>N.S. Kozhina</i> America becomes nearer.....	114
---	-----

SCIENTIFIC LIFE OF THE UNIVERSITY

Scientific and practical conferences of 1999.....	116
The 4 th all-Russia scientific conference "Vyatka land in the past and at present".....	116
Regional scientific practical conference "Formation of humanistic culture in modern conditions".....	117
100 meetings of scientific algebra seminar.....	117
International scientific theoretical conference "Nature and society in the system of culture".....	118

А. М. Слободчиков, ректор университета

ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ УНИВЕРСИТЕТУ

Один из старейших вузов России и первый на территории Кировской области – Вятский педагогический – ведет свою историю с 1914 года. В течение первых четырех лет он был учительским и не давал законченного высшего образования. В октябре 1918 года учительский институт реорганизован в высшее учебное заведение, а в 1995 году он получил статус Вятского государственного педагогического университета.

Университет – высшее учебное заведение, деятельность которого направлена на развитие образования, науки и культуры путем проведения фундаментальных научных исследований и обучения на всех уровнях высшего, послевузовского и дополнительного образования по широкому спектру естественнонаучных, гуманитарных и других направлений науки, техники и культуры. Университет является ведущим центром развития образования, науки и культуры, способствующим распространению научных знаний и осуществляющим культурно-просветительскую деятельность среди населения.

За годы своего существования вуз подготовил 60 тысяч специалистов. Среди них 5 Героев Советского Союза, более 700 заслуженных учителей России, тысячи отличников народного просвещения, свыше 200 докторов наук и тысячи кандидатов наук.

В настоящее время в университете три института, 13 факультетов и 54 кафедры, на которых ведется подготовка кадров по 26 специальностям высшего профессионального образования. Контингент студентов на очном и заочном отделениях составляет около 8 тысяч. В системе непрерывного образования открыты лицей и среднее специальное учебное заведение – колледж.

В университете функционируют аспирантура по 20 специальностям, докторантура по общей педагогике и диссертационный совет.

Являясь региональным центром образования, университет осуществляет довузовское, высшее профессиональное и послевузовское обучение. Сложившаяся система подбора и подготовки профессионально ориентированной молодежи через звенья учебно-научно-педагогического комплекса позволяет отбирать для обучения в вузе способную молодежь, успешно проходящую цикл высшего образования.

Педагогическое образование в университете строится на основе сочетания современно организованного учебного процесса с передовыми научными исследованиями. В обучении студентов широко используются активные методы преподавания, новые информационно-педагогические технологии, ТСО, компью-

терная техника. При этом научная, учебная и методическая работа осуществляется в тесной связи с изучением и обобщением педагогического опыта школ и дошкольных учреждений г. Кирова и области.

Высокий уровень выпускаемых специалистов обеспечивается квалифицированными кадрами. Из 440 преподавателей, работающих в университете, 285 имеют ученые степени и звания, в их числе более 40 докторов наук и профессоров.

Университет поддерживает и развивает связи с крупными вузами страны, а также с рядом научных центров США, Великобритании, Франции, Германии, Австрии, Голландии, Польши, Китая, Японии.

Общее руководство вузом осуществляет выборный представительный орган – Ученый совет университета, который определяет перспективу и основные направления развития высшего учебного заведения. Полномочия Ученого совета определены Уставом университета.

Интересы профсоюзных организаций работников и студентов университета представляют профкомы сотрудников и студентов. Активно работает в университете ветеранская организация во главе с советом ветеранов войны и труда.

СТРУКТУРА ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Университет имеет в своем составе:

1. Факультеты:

- довузовской подготовки;
- исторический;
- русского языка и литературы;
- математический;
- физический;
- технолого-экономический;
- естественно-географический;
- иностранных языков;
- физической культуры и спорта;
- начальных классов;
- дошкольного образования;
- культурологии;
- повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

2. Институт психологии и педагогики.

3. Институт управленческих кадров.

4. Институт экономики.

Специальности высшего профессионального образования:

- 010100 – Математика*
- 010400 – Физика*
- 011000 – Химия*
- 011600 – Биология*

- 012500 – География*
- 013100 – Экология*
- 020400 – Психология*
- 020600 – Культурология*
- 020700 – История*
- 021100 – Юриспруденция
- 021700 – Филология* (русский язык и литература)
- 021700 – Филология* (иностраные языки)
- 022300 – Физическая культура и спорт*
- 022600 – Лингвистика и межкультурная коммуникация
- 030100 – Информатика
- 030300 – Экономика
- 030400 – Допризывная и физическая подготовка
- 030600 – Технология и предпринимательство
- 030900 – Дошкольная педагогика и психология
- 031000 – Социальная педагогика
- 031200 – Педагогика и методика начального образования
- 040700 – Валеология*
- 060500 – Бухгалтерский учет и аудит
- 061000 – Государственное и муниципальное управление
- 061100 – Менеджмент
- 061400 – Коммерция

* Специальность относится к группе специальностей «030000 – Образование» с присвоением квалификации «Учитель»

5. Кафедры:

Общеуниверситетские кафедры:

- истории и краеведения;
- философии;
- экономической теории;
- социально-политических наук;
- педагогики;
- психологии;
- дидактики современных технических средств;
- иностранных языков;
- физического воспитания;
- охраны здоровья детей и основ медицинских знаний;
- культурологии;
- военной подготовки;
- художественного воспитания.

Исторический факультет:

- отечественной истории;
- всеобщей истории.

Факультет русского языка и литературы:

- русского языка;
- русской и зарубежной литературы;
- русской литературы XX века.

Математический факультет:

- математического анализа и методики преподавания математики;
- алгебры;
- геометрии;
- информатики и вычислительной техники.

Физический факультет:

- общей физики;

– теоретической физики и методики преподавания физики.

Технолого-экономический факультет:

- теории и методики преподавания технологии;
- техники и технологии;
- основ производства.

Естественно-географический факультет:

- ботаники;
- зоологии;
- общей биологии;
- анатомии и физиологии;
- физической географии;
- экономической географии;
- химии;
- экологии.

Факультет иностранных языков:

- английского языка;
- английской филологии;
- немецкого языка;
- романо-германской филологии.

Факультет физической культуры и спорта:

- медико-биологических дисциплин;
- спорта и теоретических основ физического воспитания;
- гимнастики;
- спортивных дисциплин.

Факультет начальных классов:

- педагогики начального обучения;
- методики начального обучения;
- русского языка и методики его преподавания в начальной школе.

Факультет дошкольного образования:

- психологии и педагогики дошкольной;
- методики дошкольного образования.

Факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования:

- научных основ управления школой.

Институт управленческих кадров:

- научных основ управления;
- правопедения;
- социально-гуманитарных наук.

Институт экономики:

- экономики;
- бухгалтерского учета и аудита.

6. Представительства университета в городах Кировской области и Ижевске.

7. Учебно-вспомогательные и научные подразделения:

- библиотека;
- отдел ТСО;
- музей вуза;
- научно-исследовательский сектор;
- редакционно-издательский отдел;
- научно-исследовательские лаборатории;

- агробиостанция;
- ботанический сад;
- учебно-спортивный лагерь;
- спортивный комплекс с плавательным бассейном.

8. Студенческие общежития

9. Комбинат общественного питания

10. Административно-управленческие подразделения:

- ректорат;
- отдел кадров;
- управление бухгалтерского учета и финансового контроля;
- канцелярия;
- учебный отдел;
- научный отдел;
- отдел аспирантуры;
- отдел дополнительного образования;
- деканаты факультетов;
- администрация института психологии и педагогики;
- администрация института управленческих кадров;
- администрация института экономики;
- административно-хозяйственная часть;
- администрация комбината общественного питания.

11. Аспирантура

12. Диссертационный совет по специальностям:

- 13.00.01 - Общая педагогика;
- 13.00.02 - Теория и методика обучения физике.

13. Докторантура по специальности:

- 13.00.01 - Общая педагогика

14. Научные лаборатории

15. Здравпункт

16. Дополнительные центры образования

Открытый лицей

Профили обучения:

- экономический;
- историко-юридический;
- естественнонаучный;
- психолого-педагогический;
- филологический.

Факультет довузовской подготовки

Услуги:

- вечерние подготовительные курсы;
- очно-заочные подготовительные курсы;
- трехнедельные подготовительные курсы с 20 июня;
- программы и методические рекомендации по предметам для поступающих в вуз.

Колледж

Специальности среднего профессионального образования:

- 0201 - Правоведение;
- 0307 - Физическая культура;
- 0601 - Экономика, бухгалтерский учет и контроль;

- 0602 - Менеджмент;

- 0603 - Финансы;

- 0608 - Коммерция;

- 0611 - Делопроизводство и архивоведение;

- 1705 - Техническое обслуживание и ремонт автотранспорта.

Валеологический научно-образовательный центр

Специальность:

- 040700 - Валеология*.

Услуги:

- получение дополнительной специальности «Валеология» и специализации по валеологии;
- функциональная диагностика здоровья детей различного возраста;
- консультирование подростков и родителей по проблемам здоровья;
- валеологическая реабилитация.

Центр практической психологии

Услуги:

- индивидуальное и семейное психологическое консультирование;

- психологическая реабилитация и обучение приемам саморегуляции;

- судебно-психологическая экспертиза;

- помощь в подборе, расстановке и аттестации кадров, составление психологических портретов сотрудников;

- деловые игры и психологические тренинги;

- консультации по формированию имиджа организации и ее руководителя, проведение рекламных кампаний.

Лаборатория перевода и обучения иностранным языкам

Услуги:

- профессиональные переводы;
- комплексное обеспечение зарубежного бизнеса (переписка, переговоры, составление контрактов, консультации);
- индивидуальное и групповое обучение языкам.

Ассоциация международной науки и образования

Основной вид деятельности:

- Международные контакты в области образования.

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАДРЫ

Одним из основных направлений деятельности университета является работа по формированию и повышению квалификации научно-педагогических кадров.

Для этого в разрезе каждой кафедры разработана целевая программа «Кадры», в которой предусматривается:

- сдача кандидатских экзаменов;

- предоставление преподавателям творческих отпусков и стажировок;

- направление преподавателей в аспирантуру;

- перевод наиболее подготовленных доцентов в докторантуру и на должность старшего научного сотрудника;

- защита диссертаций и представление к ученым званиям.

Систематическая работа по повышению квалификации приводит к улучшению основных показателей по кадрам. Только в 1998 году более 100 преподавателей повысили квалификацию (в основном через систему стажировки), 137 человек прикрепилась для сдачи кандидатских экзаменов по философии и иностранным языкам, 130 человек обучаются в аспирантуре, в их числе 94 - в аспирантуре нашего вуза, 11 доцентов находятся в докторантуре и на должности старшего научного сотрудника. За последние два года защитили докторские диссертации В. И. Жаворонков, Н. В. Котряхов, Л. П. Кудреватых, Н. О. Осипова, О. А. Останина, В. Б. Помехов, С. В. Чернова, В. Т. Юнгблюд, В. З. Юсупов.

Из года в год расширяется аспирантура. В настоящее время обучение аспирантов в университете осуществляется по 20 специальностям.

Шифр	Специальность	Руководители	
		1	2
01.01.06	Математическая логика, алгебра и теория чисел	Е. М. Вечтомов, д.ф.-м.н., проф.	
03.00.13	Физиология человека и животных	В. А. Демидов, д.мед.н., проф. В. И. Циркин, д.мед.н., проф.	
03.00.15	Генетика	Г. П. Дулин, д.биол. н., проф.	
07.00.02	Отечественная история	В. И. Бакулин, д.и.н., проф. В. А. Бердинских, д.и.н., проф.	
07.00.03	Всеобщая история	В. Т. Юнгблюд, д.и.н., проф.	
09.00.01	Онтология и теория познания	О. А. Останина, д.филос.н., проф. В. Ф. Юлов, д.филос. н., проф.	
09.00.03	История философии	О. А. Останина, д.филос.н., проф. В. Ф. Юлов, д.филос.н., проф.	
09.00.04	Эстетика	С. А. Липин, д.филос.н., проф.	
10.01.05	Литература народов Европы, Америки, Австралии	В. Г. Решетов, д.филол.н., проф.	
10.02.01	Русский язык	С. В. Чернова, д.филол.н., проф.	
10.02.04	Германские языки	Л. П. Кудреватых, д.филол.н., проф. С. М. Мезенин, д.филол.н., проф.	
11.00.04	Геоморфология и эволюционная география	М. М. Пахомов, д.геогр.н., проф.	
13.00.01	Общая педагогика	В. С. Данюшенков, д.пед.н., проф. Н. В. Котряхов, д.пед.н., проф. В. Ф. Сахаров, д.пед.н., проф. М. Г. Яновская, д.пед.н., проф.	
13.00.02	Теория и методика обучения информатике	А. А. Кузнецов, д.пед.н., проф.	
13.00.02	Теория и методика обучения математике	Г. И. Саранцев, д.пед.н., проф.	
13.00.02	Теория и методика обучения технологии ОТД	А. Н. Богатырев, д.пед.н., проф. В. В. Колотилов, к.пед.н., проф.	
13.00.02	Теория и методика обучения физике	В. С. Данюшенков, д.пед.н., проф. Ю. А. Сауров, д.пед.н., проф.	
19.00.07	Педагогическая психология	В. Г. Маралов, д.психол.н., проф. В. И. Слободчиков, д.психол.н., проф.	
24.00.01	Теория культуры	С. А. Липин, д.филол.н., проф.	
24.00.02	Историческая культурология	С. А. Липин, д.филол.н., проф.	

По двум специальностям («Общая педагогика», «Теория и методика обучения физике») в университете работает диссертационный совет по защите кандидатских диссертаций. Открыта докторантура по общей педагогике.

Все факультеты и кафедры возглавляют лица с учеными степенями и званиями. С каждым годом увеличивается количество кафедр, возглавляемых докторами наук. За последние годы на должности заведующих кафедрами избраны доктора наук В. А. Бердинских (кафедра истории и краеведения), Н. В. Котряхов (кафедра педагогики), Н. О. Осипова (кафедра культурологии), Ю. А. Сауров (кафедра теоретической физики), М. М. Пахомов (кафедра физической географии), В. И. Циркин (кафедра анатомии и физиологии), В. А. Демидов (кафедра медико-биологических дисциплин), В. И. Бакулин (кафедра отечественной истории), В. Т. Юнгблюд (кафедра всеобщей истории), С. В. Чернова (кафедра русского языка), Л. П. Кудреватых (кафедра английской филологии).

Динамика качественного улучшения преподавательского состава за последние шесть лет отражена в таблицах.

Годы	Защищено диссертаций		Присвоено званий		Находятся		
	докторских	кандидатских	профессора	доцента	в докторантуре	на должности снс	в аспирантуре
1993	1	7	4	9	4	2	59
1994	2	8	5	14	4	3	74
1995	1	10	2	9	7	3	82
1996	1	16	4	8	7	6	71
1997	3	13	2	15	7	4	74
1998	3	14	1	3	5	6	130

Ученое звание, степень	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Доктор наук, профессор	25	30	35	36	37	40+15
Кандидат наук, доцент	205	215	222	231	244	245

В ближайшие годы будет расширяться подготовка аспирантов, преимущественно через собственную аспирантуру, увеличится число специализированных советов по защите диссертаций, возрастет число защищенных диссертаций, в том числе докторских, увеличится процент преподавателей с учеными степенями и званиями.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА

В университете сложилась вполне определенная система научно-исследовательской работы. Она состоит из следующих взаимосвязанных блоков: подготовка научных кадров (магистратура, аспирантура, докторантура, диссертационные советы); фундаментальные и прикладные исследования (пять направлений: естественнонаучное, психолого-педагогическое, филологическое, краеведческое и социально-гуманитарное); научно-исследовательская работа студентов (совет по студенческому научно-

му самоуправлению, участие в конкурсах, конференции разного уровня); научная кооперация (российское и международное сотрудничество в области научных исследований); организационный (научный отдел, отдел аспирантуры и докторантуры, экспертный совет, научно-методический совет, совет по информационной политике).

Среди профессорско-преподавательского состава много ученых, известных своими трудами широкой научной общественности и работникам образования. Это доктор наук, профессора В. И. Бакулин, З. Л. Баскин, В. А. Бердинских, Е. М. Вечтомов, В. С. Данюшенков, В. А. Демидов, В. И. Жаворонков, Н. В. Котряхов, Л. П. Кудреватых, С. А. Липин, В. В. Мултановский, В. Н. Оношко, Н. О. Осипова, О. А. Останина, М. М. Пахомов, В. Б. Помелов, В. Г. Решетов, В. Ф. Сахаров, Ю. А. Сауров, В. И. Циркин, С. В. Чернова, В. Ф. Юлов, В. Т. Юнгблюд, В. З. Юсупов, М. Г. Яновская; профессора Т. Я. Ашихмина, А. Г. Балыбердин, В. С. Богатырев, А. С. Василевский, Э. Д. Головина, Н. В. Жданов, Н. В. Зайцев, Н. П. Изергина, Е. С. Канин, Е. И. Кирихина, В. В. Колотилова, В. А. Копысов, В. Н. Оношко, Я. П. Понарин, М. И. Смирнов, А. М. Слободчиков, Б. С. Тетенькин, Е. А. Шишкин.

В рамках сложившейся системы научно-исследовательской работы в последние годы оформилось 9 научных школ и 43 исследовательских направления.

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ

№	Ф.И.О. основателя; руководитель	Проблема	Защищено диссертаций
1.	В. А. Кондаков, проф.; В. В. Мултановский, д.п.н., проф.; Ю. А. Сауров, д.п.н., проф.	Дидактические модели и моделирование при обучении физике	6
2.	Ф. Ф. Нагибин, проф.; Е. С. Канин, проф.; Г. И. Саранцев, д.п.н., проф., чл.-корр. РАО	Теория и практика методики обучения математике (методология решения задач и упражнений)	5
3.	В. Ф. Сахаров, д.п.н., проф.; М. Г. Яновская, д.п.н., проф.	Эмоциональные аспекты нравственного воспитания школьников	5
4.	В. П. Петрусь, проф.; В. И. Чернов, д.ф.н., проф.; С. В. Чернова, д.ф.н., проф.	Аспекты семантики и функционирования языковых единиц	6
5.	В. Г. Решетов, д.ф.н., проф., засл. работник высшей школы РФ	Английская литературная критика	4
6.	С. А. Липин, д.ф.н., проф., Почетный работник высшей школы РФ; Н. О. Осипова, д.ф.н., проф.	Формирование нравственно-эстетического облика учащейся молодежи	4

7.	В. И. Циркин, д.м.н., проф., чл.-корр. Акад. естествознания	Физиология и патология сократительной деятельности мышц	5
8.	Е. М. Вечтомов, д.ф.-м.н., проф., чл.-корр. Акад. естествознания	Кольца и полукольца функций	4
9.	В. Ф. Юлов, д.ф.н., проф., Почетный работник высшей школы РФ	Аспекты русской философии	4

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ

Психолого-педагогическое

1.	В. С. Данюшенков, д.п.н., проф., академик АПСН; В. Ф. Юлов, д.ф.н., проф.; В. З. Юсупов, к.п.н., доц.	Образование и личность (общее университетская тема)
2.	Ю. А. Сауров, д.п.н., проф.	Конструирование учебного процесса на основе деятельностного подхода к обучению физике
3.	В. Ф. Сахаров, д.п.н., проф.	Подготовка учителей к внеклассной воспитательной работе
4.	С. С. Куклина, к.ф.н., доц.	Совершенствование средств и методов обучения иностранным языкам в вузе и школе
5.	А. Н. Богатырев, д.п.н., проф.; В. В. Колотилова, к.п.н., проф.	Проблемы формирования творческого отношения к труду и активизация познавательной деятельности у школьников в образовательной области «Технология»
6.	Е. О. Галицкий, к.п.н., доц.	Духовное развитие личности
7.	В. С. Данюшенков, д.п.н., проф., академик АПСН	Методология целостного развития личности в предметной учебно-познавательной деятельности
8.	Н. В. Котряхов, д.п.н., проф.	Теория и практика трудовой школы России
9.	В. Г. Маралов, д.психол.н., проф. (Ин-т психологии и педагогики, г. Череповец)	Психологические основы инновационных процессов в образовании
10.	Т. В. Машарова, к.п.н., доц.	Дидактические основы организации учебно-воспитательного процесса в школе
11.	В. Б. Помелов, к.п.н., доц.	Проблемы истории педагогики XIX-XX вв.
12.	Г. А. Русских, к.п.н., доц.	Деятельностный подход в обучении студентов
13.	Г. И. Саранцев, д.п.н., проф., чл.-корр. РАО (МГПИ, г. Саранск)	Методология развития учащегося при обучении математике

14.	В. И. Слободчиков, д.психол.н., проф., чл.-корр. РАО (НИИ РАО, г. Москва)	Проектирование региональных образовательных систем
15.	С. А. Смирнов, к.п.н., доц.	Проблемы графической подготовки в общеобразовательной школе и вузе
16.	М. Г. Яновская, д.п.н., проф.	Эмоциональное стимулирование во внеучебной деятельности

Естественнонаучное

17.	Е. М. Вечтомов, д.ф.-м.н., проф., чл.-корр. Акад. естествознания	Кольца и полукольца функций
18.	Т. Я. Ашихмина, к.х.н., проф.; А. М. Слободчиков, к.х.н., проф., чл.-корр. АПСН	Физико-химический анализ солевых систем
19.	В. А. Копысов, к.б.н., проф.	Растительный и животный мир Кировской области
20.	Б. С. Ходырев, к.ф.-м.н., доц.; (Б. В. Милин, д.ф.-м.н., проф.)	Физика твердого тела
21.	Т. Я. Ашихмина, к.х.н., проф.	Разработка системы регионального экологического мониторинга
22.	М. М. Пахомов, д.г.н., проф., чл.-корр. Акад. естествознания	Палеография плейстоцена на основе палеоботанических материалов
23.	Г. П. Дудин, д.б.н., проф.	Мутагенное действие лазерного излучения и фитогормонов на культурные растения
24.	В. А. Демидов, д.м.н., проф., академик РАЕН	Системная организация механизмов кардиогемодинамической устойчивости к эмоциональному стрессу и физическим нагрузкам
25.	В. И. Циркин, д.м.н., проф., чл.-корр. Акад. естествознания	Физиология и патология сократительной деятельности гладких мышц матки человека и животных
26.	В. И. Жаворонков, к.ф.-м.н., доц.	Осциллографирование быстротечающих процессов
27.	В. И. Бакулин, д.п.н., проф., чл.-корр. Акад. естествознания	Социально-экономические процессы в российском обществе в первой трети XX века
28.	В. А. Бердинских, д.п.н., проф.	Русская провинциальная историография XIX века
29.	В. Т. Юнгблюд, д.п.н., проф.	США в системе международных отношений нового и новейшего времени
30.	О. А. Останина, д.ф.н., проф.	Онтология научного познания
31.	В. Ф. Юлов, д.ф.н., проф.; Е. Ф. Владыкина, к.ф.н., доц.; М. И. Ненашев, к.ф.н., доц.; Н. И. Поспелова, к.и.н., доц.	История русской философии XIX-XX веков

Социально-гуманитарное

32.	С. А. Липин, д.ф.н., проф., Почетный работник высшей школы РФ	Эстетическое воспитание в современной системе формирования личности
-----	---	---

Краеведческое

33.	В. А. Бердинских, д.п.н., проф.; Е. И. Кирихина, к.и.н., проф.; Ю. Н. Тимкин, к.и.н., доц.	История Вятского края XIX-XX вв.
34.	Н. П. Изергина, к.ф.н., проф.	Литературное краеведение
35.	Э. Д. Головина, к.ф.н., проф.; В. Г. Долгушев, к.ф.н., доц.; Е. Н. Мошкина, к.ф.н., доц.	Лингвистическое краеведение
36.	В. Б. Помелов, к.п.н., доц.	Вятское просветительство
37.	Г. М. Алалыкина, к.г.н., доц.; А. М. Прокашев, к.г.н., доц.; М. Г. Королев, к.г.н., доц.	Аспекты физической географии Вятского края

Филологическое

38.	Л. П. Кудреватых, д.ф.н., проф.	Лексикология и семантика современного английского языка
39.	Л. Н. Лузянина, к.ф.н., доц.	Малые жанры в историко-литературном процессе
40.	С. М. Мезенин, д.ф.н., проф., чл.-корр. МАН	Структура современного английского языка
41.	В. Г. Решетов, д.ф.н., проф., засл. работник высшей школы РФ	Английская литературная критика
42.	Н. О. Осипова, д.ф.н., проф.	Проблемы культурной мифологии русской литературы первой трети XX века
43.	С. В. Чернова, д.ф.н., проф.	Семантика и функционирование языковых единиц в русском языке

НАУЧНЫЕ ЛАБОРАТОРИИ

Межвузовские Фундаментальные

- 1. Эволюция природной среды.**
Науч. рук. М. М. Пахомов, д.г.н., проф., чл.-корр. Академии естествознания. Совместно с РАН РФ.
- 2. Электронная оптика.**
Науч. рук. В. И. Жаворонков, к.ф.-м.н., доц.; В. В. Майер, доц. (г. Глазов). Совместно с Глазовским пединститутом.
- 3. Нравственное воспитание.**
Науч. рук. М. Г. Яновская, д.п.н., проф. Совместно с ИУУ Кировской области.

Прикладные

- 4. Экологический мониторинг.**
Науч. рук. Т. Я. Ашихмина, к.х.н., проф. Совместно с Институтом экологии растений и животных УРО РАН (г. Екатеринбург), Кировским медицинским институтом, ВГСХА.

5. Развитие регионального образования.

Науч. рук. В. С. Данюшенков, д.п.н., проф., академик АПСН; В. И. Слободчиков, д.психол.н., проф., чл.-корр. РАО; В. З. Юсупов, к.п.н., доц. Совместно с НИИ инновационных учреждений РАО (г. Москва).

6. Организация учебно-воспитательного процесса в условиях сельской малочисленной школы.

Науч. рук. В. С. Данюшенков, д.п.н., проф., академик АПСН; А. М. Чуринов, глава департамента образования Кировской области; О. А. Гилязова, методист ИУУ. Совместно с ИУУ Кировской области, Арзамасским пединститутом.

7. Моделирование процессов обучения физике.

Науч. рук. Ю. А. Сауров, д.п.н., проф. Совместно с ИУУ Кировской области.

**Внутривузовские
Фундаментальные**

8. Физика твердого тела.

Науч. рук. Б. С. Ходырев, к.ф.-м.н., доц.; А. В. Семаков, к.ф.-м.н.

9. Эмоциональные стрессы и спортивная медицина.

Науч. рук. В. А. Демидов, д.м.н., проф., академик РАЕН.

10. Физико-химический анализ водно-солевых систем.

Науч. рук. Т. Я. Ашихмина, к.х.н., проф.; А. М. Слободчиков, к.х.н., проф., чл.-корр. АПСН. Сотрудничество с Ярославским ГПУ.

11. Осциллографирование быстропротекающих процессов.

Науч. рук. В. И. Жаворонков, к.ф.-м.н., доц. Сотрудничество с Нижегородским НИИ радиофизики.

Прикладные

12. Дидактика высшей и средней школы.

Науч. рук. Г. А. Русских, к.п.н., доц.; Е. О. Галицких, к.п.н., доц. Сотрудничество с ИУУ Кировской области.

13. Коллективное творческое воспитание.

Науч. рук. В. Ф. Сахаров, д.п.н., проф.; Н. М. Капустина, к.п.н., доц. Сотрудничество с ИУУ Кировской области.

14. Проектирование и создание дидактических средств развития личности.

Науч. рук. В. С. Данюшенков, д.п.н., проф., академик АПСН. Сотрудничество с Европейской Ассоциацией учителей (Англия), Тройским госуниверситетом (США), МПГУ.

15. Духовная и материальная культура населения Вятского края в прошлом и настоящем.

Науч. рук. В. А. Бердинских, д.и.н., проф. Со-

трудничество с областной Администрацией Кировской области.

16. Изучение вятских говоров и фольклора.

Науч. рук.: Е. Н. Мошкина, к.ф.н., доц.; В. А. Поздеев, к.ф.н., доц.

17. Репродуктивное здоровье школьниц и студенток Кировской области.

Науч. рук. В. С. Богатырев, к.п.н., проф.; В. И. Циркин, д.м.н., проф., чл.-корр. Академии естествознания. Сотрудничество с Кировским медицинским институтом.

18. Валеологический научно-образовательный центр.

Науч. рук. В. И. Циркин, д.м.н., проф., чл.-корр. Академии естествознания.

19. Методика обучения химии в средней и высшей школе.

Науч. рук. Е. А. Шишкин, к.п.н., проф.

20. Центр по развитию инфраструктуры Вятского государственного педагогического университета.

Науч. рук. С. М. Окулов, к.т.н., доц.; В. В. Мамаев, к.ф.-м.н., доц.

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Вся работа коллектива университета по совершенствованию учебного процесса организована с учетом изменений, происходящих в системе высшего образования. В связи с введением с 1 сентября 1995 года Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по всем специальностям и формам обучения в университете разработаны новые учебные планы, соответствующие государственным требованиям к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по соответствующей специальности. Кроме того, внесены изменения в государственную итоговую аттестацию выпускников университета с учетом требований нового «Положения об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений в РФ», утвержденного постановлением Правительства РФ от 26.06.93 г. № 537.

В разработке новых учебных планов нашли отражение современные достижения фундаментальных и прикладных наук, педагогические инновации, перспективные формы и методы обучения, позитивный опыт работы других педагогических вузов. Учебные планы всех педагогических специальностей включают в себя следующие основные блоки дисциплин:

1. Дисциплины общекультурной подготовки (история мировых цивилизаций, философия, концепции современного естествознания, социология, культурология, этнология, мировая художественная культура, экономика, политология, право, математика и информатика, культура речи, экология, иностранный язык, физическая культура и др.).

2. Дисциплины медико-биологической подготовки (основы анатомии, физиологии и гигиены детей и подростков, основы здорового образа жизни и профилактика болезней, безопасность и защита человека в чрезвычайных ситуациях, первая медицинская помощь).

3. Дисциплины психолого-педагогической подготовки (введение в педагогическую профессию, психология человека, возрастная психология, социальная психология, педагогическая психология, педагогические теории, системы, технологии, специальная психология и коррекционная педагогика, философия и история образования, основы управления педагогическими системами, методика преподавания предмета).

4. Дисциплины предметной подготовки.

5. Дисциплины специализации.

6. Дисциплины дополнительной специальности.

Согласно выданной Государственным комитетом по высшей школе лицензии (№ 16 Г-168 от 06.03.94 г.), подготовка специалистов по лицензированным специальностям в университете проводится в течение 5 лет.

Важным направлением совершенствования системы подготовки педагогических кадров является совместная работа с педагогическими училищами г. Кирова и области. Факультетами дошкольного образования, начальных классов, физической культуры и спорта вместе с педучилищами разработаны сквозные учебные планы, по которым ведется многоступенчатая подготовка учителей.

В связи с внедрением новых Государственных образовательных стандартов кафедры университета практически завершили разработку учебных программ по вновь введенным дисциплинам, а также работают над созданием учебников, учебно-методических пособий, методических рекомендаций и указаний для студентов всех форм обучения. За годы внедрения Государственных образовательных стандартов преподавателями университета подготовлено и издано свыше 100 работ через издательский отдел университета. В их числе учебное пособие профессора В. Ф. Юлова «Философия», методические рекомендации по изучению курса «История мировых цивилизаций» и хрестоматия по указанному курсу (кафедра истории и краеведения), учебное пособие доцента Т. В. Машаровой «Педагогические теории, системы и технологии обучения», книги «Экология родного края» и «Окружающая природная среда Кировской области» под редакцией профессора Т. Я. Ашихминой, курс лекций профессора Ю. А. Саурова «Теория и методика обучения физике» и др.

Основное внимание в последние годы в учебной работе со студентами обращено на обновление содержания образования, повышение уровня преподавания, повышение требований к знаниям студентов, совершенствование организации самостоятельной работы студентов, внедрение электронно-вычислительной техники, видеотехники и современных технических средств в учебный процесс. Учительская большая роль самостоятельной работы в

деле повышения качества подготовки специалистов, на факультетах и кафедрах уделяется особое внимание организации и контролю за самостоятельной работой студентов. С этой целью на всех факультетах ежегодно составляются графики работы преподавателей со студентами во внеучебное время, а также графики проведения коллоквиумов, контрольных работ. Проводятся факультетские и межфакультетские конференции по вопросам организации, контроля за самостоятельной работой студентов и активизации работы студентов во время учебных занятий.

Повышение требований к знаниям студентов, строгое соблюдение всех нормативных актов по вопросам приема зачетов и экзаменов (к экзаменам допускаются только студенты, сдавшие все зачеты, передача экзамена разрешается не более двух раз, отчисление студентов, получивших три и более неудовлетворительные оценки и др.) привело к некоторому снижению отсева студентов, к повышению качественного показателя (процент студентов, сдавших экзамены только на «хорошо» и «отлично»), к стабилизации общей успеваемости. Успеваемость студентов и качество знаний за последние пять лет приведены в следующей таблице.

Успеваемость студентов дневного отделения

Учебный год	Экзаменационная сессия	Успеваемость, (%)	Качественный показатель (% сдавших без удовлетворительных оценок)
1993-1994	зимняя	85,9	52,9
	летняя	87,4	52,4
1994-1995	зимняя	84,7	52,8
	летняя	86,2	52,8
1995-1996	зимняя	86,4	55,6
	летняя	85,2	53,1
1996-1997	зимняя	89,1	58,9
	летняя	89,1	56,2
1997-1998	зимняя	85,4	55,7
	летняя	85,4	53,8

Примечание: данные по успеваемости приведены на последний день экзаменационной сессии (без пересдачи).

Составной частью в подготовке высококвалифицированных педагогов является работа студентов над курсовыми и дипломными работами. За весь период обучения основная масса студентов выполняет по три курсовые работы по специальности, методике преподавания и психолого-педагогическому циклу. Тематика курсовых работ утверждается на заседаниях кафедр. По истечении срока выполнения курсовой работы проводится ее публичная защита, обязательно в присутствии 2-3 преподавателей кафедры, факультета, а также всех желающих студентов. При такой организации обеспечивается объективность оценки курсовой работы. Качество выполнения курсовых работ в целом по универси-

тету составляет 75–90%. Тематика ежегодно обновляется примерно наполовину.

Курсовые работы по методике преподавания предмета и по психолого-педагогическому циклу включают в себя экспериментальную часть. Такие курсовые работы выполняются с проведением эксперимента в базовых образовательных учреждениях обычно в период педагогической практики.

Анализ тематики курсовых работ и качества их выполнения показывает, что часть курсовых работ (примерно до одной четверти) становится темой научного или научно-методического исследования студентов и перерабатывается впоследствии в тему дипломной работы.

Темы дипломных работ и фамилии студентов-исполнителей предварительно рассматриваются на заседаниях соответствующих кафедр, а затем обсуждаются и утверждаются на советах факультетов.

По тематике дипломные работы делятся на две большие группы: по специальности, педагогике с методикой преподавания предмета. Тематика дипломных работ обычно связывается с научными направлениями отдельных преподавателей и кафедр в целом.

Число защищаемых дипломных работ из года в год растет, что видно из приведенной ниже таблицы. Оценки, полученные студентами на защите дипломных работ, в основном отличные и хорошие. При переходе на Государственный образовательный стандарт защита дипломной работы становится обязательным элементом итоговой государственной аттестации выпускников университета.

Число дипломных работ, защищенных по факультетам (дневное отделение)

№ п/п	Факультеты	1993 год	1994 год	1995 год	1996 год	1997 год	1998 год
1	Исторический	7	9	8	11	9	9
2	Русского языка и литературы	15	14	40	29	66	77
3	Математический	30	35	45	27	32	20
4	Физический	19	13	26	26	36	35
5	Технологическо-экономический	49	25	22	23	35	30
6	Естественно-географический	15	30	36	51	74	72
7	Иностранных языков	15	12	23	27	39	31
8	Физической культуры и спорта	2	1	6	6	4	7
9	Начальных классов	1	1	6	6	22	нет выпуска
10	Дошкольного образования	23	5	18	36	45	17
11	Культурологии	–	–	–	–	32	29
	Итого:	176	163	230	242	394	327

Подготовка студентов к государственной аттестации проводится практически на всех факультетах в течение всего предвыпускного года: читаются обзорные лекции, проводятся консультации, сту-

денты знакомятся с положением об итоговой государственной аттестации, с требованиями, которые предъявляются к знаниям студентов, а также с теми новшествами, которые вводит факультет в организацию государственной аттестации.

Повышение требований к знаниям студентов сказывается и на результатах. Наряду с ростом числа студентов, сдающих госэкзамены на «хорошо» и «отлично», возрастает и число студентов, получающих дипломы с отличием (см. таблицу результатов госэкзаменов за 1994–1998 годы).

Результаты госэкзаменов за 1994 – 1998 годы на дневном отделении

Год выпуска	Число студентов, сдававших госэкзамены	Сдали на "отлично"	Сдали на "хорошо и отлично"	Сдали с удовл. оценками	% сдавших на "хорошо" и "отлично"	Получили неуд. оценки	Получили диплом с отличием
1994	727	160	295	252	62,6	20	87
1995	722	164	302	251	64,6	5	98
1996	684	155	274	213	71	16	96
1997	738	217	301	180	70,2	14	134
1998	590	153	239	183	66,4	5	103

Выпуск специалистов

Год выпуска	Очная форма обучения	Заочная и вечерняя формы обучения	Всего
1994	714	295	1009
1995	732	435	1167
1996	681	315	996
1997	763	433	1196
1998	610	360	970

Одним из важнейших показателей эффективности учебного процесса является его компьютеризация, оснащенность современной электронно-вычислительной техникой. В университете оборудовано и действует свыше 10 специальных классов, оснащенных вычислительной техникой как отечественного, так и зарубежного производства.

Общее число ЭВМ – более 200 единиц. На одного студента в год приходится свыше 50 часов машинного времени.

Кроме вычислительной техники в учебном процессе используется современная видеотехника (видеокамеры, комплекты видеотехники). Видеотека в отделе ТСО насчитывает свыше 150 различных видеофильмов, предназначенных для учебного процесса. Для широкого внедрения экранных средств в учебный процесс университет располагает достаточным числом аппаратуры для динамической и статической проекции.

Немаловажное значение в повышении названных показателей учебной работы студентов имеет их стипендиальное обеспечение. В соответствии с «Положением о стипендиальном обеспечении студентов образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования» в обяза-

тельном порядке при условии сдачи всех зачетов и экзаменов в период экзаменационной сессии назначаются стипендии студентам, обучающимся только на «отлично», на «хорошо» и «отлично». За особые успехи в учебной и общественной деятельности Ученый совет университета ежегодно утверждает 8–10 кандидатов на получение именной стипендии Ученого совета университета, а для поощрения студентов, достигших значительных успехов в учебе, активно участвующих в научных исследованиях, творческих конкурсах, фестивалях и общественной жизни, учреждены четыре стипендии Губернатора Кировской области.

Первыми стипендиатами Губернатора Кировской области по итогам 1997–1998 учебного года стали Л. В. Ерлашова (математический факультет), Е. В. Ляпунова (институт педагогики и психологии), Е. А. Скорнякова (факультет иностранных языков), В. А. Хохлов (исторический факультет).

Воспитательная работа со студентами проводится как в учебном процессе, так и во внеурочное время. Особую роль в воспитании студентов во внеурочное время играют кафедры физического воспитания, художественного воспитания, культурологии, спорта, а также студенческий и спортивный клубы университета.

Для проведения физкультурно-массовой и спортивной работы со студентами университет располагает следующей базой: спортпавильон с плавательным бассейном (6 дорожек по 25 метров), игровой зал, зал сухого плавания и легкоатлетический манеж, десять спортивных залов, хоккейная площадка, спортивно-оздоровительный лагерь, прокатная база спортивного инвентаря и три лыжехранилища.

В свободное от учебы время студенты имеют возможность заниматься в различных спортивных секциях. Ежегодно работают свыше 40 секций по 15 видам спорта, где занимаются примерно 1400 человек. Из них 250 человек составляют сборные команды, которые защищают честь университета в соревнованиях различного ранга: города, области, России, СНГ.

Наиболее популярны среди студентов лыжный и конькобежный спорт (подготовлено 20 мастеров спорта), легкая атлетика (два мастера спорта). Успешно на протяжении ряда лет выступают сборные команды по конькобежному и лыжному спорту – сильнейшие среди российских студентов. Лыжник В. Смирнов стал чемпионом мира среди студентов на Универсиаде в Испании, студентка Н. Коковихина завоевала чемпионский титул России в эстафетной гонке. Команда лыжников в соревнованиях на кубок Министерства образования РФ многократно занимала первое место. Лучшие командные результаты по конькобежному спорту: II место в чемпионате ЦСК «Россия» среди студентов в Коломне; II место в финальных соревнованиях Ассоциации ЦС «Буревестник» среди всех вузов России.

Кафедра художественного воспитания проводит большую работу со студенческим клубом и культурно-массовым активом. Результатом этой работы

являются ежегодные фестивали «Студенческая весна».

В условиях Кировской области педагогический университет по праву является региональным центром развития образования. В структуру учебно-научно-педагогического комплекса (УНПК) вуза входят:

- 60 опорных учреждений образования, в которых проводятся учебные занятия со студентами, осуществляется педагогическая практика, действуют педагогические мастерские, возглавляемые методистами университета и лучшими учителями области;

- 18 оздоровительных лагерей, являющихся местом прохождения летней педагогической практики студентов;

- 30 базовых школ и дошкольных учреждений, в которых под руководством ученых университета осуществляется педагогический эксперимент;

- 10 научно-исследовательских коллективов и лабораторий, работающих по определенному направлению формирования инновационного опыта региональной системы образования, гимназического и лицейского образования, коллективного творчества, нравственного воспитания, гражданско-правового образования;

- 5 педагогических училищ и колледжей области.

Определились функции педагогического университета, призванного осуществлять научно-методическое обеспечение развития региональной системы образования. В их числе:

- прогностическая (прогнозирование и формирование образовательных потребностей учителей области в новых научно-методических знаниях);

- научно-теоретическая (исследование актуальных региональных, педагогических проблем, изучение и научная интерпретация передового педагогического опыта);

- конструктивно-технологическая (связанная с созданием, апробацией, использованием и распространением инноваций в регионе);

- интегративная (объединяющая устремления ученых, методистов, управленцев, работников образовательных учреждений по управлению инновационным процессом);

- специальная научно-методическая, предусматривающая подготовку учителей-исследователей.

Необходимость реализации этих функций обусловили новый подход к определению ведущей научной проблемы вуза «Образование и личность», выбор тематики исследовательской и экспериментальной работы, формы и методы взаимодействия ученых педуниверситета с органами и учреждениями образования области.

Проблема «Образование и личность» охватывает широкую тематику исследований, объединенных в три блока:

- теоретико-методологические основы изучения проблемы образования и личности;

- психолого-педагогические условия развития личности в учреждении образования;

– управление образовательными системами. Целенаправленная работа с руководителями и учителями школ обеспечивает рост числа школьных кафедр (теперь их 13), которые осуществляют научно-методическую деятельность в образовательных учреждениях.

За истекший год на базе университета проведено 15 научно-практических конференций с учителями области.

1450 школьников изучали учебные предметы и спецкурсы, которые разработали и преподавали ученые университета.

В помощь учителям и учащимся опубликовано 20 учебных пособий, сотни методических рекомендаций.

В Кировской области нет классического государственного университета и педуниверситет фактически выполняет ряд его функций.

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Е. М. Вечтомов

О ПОДАЛГЕБРАХ КОЛЕЦ НЕПРЕРЫВНЫХ ФУНКЦИЙ СО ЗНАЧЕНИЯМИ В ДИСКРЕТНОМ ТЕЛЕ

Пусть T – дискретное топологическое тело, X – топологическое пространство, $C_{00}(X, T)$ – левая T -алгебра всех непрерывных T -значных функций с компактным носителем, определенных на X , $A(X, T)$ ($A_1(X, T)$) – решетка всех подалгебр (подалгебр с 1) T -алгебры $C_{00}(X, T)$ ($C_{00}(X, T) + T$).

Носителем непрерывной функции $f: X \rightarrow T$ называется замыкание в X множества $\text{cozf} = \{x \in X : f(x) \neq 0\}$; поскольку T дискретно, то $\overline{\text{cozf}} = \text{cozf}$. Обозначим $Z(f) = X \setminus \text{cozf}$. Равенство $C_{00}(X, T) = C_{00}(X, T) + T$ эквивалентно компактности X и означает, что $C_{00}(X, T)$ есть множество всех непрерывных T -значных функций на X .

Пусть C – одна из T -алгебр $C_{00}(X, T)$ или $C_{00}(X, T) + T$. Для $x \in X$ положим $M_x = \{f \in C : f(x) = 0\}$. Если $x, y \in X$ таковы, что существует функция из C , разделяющая их, то положим $A_{x,y} = \{f \in C : f(x) = f(y)\}$. Получаем максимальные подалгебры M_x и $A_{x,y}$ в C , причем M_x служит максимальным идеалом кольца C .

Для X существует такое булево пространство Y , что T -алгебры $C_{00}(Y, T)$ и $C_{00}(X, T)$ канонически изоморфны. Напомним, что булевым пространством называется произвольное локально компактное хаусдорфово пространство, в котором любое открытое множество является объединением открыто-замкнутых множеств.

Теорема 1. *Подалгебрами вида M_x и $A_{x,y}$ исчерпываются все максимальные подалгебры левой T -алгебры $C_{00}(X, T)$.*

ДОКАЗАТЕЛЬСТВО. Можно считать пространство X булевым. Рассмотрим произвольную подалгебру A в T -алгебре $C_{00}(X, T)$, разделяющую точки пространства X и не содержащуюся ни в какой M_x ($x \in X$). Это означает, что для любых точек $x \neq y$ из X найдется такая функция $f \in A$, что $f(x) \neq 0$ и $f(x) \neq f(y)$. Достаточно доказать, что $A = C_{00}(X, T)$.

Возьмем ненулевую функцию $f \in C_{00}(X, T)$. Тогда cozf – компактное открыто-замкнутое множе-

ство в X , $f(\text{cozf}) = \{t_1, \dots, t_n\}$ ($n \in \mathbb{N}$) и $f = t_1 e_1 + \dots + t_n e_n$, где $e_i = 1$ на $\text{coze}_i = f^{-1}(t_i)$ при $i = 1, \dots, n$. Для любых $i = 1, \dots, n$ и $j \in \{1, \dots, i-1, i+1, \dots, n\}$ определим функцию $f_{ij} = (1 - t_j^{-1}, \dots)^{-1} \cdot (t_i^{-1} f - t_i^{-1} f t_j^{-1} f) \in C_{00}(X, T)$. Тогда $e_i = f_{i1} \dots f_{i,i-1} \cdot f_{i,i+1} \dots f_{in}$ ($i = 1, \dots, n$). Положим $e_f = e_1 + \dots + e_n$ – идемпотент кольца $C_{00}(X, T)$. Заметим, что если $f \in A$, то $e_f \in A$.

Остается показать, что любой ненулевой идемпотент $e \in C_{00}(X, T)$ лежит в A . Компактность coze влечет существование функций $f_1, \dots, f_k \in A$ таких, что $\text{coze} \subseteq \text{cozf}_1 \cup \dots \cup \text{cozf}_k$. Полагая

$e' = e_{f_1} + \dots + e_{f_k} - e_{f_1} e_{f_2} - \dots - e_{f_{k-1}} e_{f_k} + \dots + (-1)^{k-1} e_{f_1} \dots e_{f_k}$ получаем идемпотент $e' \in A$ со свойством $\text{coze}' \supseteq \text{coze}$. Для каждой точки $x \in \text{coze}$ из компактности $\text{coz}(e' - e) = \text{coze}' \setminus \text{coze}$ следует существование такой $g^x = e_{g^x} \in A$, что $g^x(x) = 0$ и $\text{cozg}^x \supseteq \text{coz}(e' - e)$, причем $Z(e') \subseteq Z(g^x)$. Наконец, аналогично предыдущему, в силу компактности coze найдется идемпотент $g \in A$, для которого $Z(g) = \text{coze} \cup Z(e')$. В результате получаем: $e = e' - g \in A$.

ЗАМЕЧАНИЕ 1. Если X – некомпактное булево пространство, то подалгебры вида M_x и $A_{x,y}$ и подалгебра $C_{00}(X, T)$ – это в точности все максимальные подалгебры T -алгебры $C_{00}(X, T) + T$. Отметим еще, что любая собственная подалгебра T -алгебры C содержится в некоторой ее максимальной подалгебре.

Теорема 2. *Для всякого дискретного топологического тела T и любых булевых пространств X и Y эквивалентны условия:*

- 1) решетки $A(X, T)$ и $A(Y, T)$ изоморфны;
- 2) решетки $A_1(X, T)$ и $A_1(Y, T)$ изоморфны;
- 3) пространства X и Y гомеоморфны.

ДОКАЗАТЕЛЬСТВО. Очевидно, что $3 \Rightarrow 1$ и $3 \Rightarrow 2$.

$1 \Rightarrow 3$. Для доказательства введем понятия связанной пары и связки максимальных подалгебр T -алгебры $C_{00}(Z, T)$, где Z – произвольное булево пространство.

Максимальные подалгебры $A \neq B$ в $C_{00}(Z, T)$ назовем *связанными*, если существует ровно одна максимальная подалгебра $D \in A(Z, T)$, для которой $A \cap D = B \cap D = A \cap B$. На основании предложения легко видеть, что (неупорядоченная) пара подалгебр из $A(Z, T)$ является связанной тогда и только тогда, когда это либо $A_{x,y}$ и $A_{x,z}$ для попарно различных точек $x, y, z \in Z$, либо $A_{x,y}$ и M_x при $x \neq y$ из Z , либо M_x и M_y для точек $x \neq y$ из Z .

Множество максимальных подалгебр в $C_{00}(Z, T)$ назовем *связкой*, если любые две (различные) из них – связанные. В силу теоремы 1 множество $m \subseteq A(Z, T)$ при $|m| \geq 4$ является максимальной связкой подалгебр в том и только в том случае, когда найдется (единственная) точка $x \in Z$, для которой $m = \{M_x\} \cup \{A_{x,y} : y \in Z \setminus \{x\}\} = m_x$.

Заметим, что максимальная подалгебра в $C_{00}(Z, T)$, $|Z| \geq 3$, имеет вид M_x при $x \in Z$ тогда и только тогда, когда она содержится в единственной максимальной связке (именно в m_x). Конечная порожденность подалгебры A T -алгебры $C_{00}(Z, T)$ равносильна компактности элемента A решетки $A(Z, T)$.

Пусть дан решеточный изоморфизм $\alpha : A(X, T) \rightarrow A(Y, T)$. Если X конечно, то X и Y гомеоморфны. Предположим, что X бесконечно. Для $x \in X$ и $y \in Y$ положим $\varphi(x) = y$, если $\alpha(M_x) = M_y$. Получаем биекцию $\varphi : X \rightarrow Y$. Покажем, что φ – искомый гомеоморфизм. Берем $f \in C_{00}(X, T)$ и рассматриваем подалгебру $[f]$ в $C_{00}(X, T)$, порожденную f . Подалгебра $\alpha([f]) \in A(Y, T)$ порождается конечным набором $g_1, \dots, g_n \in C_{00}(Y, T)$. Поэтому $\varphi(Z(f)) = \varphi(\{x \in X : [f] \subseteq M_x\}) = \{y \in Y : \alpha([f]) \subseteq M_y\} = \{y \in Y : g_1, \dots, g_n \in M_y\} = Z(g_1) \cap \dots \cap Z(g_n)$. Следовательно, отображение φ замкнуто. В силу симметрии отображение φ^{-1} также замкнуто.

2) \Rightarrow 3) доказывается аналогично предыдущей импликации.

СЛЕДСТВИЕ 1. Для любых топологических пространств X и Y равносильны условия:

- 1) T -алгебры (кольца) $C_{00}(X, T)$ и $C_{00}(Y, T)$ изоморфны;
- 2) T -алгебры (кольца) $C_{00}(X, T) + T$ и $C_{00}(Y, T) + T$ изоморфны;
- 3) решетки $A(X, T)$ и $A(Y, T)$ изоморфны;
- 4) решетки $A_1(X, T)$ и $A_1(Y, T)$ изоморфны.

ЗАМЕЧАНИЕ 2. Некомпактное булево пространство X не обязано определяться алгеброй всех непрерывных T -значных функций на X [1].

СЛЕДСТВИЕ 2. Произвольное булево кольцо определяется (с точностью до изоморфизма) решеткой всех своих подколец, а любая булева алгебра определяется решеткой всех своих подалгебр.

Вторая часть следствия 2 – это результат Саха [2].

ЗАМЕЧАНИЕ 3. Если X – булево пространство, содержащее более двух (более трех) точек, то решетка $A(X, T)$ (соответственно, $A_1(X, T)$) не модулярна.

В заключение отмечу, что аналог теоремы 2 для решетки подалгебр алгебры всех непрерывных действительных функций на хьюиттовском пространстве доказан в [3]. Эти результаты докладывались автором в 1996 г. на Международной топологической конференции в Московском государственном университете [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Вечтомов Е. М. Изоморфизм мультипликативных полугрупп алгебр непрерывных функций с бикompактными носителями // Успехи матем. наук. – 1978. – Т. 33, вып. 5. – С. 175–176.
2. Sachs D. The lattice of subalgebras of a Boolean algebra // Canad. J. Math. – 1962. – V. 14., № 3. – P. 451–460.
3. Вечтомов Е. М. Решетка подалгебр колец непрерывных функций и хьюиттовские пространства // Матем. заметки. – 1997. – Т. 62, вып. 5. – С. 687–693.
4. Vechtomov E. M. On the lattice of subalgebras of a ring of continuous functions // Topology and applications. Inter. Topolog. Conf. Dedicated to P. S. Alexandroff's 100th Birthday. – Moscow: Phasis, 1996. – P. 115–116.

И. А. Семенова

ОПРЕДЕЛЯЕМОСТЬ ХЬЮИТТОВСКИХ ПРОСТРАНСТВ Х РЕШЕТКОЙ КОНГРУЭНЦИЙ ПОЛУКОЛЕЦ НЕПРЕРЫВНЫХ НЕОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ НА X

Пусть X – произвольное топологическое пространство. Множества всех непрерывных действительных функций на X , всех непрерывных неотрицательных функций на X и всех непрерывных положительных функций на X образуют относительно поточечных операций сложения и умножения кольцо $C(X)$, полукольцо $C^+(X)$ и полуполе без нуля $U(X)$ соответственно.

В статье доказана определяемость произвольного хьюиттовского пространства X решеткой $\text{Con } C^+(X)$ всех конгруэнций (по включению) полукольца $C^+(X)$. Для этого потребовалось описать предмаксимальные конгруэнции на $C^+(X)$.

Проблеме определяемости топологических пространств различными системами функций посвящен обзор [1]. Определяемость любого хьюиттовского пространства X решеткой конгруэнций полукольца $U(X)$ получена в [2]; там же описаны макси-

мальные конгруэнции на $U(X)$. В [3] указано строение максимальных конгруэнций полукольца $C^+(X)$.

Назовем конгруэнцию p на полукольце $C^+(X)$ *предмаксимальной*, если в решетке $\text{Con } C^+(X)$ существуют только две конгруэнции, большие p : единичная (наибольшая) и некоторая максимальная.

Зададим отображение γ , ставящее в соответствие каждому идеалу I кольца $C(X)$ так называемую *идеальную конгруэнцию* $\gamma(I)$ на полукольце $C^+(X)$:

$$f\gamma(I)g \Leftrightarrow f - g \in I \text{ для любых } f, g \in C^+(X).$$

Теорема 1. Конгруэнция p предмаксимальна тогда и только тогда, когда она имеет вид $\gamma(M)$ для некоторого R -идеала M кольца $C(X)$.

Доказательство. Пусть M – R -идеал кольца $C(X)$, т.е. $C(X)/_M \cong R$. Фактор-полукольцо $C^+(X)/_{\gamma(M)}$ представляет собой полукольцо всех неотрицательных элементов линейно упорядоченного поля $C(X)/_M$, следовательно, $C^+(X)/_{\gamma(M)} \cong R^+$. Поскольку полуполе R^+ имеет ровно три конгруэнции, то конгруэнция $\gamma(M)$ на полукольце $C^+(X)$ предмаксимальна.

Пусть теперь p – произвольная предмаксимальная конгруэнция на полукольце $C^+(X)$. Тогда в фактор-полукольце $S = C^+(X)/_p$ имеется ровно три конгруэнции, и, следовательно, не менее трех элементов. В S нет двух различных простых идеалов, так как все по любому простому идеалу в S можно построить двухклассовую конгруэнцию [3]. В полукольце S существует максимальный идеал N , а так все максимальные идеалы – простые, то максимальный идеал в S единственный. Следовательно, N – единственный простой идеал полукольца S , совпадающий с множеством необратимых элементов в S . Значит, $N = \text{rad } S$ – множество всех нильпотентных элементов полукольца S .

Если в N есть ненулевой элемент a , то ненулевой элемент $b = \sqrt{a}$ также лежит в N (так как N простой), причем $b^2 \neq 0$. Рассмотрим аннулятор

$\text{Ann } b = \{s \in S : bs = 0\}$. Так как $b \in N$ и $b \notin \text{Ann } b$, то $\text{Ann } b \neq N$. Поскольку в $\text{Ann } b$ нет обратимых элементов, то $\text{Ann } b \subseteq N$. Идеал $\text{Ann } b$ полустрогий. Поэтому он индуцирует новую (четвертую) конгруэнцию $\theta_{\text{Ann } b}$ на S : $s\theta_{\text{Ann } b}t \Leftrightarrow s + u = t + v$ для некоторых u, v из $\text{Ann } b$.

Так как на S ровно три конгруэнции, то это означает, что $\text{Ann } b = N = \{0\}$. Следовательно, все ненулевые элементы в S обратимы и S – полуполе.

Рассмотрим канонический эпиморфизм

$$\pi : C^+(X) \rightarrow C^+(X)/_p \quad \forall a \in C^+(X) \pi(a) = [a]_p.$$

Так как $N = \{0\}$ – простой идеал в S , то $\pi^{-1}(0)$ – простой идеал в $C^+(X)$. Возможны два случая:

$\pi^{-1}(N) = \pi^{-1}(0)$ – максимальный идеал или простой идеал, не являющийся максимальным.

Пусть $\pi^{-1}(0) = M'$ – максимальный идеал в $C^+(X)$, тогда в $C(X)$ ему соответствует максимальный идеал $M = M' - M'$. Идеальная конгруэнция $\gamma(M)$ на $C^+(X)$ и конгруэнция p имеют классом нуля одно множество – идеал M' . Следовательно, имеет место включение $\gamma(M) \subseteq p$. Обозначим $T = C^+(X)/_{\gamma(M)}$.

Если M – не является R -идеалом, то T – собственное расширение полуполя R^+ . По третьей теореме об изоморфизме полукольца S является фактор-полукольцом полукольца T . Любое нетривиальное фактор-полукольцо полукольца T имеет бесконечно много конгруэнций, а в S их только три. Полученное противоречие показывает, что M – R -идеал кольца $C(X)$. Следовательно, конгруэнция $\gamma(M)$ предмаксимальна и $p = \gamma(M)$.

Пусть сейчас $\pi^{-1}(0) = P'$ – простой не максимальный идеал в $C^+(X)$. Тогда в кольце $C(X)$ ему соответствует простой не максимальный идеал $P = P' - P'$. Рассмотрим на $C^+(X)$ конгруэнцию $\gamma(P)$. Так как у конгруэнций $\gamma(P)$ и p классом нуля является идеал P' , то имеет место включение $\gamma(P) \subseteq p$. Фактор-полукольцо $T = C^+(X)/_{\gamma(P)}$ является вычитаемым линейно упорядоченным полукольцом – неотрицательной частью линейно упорядоченного кольца $C(X)/_p$. Значит, для любых $a, b \in T$, если $a < b$, то найдется единственный элемент $x \in T$ такой, что $a + x = b$. Элемент x будем обозначать $b - a$. Кроме того, в положительном полукольце T для любого обратимого u и любого c элемент $u + c$ обратим, т.е. любой необратимый элемент из T меньше любого обратимого элемента из T .

Рассмотрим на T конгруэнцию $\sim : a \sim b \Leftrightarrow \exists h \in C^+(X) (a \subseteq [h]_p \text{ и } b \subseteq [h]_p)$ для любых $a, b \in T$. Легко видеть, что $T/_\sim \cong S$ и $[0]_\sim = \{0\}$.

Пусть M – максимальный идеал в T , тогда $M = \{[m]_{\gamma(P)} : m \in M'\}$, где M' – максимальный идеал полукольца $C^+(X)$, содержащий в себе P' . Такие максимальные идеалы единственны, так как в кольце $C(X)$ каждый простой идеал содержится в единственном максимальном идеале [4, гл. 2]. Поэтому M – это множество всех необратимых элементов в T .

Возьмем элемент $0 \neq a \in M$, тогда $[a] \neq 0$ в S . Поэтому найдется $[b] \in S$, для которого $[a] \cdot [b] = [ab] = 1$. Обозначим $ab = c$. Тогда $c \in M$ и $c \sim 1$. Откуда получаем цепочку эквивалентностей $c+1 \sim 2 \sim 2c$, $3c+1 \sim 4$, $\frac{c+1}{2} \sim 1$, $\frac{c+1}{2} \sim 2$ и $\frac{3c+1}{4} \sim 1$. Так как элемент $\frac{1}{4}$ обратим и $\frac{1}{4} < \frac{3}{4}c + \frac{1}{4}$, то элемент $\frac{3c+1}{4}$ также обратим.

Пусть $d = \frac{4}{3c+1}$, тогда $d \sim 1$ и $d > 3$, ибо $1 > 9c$. Поэтому $1 \sim \frac{d+x}{1+x}$ для любого $x \in T$. При $x = d = 2$ получаем $1 \sim 2$. Значит, все положительные рациональные элементы из T лежат в $[1]$.

Если $u \leq \frac{2}{3}$ в T , то $c+u+v=1$ при соответствующем обратимом $v > \frac{1}{4}$. Так как $c \sim 1$, то для любого $x \in T$ имеем $1 \sim \frac{c+x}{1+x}$. При $x = uv^{-1}$ получим $\frac{c+x}{1+x} = \frac{cv+u}{u+v} = \frac{cv+cu+u^2+uv}{u+v} = c+u$.

Откуда $c+u \sim 1$. Значит, $[c, c+\frac{2}{3}] \subseteq [1]$. Так как $\frac{2}{3} \sim 1$, то и $[c+\frac{2}{3}, c+\frac{4}{3}] \subseteq [1]$. Если теперь $d > 1$ в T , то $d^{-1} \in (c, 1)$ и $d^{-1} \sim 1$, откуда $d \sim 1$. Итак, все обратимые элементы из T лежат в $[1]$.

Пусть $0 \neq a \in M$. Значит, $a < 1$. Возьмем $b \in T$ такой, что $a^2b \sim 1$. Если $b > 1$, то b обратим и по доказанному $b, b^{-1} \in [1]$. Поэтому $a^2 \sim b^{-1} \sim 1$. Име-

ем $a(a+1) = a+a^2 \sim a+1$, а так как $a+1 > 1$, то $a+1$ обратим и $(a+1)^{-1} \sim 1$, откуда $a \sim 1$. Если $b \leq 1$, то $a^2b < a$. Элемент $1-ab$ обратим, так как $1 = (1-ab)+ab$, $ab \in M$ и $1-ab \notin M$. Тогда $a-a^2b = a(1-ab) \sim a$ и $a \sim a+a^2b \sim a+1 \sim 1$. Доказали, что $M \setminus \{0\} \subseteq [1]$.

Таким образом, все ненулевые элементы из M лежат в классе единицы по конгруэнции \sim , следовательно, фактор-полукольцо T/\sim двухэлементно. Получаем противоречие с тем, что $T/\sim \cong S$ и S содержит не менее трех элементов. Следовательно, $\pi^{-1}(N)$ не может быть не максимальным идеалом в $C^+(X)$.

Из всех возможных случаев условию предмаксимальности p удовлетворяет только случай, когда $\pi^{-1}(N)$ – максимальный идеал в $C^+(X)$, соответствующий R -идеалу M кольца $C(X)$. При этом $p = \gamma(M)$. Теорема доказана.

Топологическое пространство X называется *хьюиттовским* (*realcompact* [4]), если оно гомеоморфно замкнутому подпространству некоторой тихоновской степени R . Каждое тихоновское пространство X обладает *хьюиттовским расширением* νX [4, гл. 10].

Пусть X – тихоновское пространство. Обозначим через $P_{\max} C^+(X)$ пространство всех предмаксимальных конгруэнций полукольца $C^+(X)$, рассматриваемое со *стоуновской топологией*. Тогда последовательно получаем:

Следствие 1. Для произвольного тихоновского пространства X пространство $P_{\max} C^+(X)$ гомеоморфно хьюиттовскому расширению νX пространства X .

Теорема 2. Произвольные хьюиттовские пространства X и Y гомеоморфны тогда и только тогда, когда решетки конгруэнций $Con C^+(X)$ и $Con C^+(Y)$ изоморфны.

Следствие 2. Для любых топологических пространств X и Y полукольца $C^+(X)$ и $C^+(Y)$ изоморфны тогда и только тогда, когда изоморфны решетки $Con C^+(X)$ и $Con C^+(Y)$.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вечтомов Е. М. Вопросы определяемости топологических пространств алгебраическими системами непрерывных функций // Итоги науки и техн. ВИНТИ.

Алгебра. Топология. Геометрия. – 1990. – Т. 28. – С. 3–46.

2. Семенова И. А. О максимальных конгруэнциях на полуколе непрерывных положительных функций // Тезисы докл. школы-конф. посвященной 100-летию Б. М. Гагаева. – Казань: Казанск. матем. общ-во, 1997. – С. 193.

3. Семенова И. А. Максимальные конгруэнции на положительных полукольцах // Тезисы докл. IV Международной конф. женщин-математиков. – Волгоград: гос. ун-т, 1996. – С. 113.

4. Gillman L., Jerison M. Rings of continuous functions. – N.J.: Springer-Verlag, 1976.

В. В. Мамаев

ПОСТРОЕНИЕ АЛГОРИТМА КОРРЕКТНОГО ДЛЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯРНОЙ ЗАДАЧИ РАСПОЗНАВАНИЯ

В настоящей работе приведены результаты полученные автором в исследовании, выполненном в рамках алгебраического подхода к задачам распознавания. Используемая терминология заимствована у основоположника алгебраического подхода Ю. И. Журавлева [1].

В основе идеи построения корректного алгоритма лежит минимальное операторное покрытие, предложенное В. Л. Матросовым [2], а также тот факт, что для любой регулярной задачи Z в бесконечном классе существует конечное множество операторов такое, что замыкание этого множества относительно некоторых простых операций обладает такими же разделяющими возможностями по отношению к задаче Z , что и сам бесконечный класс операторов [3].

Зафиксируем произвольную регулярную задачу $Z(\tilde{S}^q, I_0)$.

Минимальное покрытие. Определим последовательность классов допустимых объектов из \tilde{S}^q , такую, что объекты $S^i, S^j \in \tilde{S}^q$ попадают в один класс, если $\rho(k, i, t_1) = \rho(k, i, t_2)$. В результате для любых $i = 1, 2, \dots, m; k = 1, 2, \dots, n$ данная последовательность имеет вид:

$$U_{ik}^1, \dots, U_{ik}^{p(i,k)}, 1 \leq p(i,k) \leq q. \quad (1)$$

Множество допустимых объектов $L_{(i,k)}^v = \bigcup_{vs \leq r} U_{ik}^s$, где U_{ik}^s взяты из (1), а (v, r) – произвольная пара натуральных чисел $1 \leq v \leq r \leq p(i,k)$, назовем (i, k) – интервалом.

Определение. Покрытием множества $\hat{S} \subseteq \tilde{S}^q$ будем называть всякую последовательность (i, k) – интервалов $L_{v_i}^i(i, k_1), \dots, L_{v_n}^n(i_n, k_n)$ – такую, что

$$\hat{S} \subseteq (\bigcup_{1 \leq j \leq n} L_{v_j}^j(i_j, k_j)), \text{ и обозначать } \pi(W, \hat{S}).$$

$$C\pi(W, \hat{S}) = (\bigcup_{1 \leq j \leq n} L_{v_j}^j(i_j, k_j)) \wedge \hat{S} \text{ – избыточное}$$

множество покрытия $\pi(W, \hat{S})$.

$$\text{Пусть } S(\mathfrak{R}) = \{S^v | v \in \mathfrak{R}(J)\}, \text{ где}$$

$\mathfrak{R}(J) = \{v | \alpha_{vw} = 1\}$, $\|\alpha_{vw}\|_{q \times l}$ – информационная матрица задачи Z , а $\pi_1(W_1, S(\mathfrak{R}))$, $\pi_2(W_2, S(\mathfrak{R}))$, ..., $\pi_\sigma(W_\sigma, S(\mathfrak{R}))$ – последовательность всех покрытий множества $S(\mathfrak{R})$. Каждому элементу $\pi_j(W_j, S(\mathfrak{R}))$ соответствует конечная последовательность покрытий избыточного множества

$$C\pi_j = C\pi_j(W_j, S(\mathfrak{R})): \pi_{1j}(W_{1j}, C\pi_j), \pi_{2j}(W_{2j}, C\pi_j), \dots, \pi_{\sigma j}(W_{\sigma j}, C\pi_j).$$

Множество допустимых объектов $\psi(x, j, S(\mathfrak{R}))$ определим следующим образом:

$$\psi(x, j, S(\mathfrak{R})) = S(\mathfrak{R}) \cap \pi_{\sigma j}(W_{\sigma j}, C\pi_j),$$

$$\xi_{\sigma j} = |\psi(x, j, S(\mathfrak{R}))|. \text{ Построим функцию}$$

$$E(x, j) = W_j + W_{\sigma j} + \xi_{\sigma j}, \text{ достигающую минимума в некоторой точке } (x_0, j_0): E(x_0, j_0) = \min\{E(x, j) | x = 1, 2, \dots, \sigma, j = 1, 2, \dots, \Sigma\}.$$

Максимальные операторы. Осуществим построение оператора $R_j^{U_k^i}, i = 1, 2, \dots, m; k = 1, 2, \dots, n;$

$$J = 1, 2, \dots, l \text{ следующим образом:}$$

$$R_j^{U_k^i} = R_j^{U_k^i} - R_j^{2U_k^i}, \text{ где } R_j^{U_k^i} \text{ – оператор с системой опорных множеств } \Omega = \{\{1\}, \{2\}, \dots, \{n\}\}, \text{ параметры:}$$

$$x_i = 1, x_0 = 1; \gamma_i = 1, \gamma_i' = \frac{1}{N} i', i' = 1, 2, \dots, m, i' \neq i, N > 2mn;$$

$$p_k = n^{-1}, k = 1, 2, \dots, n.$$

$$\varepsilon_k \text{ выбирается следующим образом:}$$

$$\text{Случай 1. } S_i \in K_j: \text{ если } p_k(S_i, U_{ik}^j) > p_k(S_i, U_{ik}^{j'})$$

$$\forall j' = 1, 2, \dots, p(i, k), j' \neq j, \text{ то } \varepsilon_k = +\infty, \text{ иначе } \varepsilon_k$$

$$\text{выбирается так, чтобы выполнялось неравенство } p_k(S_i, U_{ik}^j) < \varepsilon_k < p_k(S_i, U_{ik}^{j'}), \text{ где } U_{ik}^{j'} \text{ такое, что}$$

$$p_k = \min_{\forall U_{ik}^j, U_{ik}^{j'} > U_{ik}^j} p_k(U_{ik}^j, U_{ik}^{j'}). \text{ Остальные } \varepsilon_i = -1,$$

$$k' = 1, 2, \dots, n, k' \neq k.$$

$$\text{Случай 2. } S_i \in CK_j: \text{ если } p_k(S_i, U_{ik}^j) < p_k(S_i, U_{ik}^{j'})$$

$$\forall j' = 1, 2, \dots, p(i, k), j' \neq j, \text{ то } \varepsilon_k = -1, \text{ иначе } \varepsilon_k \text{ вы-}$$

$$\text{бирается так, чтобы выполнялось неравенство}$$

$p_k(S_i, U_{ik}^j) < \varepsilon_k < p_k(S_i, U_{ik}^k)$, где U_{ik}^j такое, что $p_k = \min_{U_{ik}^j: U_{ik}^j > U_{ik}^k} p_k(U_{ik}^j, U_{ik}^k)$. Остальные $\varepsilon_{k'} = +\infty$, $k' = 1, 2, \dots, n, k' \neq k$.

Оператор $R_j^{2U_{ik}^j}$.

Система опорных множеств $\Omega = \{\{1\}, \{2\}, \dots, \{n\}\}$;

параметры: $x_i = 1, x_0 = 1; \gamma_i = 1, \gamma_i' = \frac{1}{N}$,

$i' = 1, 2, \dots, m, i' \neq i, N > 2mn; p_k = n^{-1}, k = 1, 2, \dots, n$.

ε_k выбирается следующим образом:

Случай 1. $S_i \in K_j$: если $p_k(S_i, U_{ik}^j) < p_k(S_i, U_{ik}^k)$ $\forall j' = 1, 2, \dots, p(i, k), j' \neq j$, то $\varepsilon_k = -1$, иначе ε_k выбирается так, чтобы выполнялось неравенство $p_k(S_i, U_{ik}^j) < \varepsilon_k < p_k(S_i, U_{ik}^k)$, где U_{ik}^j такое, что

$p_k = \min_{U_{ik}^j: U_{ik}^j > U_{ik}^k} p_k(U_{ik}^j, U_{ik}^k)$. Остальные $\varepsilon_{k'} = -1$, $k' = 1, 2, \dots, n, k' \neq k$.

Случай 2. $S_i \in CK_j$: если $p_k(S_i, U_{ik}^j) > p_k(S_i, U_{ik}^k)$ $\forall j' = 1, 2, \dots, p(i, k), j' \neq j$, то $\varepsilon_k = +\infty$, иначе ε_k выбирается так, чтобы выполнялось неравенство $p_k(S_i, U_{ik}^j) < \varepsilon_k < p_k(S_i, U_{ik}^k)$, где U_{ik}^j такое, что

$p_k = \min_{U_{ik}^j: U_{ik}^j > U_{ik}^k} p_k(U_{ik}^j, U_{ik}^k)$. Остальные $\varepsilon_k = +\infty$, $k' = 1, 2, \dots, n, k' \neq k$.

Определение.

Задачи $Z = \langle S_1, \dots, S_m, \alpha(S_1), \dots, \alpha(S_m), S^1, \dots, S^q \rangle$ называют регулярными, если они удовлетворяют условиям:

- $\tilde{K}_u \neq \tilde{K}_v, u = 1, 2, \dots, l; v = 1, 2, \dots, u-1, u+1, \dots, l;$
- $S^v = S^\mu, v \neq \mu, v, \mu \in \{1, 2, \dots, q\};$
- $\{S_1, \dots, S_m\} \cap \{S^1, \dots, S^q\} = \emptyset$.

Совокупность всех регулярных задач будем обозначать $\{Z\}$.

Теорема 1. Для всякой регулярной задачи $Z(I_0, \tilde{S}^q)$ оценки, вычисленные оператором $R_j^{U_{ik}^j} = R_j^{U_{ik}^j} - R_j^{2U_{ik}^j}$, удовлетворяют неравенству $\Gamma_{i,j} > \Gamma_{i,j'} \forall i' \in U_{ik}^j, t \in U_{ik}^j$.

Здесь $\Gamma_{i,j}$ и $\Gamma_{i,j'}$ – оценки, вычисленные оператором $R_j^{U_{ik}^j}$.

Отделимо-корректные классы алгоритмов

Определение. Алгоритм А называется корректным по классу K_j для задачи $Z = Z(I_0, \tilde{S}^q)$, если J -й столбец информационной матрицы $A(Z) = \|\beta_{ij}\|_{q \times l}$ совпадает с J -ым столбцом истинной информационной матрицы задачи Z .

Определение. Класс алгоритмов \tilde{M} называется отделимо-корректным над множеством задач \tilde{Z} , если для всякой задачи $Z \in \tilde{Z}$ и любого $J = 1, 2, \dots, l$ существует алгоритм $A_j \in \tilde{M}$, корректный по классу K_j для Z .

Рассмотрим функцию $E(x, j) = W_j + W_{xy} + \xi_{xy}$ в некоторой точке (x_0, j_0) . Пусть $E(x, j)$ достигает минимума в этой точке $E(x_0, j_0) = \min\{E(x, j) | x = 1, 2, \dots, \sigma, j = 1, 2, \dots, \Sigma\}$ и $\xi_{x_0, j_0} = 0$, тогда верна следующая теорема.

Теорема 2. Для всякой регулярной задачи $Z(I_0, \tilde{S}^q)$ существуют фиксированные пороги c_1 и c_2 такие, что алгоритм вида $A_j = R_j \circ C(c_1, c_2)$,

$$R_j = \prod_{U_{ik}^j: U_{ik}^j \in \pi_{j_0}(W_{j_0}, S(J)) \cap \pi_{x_0, j_0}(W_{x_0, j_0}, C\pi_{j_0})} (R_{x_j^j}^{U_{ik}^j} + R^*) \quad (2)$$

где $S(J) = \{\tilde{S}^q\} \cap K_j$, является корректным по классу K_j .

Пусть R – множество действительных чисел, $\|\alpha_{ij}\|_{q \times l}$ – информационная матрица задачи Z . Тогда величину $V(Z) = \max_{1 \leq j \leq l} \Re(J)$, $\Re(J) = \{v | \alpha_{v,j} = 1\}$ назовем весом задачи Z . Через $Z^q(I_0, \delta)$ обозначим класс регулярных задач $Z(I_0, \tilde{S}^q)$, вес которых ограничен $V(Z) \leq \delta, 0 \leq \delta \leq q$.

Теорема 3. В алгебраическом замыкании операторов $\mathfrak{A}\{R_j^{U_{ik}^j}\}^*$ степени δ существуют операторы R_j вида (2) такие, что класс алгоритмов $\{A\}$, где $A = R_j \circ C(c_1, c_2)$, является отделимо-корректным над $Z^q(I_0, \delta)$.

Теорема 2 сформулирована для случая, когда функция $E(x, j) = W_j + W_{xy} + \xi_{xy}$ в точке (x_0, j_0) имеет $\xi_{x_0, j_0} = 0$. Сформулируем аналог теоремы 2 для случая $\xi_{x_0, j_0} \neq 0$.

Теорема 4. Для всякой регулярной задачи $Z(I_0, \tilde{S}^q)$ алгоритм $A_j = R_j \circ C(c_1, c_2)$,

$$R_j = \prod_{U_{ik}^j: U_{ik}^j \in \pi_{j_0}(W_{j_0}, S(J)) \cap C\pi_{x_0, j_0}(W_{x_0, j_0}, C\pi_{j_0})} (R_{x_j^j}^{U_{ik}^j} + R^*) \quad \text{на выборке } \tilde{S}^q$$

по классу K_j имеет частоту ошибок $\nu(A_j) \leq \xi_{x_0, j_0}$.

Корректный алгоритм. Рассмотрим оператор

$$R = \frac{1}{l} \sum_{j=1}^l R_j, \quad \text{где } R_j \text{ – оператор, определенный в (2).}$$

Пусть Z – произвольная регулярная задача

Теорема 5. Алгоритм $A = R \circ C(c_1, c_2)$, где

$C(c_1, c_2)$ – фиксированное пороговое решающее

$$\text{правило: } c_1 = 1, \quad c_2 = \frac{n(m-1)+1}{n(m-1)} \frac{2}{N}; \quad \text{является}$$

корректным для задачи $Z(I_0, \tilde{S}^q)$.

Здесь n – размерность признакового пространства; m – длина обучающей выборки; N – нормирующий множитель.

ЛИТЕРАТУРА

- Журавлев Ю. И. Об алгебраическом подходе к решению задач распознавания или классификации // В кн.: Проблемы кибернетики. Вып. 33. – М.: Наука, 1978. – С. 5–68.
- Матросов В. Л. Оптимальные алгоритмы в алгебраических замыканиях операторов вычисления оценок // ДАН СССР, 1982. Т. 262. № 4. – С. 818–822.
- Матросов В. Л. Емкость алгебраических расширений модели алгоритмов вычисления оценок // ЖВМ и МФ, 1984. Т. 24, № 11. – С. 1719–1730.

А. В. Семаков

ОЦЕНКА МЕЖФАЗНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПОЛИМЕРНЫХ КОМПОЗИЦИОННЫХ МАТЕРИАЛАХ ПО ИХ ВЯЗКОУПРУГОМУ ОТКЛИКУ

Феномен полимерных смесей и композиций – нелинейность, синергизм свойств являются поистине неисчерпаемым источником и стимулом многочисленных практических приложений и теоретических исследований. Его обычно связывают с взаимодействием компонентов смеси. Поэтому задача учета такого рода взаимодействия имеет важное, если не сказать, ключевое значение при создании новых конструкционных материалов. Особо ценную информацию о межфазном взаимодействии может дать изучение вязкоупругости композитов.

Обычно на практике для оценки вязкоупругих проявлений межфазного взаимодействия сравнивают вязкоупругое поведение смеси с простыми механическими моделями. При этом мерой межфазного взаимодействия служит величина отклонения

вязкоупругих свойств смеси от предсказаний модели. Этот метод часто применяют без строгого обоснования, ссылаясь на физическую «прозрачность» применяемых моделей. В то же время, отметим, что метод может быть обоснован достаточно строго, если величину межфазного взаимодействия оценивать по разности экспериментального модуля упругости смеси E и усредненного по объему значения $\langle E \rangle$:

$$E - \langle E \rangle \quad (1)$$

Это следует, например, из способа представления эффективного модуля упругости микронеоднородной гетерофазной среды как суммы усредненного по объему значения модуля упругости и добавки, вызванной межфазным взаимодействием [1]. Процедура усреднения E смеси фактически означает сведение ее вязкоупругих свойств к некоторой комбинации вязкоупругих свойств исходных компонентов. Так, например, усреднение E смеси в случае однородного поля деформации, однородного поля напряжений, или однородной их линейной комбинации приводит к известным механическим моделям: соответственно, параллельной, последовательной и модели Такаянаги.

В то же время возможен и другой подход для описания межфазного взаимодействия. Он состоит в представлении вязкоупругости композита как свойства гетерофазной системы. С этой целью мы предлагаем феноменологическую модель вязкоупругости смеси, в основе которой лежит постулат о функциональной связи модуля упругости смеси с модулями упругости E_i и объемными долями φ_i компонентов в виде уравнения Сяо-Халпина (2) с комплексным параметром A :

$$E = \frac{a \cdot A + b}{c \cdot A + d} \quad (2)$$

$$A = \frac{(-d) \cdot E + b}{c \cdot E + (-a)}, \quad \text{где} \quad (2a)$$

$$a = E_1 + \varphi_2 \cdot (E_2 - E_1),$$

$$b = E_2, c = 1, d = \varphi_2(1 - E_2/E_1) + E_2/E_1$$

и введено ограничение на значения компонент модуля упругости смеси:

$$E_i' \geq 0, E_i'' \geq 0. \quad (3)$$

В основе универсальности соотношений (2) лежит требование соблюдения фундаментальных энергетических теорем механики композиционных материалов, а условие (3) отражает требование неотрицательности работы деформирования.

По существу, это новая интерпретация известной модели. Новизна состоит в том, что параметр модели A в вязкоупругом ее варианте – комплексное число. Это позволяет иначе представить уравнение Сяо и Халпина: в виде дробнолинейного пре-

образования (2, 2а) между комплексными областями E и A .

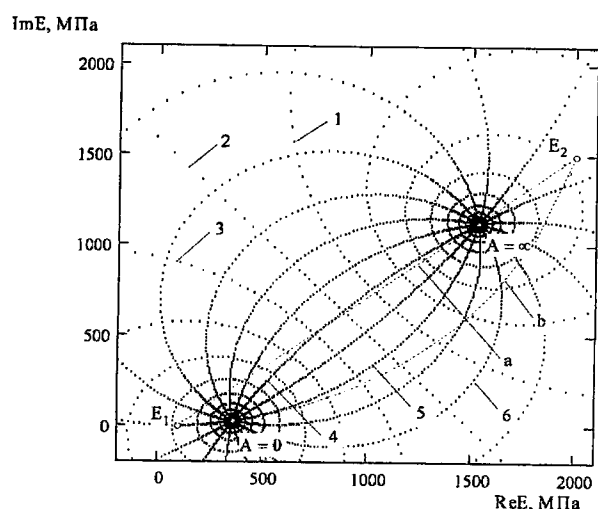


Рис. 1. Эйлерова система координат параметра A на плоскости E , задаваемая уравнением Сяо-Халпина при $\varphi_2 = 0,75$; E_1 и E_2 - модули упругости компонентов смеси, $A = 10^{0.2} \times A_p(1)$, $A = 1 \times A_p(2)$, $A = 10^{-0.2} \times A_p(3)$; $\arg A = \pi/4(4)$, $\arg A = 0(5)$, $\arg A = -\pi/4(6)$; верхняя (а) и нижняя (б) границы механической модели.

Учитывая конформность дробно-линейного преобразования, на плоскости E можно ввести систему безразмерных ортогональных координат, соответствующую декартовому ($Re A, Im A$) или эйлеровому ($|A|, \arg A$) (рис.1) способам задания параметра A . При этом величина $|A|$ характеризует упруго-деформационное состояние смеси. Однородно-напряженному состоянию соответствует точка плоскости E , где $|A| = 0$, а однородно-деформационному - точка со значением $|A| = \infty$. Значение $A = A_p = -d$ позволяет ранжировать состояния смеси по степени их удаленности от особых точек на два вида: состояния, для которых $0 < |A| < |A_p|$, и состояния, где $|A_p| < |A| < \infty$. Величина $|A|$ может быть соотнесена с такими характеристиками композиционных материалов, как коэффициент армирования или мера усиления механических свойств.

Среди множества точек плоскости A найдутся особые точки, для которых аргумент параметра A равен нулю (одна из окружностей, проходящих через точки: $|A| = 0$ и $|A| = \infty$). С точки зрения наследственной теории упругости этот случай предельный, когда фактор времени не имеет значения. Таким значениям параметра A соответствуют мгновенные

эффективные вязкоупругие характеристики смеси. В этом случае исключается взаимодействие фаз наследственного характера. Такой материал в динамических экспериментах проявляет себя как механическая смесь. Его вязкоупругие свойства могут быть представлены в виде (линейной) комбинации вязкоупругих свойств исходных компонентов.

Наличие множества точек на E -плоскости - тех, для которых $|A| = const$, $\pi < \arg A < \pi, \arg A \neq 0$, связано с взаимодействием фаз. В этом случае значения модуля упругости смеси могут выходить за рамки верхней (а) или нижней (б) границ механической модели. Значения $Re A$ определяются вкладом морфологии и упруго-деформационных свойств исходных компонентов в вязкоупругие свойства смеси, а $Im A$ - взаимодействием фаз. Мерой межфазного взаимодействия служит аргумент A .

Таким образом, предложенная модифицированная модель Сяо и Халпина позволяет решать несколько прикладных задач. Речь идет о возможности корректного разграничения вкладов в вязкоупругость смеси, обусловленных упруго-деформационными свойствами компонентов и морфологией смеси с одной стороны, и взаимодействием компонентов - с другой. Кроме того, модель дает способ количественной оценки межфазного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шермегор Т. Д. Теория упругости микронеоднородных сред. - М.: Наука, 1977. - С. 12.
2. Полимерные смеси /Под ред. Д. Пола и С. Ньюмена. - М.: Мир, 1981. - Т. 1. - С. 405.

М. М. Пахомов, А. М. Прокашев

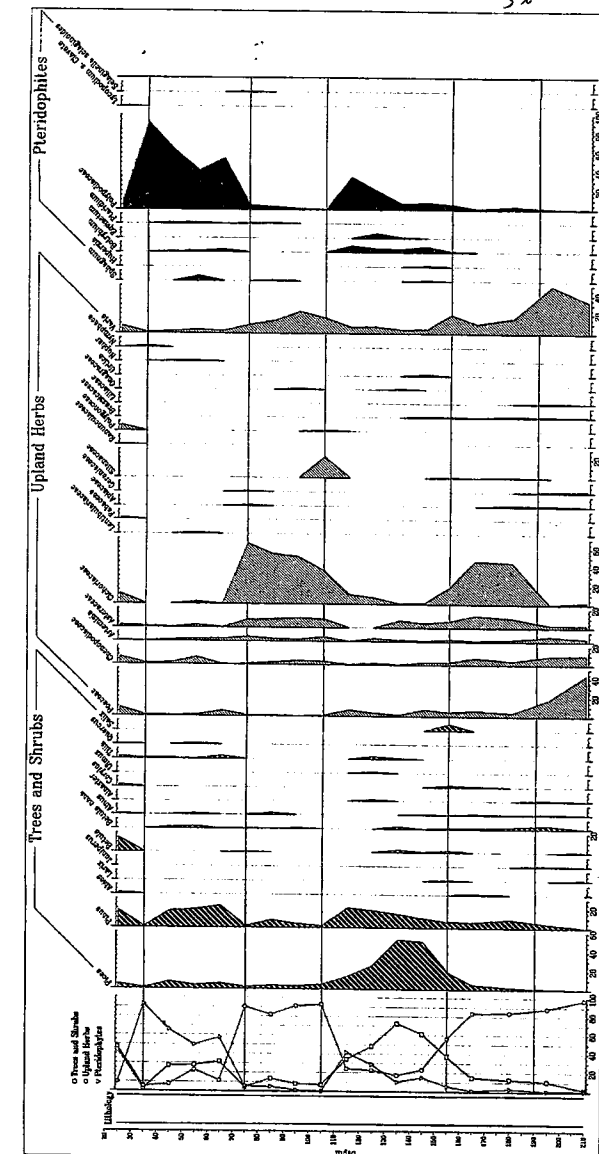
ИЗ ИСТОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛАНДШАФТОВ ЮГА ВЯТСКОГО КРАЯ

В истории природы Кировской области между севером и югом выявлены значительные различия, имевшие место в прошлом и сохранившиеся в современный период. В конце плиоцена бассейн Нижней Вятки испытал воздействия Акчагыльской трансгрессии Каспия, что подтверждается наличием здесь отложений соответствующего возраста. В плейстоцене северная и, возможно, центральная часть области неоднократно перекрывались краевыми частями ледниковых покровов, южнее которых существовали перигляциальные условия. В настоящее время север Вятского края занимают типичные таежные ландшафты, которые на юге сменяются подтаежными лесами, приобретающими постепенно лесостепной облик в результате вырубки лесов и расширения пашни. Таким образом, при-

рода южной части области на протяжении последних 3,5 млн. лет геологической истории претерпела наиболее глубокую трансформацию в силу динамического контакта ландшафтов бореального и степного типов.

Об этом, в частности, свидетельствуют материалы предварительного изучения покровных отложений краевой части долины р. Шошмы в ее нижнем течении близ г. Малмыжа. Геоморфология исследуемого участка недостаточно определена: это либо фрагмент 1 надпойменной террасы, а возможно, делювиальный шлейф, возникший вследствие сноса сюда поверхностных отложений с соседних водоразделов. Литологически изученная покровная толща весьма сходна с бурными покровными структурными суглинками, типичными для южного правобережья Вятки. На всем протяжении исследованной нами траншеи, проложенной отчасти перпендикулярно, отчасти параллельно руслу реки, на глубинах от 130-150 до 160-170 см простирается непрерывный глеевый горизонт, по-видимому, представляющий собой некогда поверхностное образование, аналогичное горизонту $A1$ существовавшей здесь в прошлом аллювиальной дерновой почвы. В настоящее время в поверхностной части наноса сформировались в зависимости от топологического положения серые лесные автоморфные и оглеенные почвы: темно-серая лесная глееватая в нижней части катены, серая лесная типичная (средняя часть) и светло-серая лесная (верхняя, наиболее приподнятая часть катены). Представление о свойствах почв дает таблица.

Горизонт	Глубина, см	Гумус, %	рНКСИ	P2O5	K2O
				мг/100 г почвы	
Р.М-16: Светло-серая лесная (грунтово-глееватая)					
A1	0 - 17	2,08	6,7	24,4	8,0
A2B	17 - 26	0,78	6,0	31,4	7,5
B1	26 - 40	0,71	5,8	29,8	6,9
Апогр	40 - 50	1,63	4,9	22,1	9,7
Апогр	50 - 63	0,85	-	-	-
B2	63 - 103	0,54	6,7	31,9	8,4
B2Cк	103 - 130	0,27	7,0	43,5	5,2
B2Cкг	130 - 155	0,36	7,0	12,1	7,1
G	150 - 170	0,32	7,0	6,1	6,6
Cкг	170 - 210	0,46	7,1	8,1	6,0
Р.М-15: Серая лесная типичная (грунтово-глееватая)					
A1	0 - 26	1,72	6,1	23,4	8,1
A1B	26 - 43	1,33	4,5	17,4	8,9
B1	43 - 75	0,78	5,1	32,8	8,8
B2K	75 - 100	0,42	6,8	6,9	4,2
B2Cк	100 - 132	0,29	7,0	17,8	5,9
G	132 - 163	0,51	-	-	-
Cкг	163 - 200	0,44	7,0	9,1	4,7



Спорово-пыльцевая диаграмма почвенного профиля (г. Малмыж)

В самом нижнем горизонте (глубина 210 см) абсолютно доминирует пыльца трав (до 97%), в особенности *Poaceae* (до 55%) и *Chenopodiaceae* (до 10%). Пыльца деревьев практически отсутствует. Такое высокое содержание пыльцы злаков свидетельствует о господстве здесь в период седиментации нижних горизонтов безлесных ландшафтов, представленных, вероятно, дерновинно-злаковыми степями. На глубинах 195-165 см роль злаков заметно снижается в пользу разнотравья, особенно цикориевых (до 40-45%). Пыльцы древесных - не

горизонтом); во-вторых, реликтовая природа нижнего из горизонтов; в-третьих, сложная история эволюции этих почв на протяжении голоцена. Одним из наиболее весомых аргументов в пользу реликтовости авторам служили, в частности, особый, гуматный, качественный (фракционно-групповой) состав органического вещества второго гумусового горизонта, близкий почвам степных ландшафтов.

В 70-е гг. текущего столетия аналогичные почвы были выявлены на юго-западе Кировской области (М. В. Россохина, К. Г. Мохова, 1975). Комплексное изучение этих почв в пределах Яранско-Вятского междуречья (ЯВМ) выполнено автором под руководством В. В. Тюлина в 80-е гг. Привлечение дополнительно к общепринятым еще одного, радиоуглеродного метода почвенных анализов, позволило определить абсолютный возраст органического вещества гумусоаккумулятивной толщи почв, который составил для нижнего гумусового горизонта Ah от 5600 до 8900 лет (в зависимости от фракции гуминовых кислот). Тем самым, стало возможным однозначно говорить о реликтовости этого горизонта и о полигенетической природе почв со сложным гумусовым профилем, отнесенных нами к дерново-подзолистому типу, близкому по комплексу свойств аналогичным почвам ЧКМ.

Исследования молекулярной массы, элементного состава и функциональных свойств гумусовых веществ дерново-подзолистых почв со вторым гумусовым горизонтом Кировской области, проводимые параллельно в содружестве с нами учеными ЦМП им. В. В. Докучаева, Т. А. Плотниковой и Е. Г. Богдановой (1984) и др., подтвердили большую зрелость органического вещества горизонта Ah по сравнению с горизонтом Al, косвенно указывая на его большой возраст.

Одновременно автором выявлены и изучены дерновые оглеенные (ЯВМ) и серые лесные автоморфные и гидроморфные почвы (Кукарское, Уржумское, Мари-Турекское плато), в профиле которых были зафиксированы гумусовые образования, сходные с горизонтом Ah дерново-подзолистых почв по качественному составу, возрасту и некоторым другим признакам. Абсолютный возраст гуминовых кислот из этих горизонтов составил 6650 – 7150 лет у дерновых глееватых и 6650 – 6950 лет у серых автоморфных и темно-серых полугидроморфных почв, также свидетельствуя о их реликтовости нижней темноцветной толщи почв.

Паргенетическое изучение почв со сложным органом профилем, принадлежащих к типам дерново-подзолистых, дерновых оглеенных, серых лесных (авто- и полугидроморфных), позволило обосновать заключение о наличии сходных тенденций и синхронности в развитии перечисленных почв и в целом почвенного покрова подтаежных и смежных с ними южнотаежных ландшафтов бассейна Вятки. Результаты исследований почв со сложным органом профилем нормального и избыточного увлажнения, принадлежащих к различным типам в целом, указывают на снижение аккумулятивного потенциала почвообразования территории Вятского края во

второй половине голоцена вследствие изменения климата и отчасти степени дренированности водораздельных ландшафтов.

А. М. Слободчиков, Л. А. Храмова

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕТЕРОГЕННЫХ РАВНОВЕСИЙ В ВОДНО-СОЛЕВЫХ СИСТЕМАХ

Нами исследованы гетерогенные равновесия в водно-солевых системах, основными компонентами которых являлись хроматы, дихроматы, нитраты щелочных и щелочноземельных металлов и органические вещества: карбамид, тиокарбамид, ацетамид, акриламид, глицин, гексаметиленetetрамин.

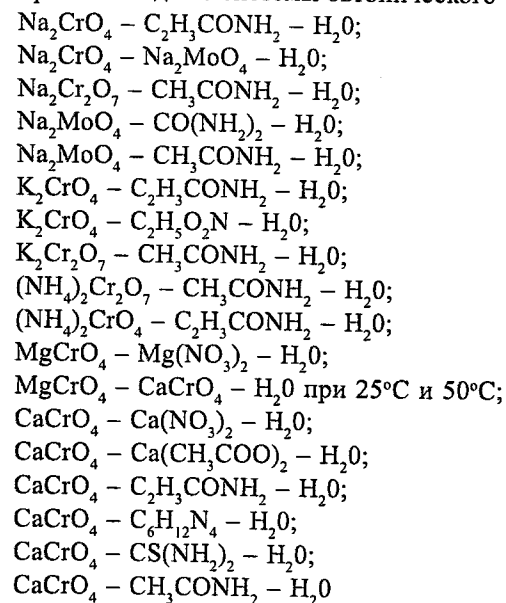
Исследованы 28 тройных и 3 четверные системы. Построены изотермы растворимости (диаграммы состояния) исследованных систем при стандартной температуре 298 К.

Восемнадцать систем относятся к простому эвтоническому типу, в одной системе обнаружены твердые растворы, а в девяти системах образуются новые соединения. Получено 14 новых соединений.

Построена политерма тройной системы нитрат кальция – карбамид – вода в интервале от 273 до 343 К.

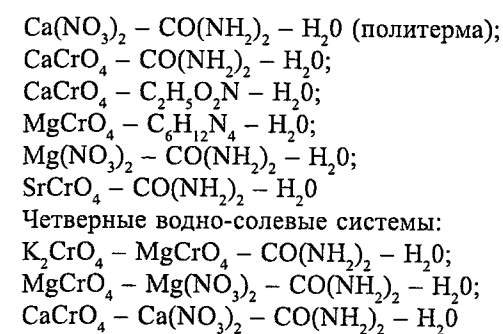
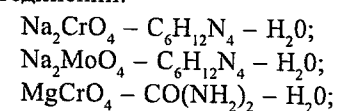
Перечень исследованных систем

Тройные водные системы эвтонического типа:

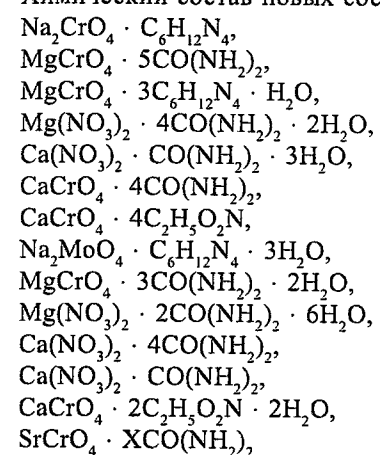


Тройная система с образованием твердых растворов: $\text{MgCrO}_4 - \text{MgSO}_4 - \text{H}_2\text{O}$.

Тройные системы с образованием химических соединений:



Химический состав новых соединений:



Одновременно с растворимостью исследовали плотность, вязкость, электропроводность, показатель преломления жидких фаз систем.

Диаграмма растворимости и изотермы свойств насыщенных растворов в совокупности дают более полную информацию о взаимном поведении компонентов в системе.

Для изображения состава четверных систем предложен метод графоаналитического разложения четверной системы на составляющие тройные с последующим размещением их на гранях развертки тетраэдра. Этот метод проиллюстрирован на примере диаграммы состояния четвертой системы хромат магния – нитрат магния – карбамид – вода при 298 К.

При исследовании твердых фаз применялись метод «остатков» Скрейнемакера, химический анализ, микротопография кристаллов, кристаллооптика, ИК-спектроскопия, дериватография, термографический, рентгенофазовый анализы.

В течение многих лет в вузе существует студенческая научно-исследовательская группа по физико-химическому анализу солевых систем. Студентами выполнен ряд курсовых и дипломных работ, в том числе с публикацией результатов исследований в республиканских сборниках.

Результаты научных исследований и опыт организации НИРС на кафедре химии обобщены в учебном пособии «Исследование водно-солевых систем методом растворимости», авторами которого

являются А. М. Слободчиков и Т. Я. Ашихмина (с грифом УМО Министерства образования РФ).

В. В. Карсакова, Г. П. Дудин

ВЛИЯНИЕ КРАСНОГО ЛАЗЕРНОГО ИЗЛУЧЕНИЯ И ИНДОЛИЛ-3-УКСУСНОЙ КИСЛОТЫ НА ЯРОВОЙ ЯЧМЕНЬ СОРТА АБАВА В ПЕРВОМ ПОКОЛЕНИИ

Эффективным методом современной селекции признан экспериментальный мутагенез, индуцированный различными факторами. Актуальным вопросом является механизм влияния на геном растений красного света. Сегодня существует несколько гипотез, предполагающих объяснение данного явления (Е. Д. Кузнецов и др., 1986, А. А. Шахов, 1993).

Согласно версии, выдвинутой Г. П. Дудиным (1991), под влиянием красного света вследствие конформационных превращений белка фитохрома, локализованного в биомембранах клеток растений (Хаупт, Вайзензель, 1936), проницаемость мембран изменяется для фитогормонов. Известно, что при определенных концентрациях фитогормоны могут вызывать мутации. Таким образом, красный свет может косвенно влиять на изменение генотипа растения.

Для подтверждения этой гипотезы целесообразна постановка опытов по совместному влиянию на растение красного света и регуляторов роста.

Цель работы – изучить влияние лазерного красного света (ЛКС) и индолил-3-уксусной (ИУК) на яровой ячмень.

Опыт проводится на яровом ячмене сорта Абава. В каждом варианте обработано по 500 семян. Для получения ЛКС применена установка ОКГ-12-1. Плотность облучения 0,1 мВт/см², режим непрерывный, экспозиция 60 минут. Раствор ИУК взят в концентрации 0,01%, время обработки – 12 часов. Контроль – семена, замоченные в течение 12 часов в дистиллированной воде. В опыт включены варианты с индивидуальной обработкой ИУК и комбинированные варианты: $\text{H}_2\text{O} + \text{ЛКС}$, $\text{ЛКС} + \text{ИУК}$, $\text{ИУК} + \text{ЛКС}$.

Исследования проводились на опытном поле «Кропачи» ВГСХА. В первом поколении (M_1 , 1997) изучались полевая всхожесть, динамика развития, выживаемость растений, анализировались основные элементы структуры урожайности.

Обработка семян не оказывает существенного влияния на полевую всхожесть семян: в контроле 86,6%, минимальный показатель в варианте $\text{ИУК} + \text{ЛКС}$ (86,0%), максимальный – в варианте $\text{H}_2\text{O} + \text{ЛКС}$ (90,2%).

В ходе наблюдений за динамикой развития рас-

тений отмечено отставание от контроля всех обработанных вариантов на 2–4 дня фаз полной всхожести, кущения, выхода в трубку.

Под влиянием названных факторов снижается выживаемость растений. В варианте H_2O +ЛКС этот показатель на уровне контроля ($\approx 81\%$), а в вариантах ИУК+ЛКС и ЛКС+ИУК эти показатели минимальны, 74,4% и 76,1% соответственно.

Таблица 1

Вариант	Полевая всхожесть семян и выживаемость растений ячменя в M_1			
	Всхожесть		Выживаемость	
	количество, шт.	%	количество, шт.	%
H_2O , контроль	433	86,6	350	80,8
H_2O +ЛКС	451	90,2	365	80,9
ИУК	442	88,4	348	78,7
ЛКС+ИУК	447	89,4	340	76,1
ИУК+ЛКС	430	86,0	320	74,4

Под влиянием ЛКС и ИУК несущественно увеличивается кустистость растений ячменя. В варианте ИУК+ЛКС общая кустистость больше на 1,6, продуктивная кустистость в варианте ИУК – на 0,5.

Порядок обработки по-разному сказывается на результатах ряда характеристик структуры урожайности растений ячменя. В варианте ЛКС+ИУК длина стебля достоверно больше, чем в контроле на 2,3 см, тогда как в других комбинациях она несущественно снижена. Показатель длины колоса достоверно увеличен по отношению к контролю в вариантах H_2O +ЛКС на 0,7 см, ИУК+ЛКС на 0,8 см и снижен в варианте ЛКС+ИУК на 0,6 см. Любая обработка увеличивает количество колосков в колосе: в варианте ИУК достоверно на 1,8. При этом все

виды обработки снижают массу зерна в колосе: в варианте ИУК+ЛКС на 0,09 г, ИУК на 0,11 г.

Таблица 2

Структура элементов урожайности ячменя сорта Абава

Вариант	Кустистость		Длина	Длина	Кол-во	Масса
	общая	продуктивная	стебля	колоса	колосков в колосе	зерна в колосе
H_2O , контроль	6,5 \pm 0,47	5,5 \pm 0,37	78,7 \pm 0,80	8,3 \pm 0,25	25,3 \pm 0,46	1,5 \pm 0,04
H_2O +ЛКС	6,5 \pm 0,47	5,3 \pm 0,34	80,2 \pm 0,76	9,0 \pm 0,18**	25,4 \pm 0,37	1,3 \pm 0,18
ИУК	7,9 \pm 0,99	6,1 \pm 0,67	78,3 \pm 0,79	8,0 \pm 0,19	27,1 \pm 0,41***	1,3 \pm 0,05***
ЛКС+ИУК	7,4 \pm 0,70	5,9 \pm 0,57	80,9 \pm 0,76**	7,7 \pm 0,16**	26,3 \pm 0,41	1,4 \pm 0,05
ИУК+ЛКС	8,0 \pm 0,94	5,6 \pm 0,54	78,1 \pm 0,95	9,1 \pm 0,23**	25,0 \pm 0,46	1,4 \pm 0,04

Примечание: * – уровень вероятности $P > 0,95$, ** – $P > 0,99$, *** – $P > 0,999$.

Приведенные данные демонстрируют эффект влияния ЛКС и ИУК в M_1 на яровой ячмень сорта Абава. На основании этого можно сделать следующие выводы:

При совместной обработке ЛКС и ИУК аддитивного положительного или отрицательного эффекта не наблюдается.

Обработка ЛКС и ИУК стимулирует рост стебля, образование колосков в колосе и удлиняет период вегетации, уменьшает массу зерна в колосе.

Порядок обработки по-разному влияет на длину колоса: в вариантах H_2O +ЛКС, ИУК+ЛКС – стимулирующее влияние, ЛКС+ИУК – подавляющее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дудин Г. П. Реакция ячменя на лазерное воздействие в зависимости от состояния фитохрома // Применение СВЧ-излучений в биологии и сельском хозяйстве. Тезисы Всесоюзной конференции. – Кишинев, 1991. – С. 84–85.
2. Кузнецов Е. Д. и др. Роль фитохрома в растениях. – М.: Агропромиздат, 1986. – С. 24, 217.
3. Шахов А. А. Фотознергетика растений и урожай. – М.: Наука, 1993. – С. 120, 170.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

В. С. Данюшенков, О. А. Кимеева

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В РАМКАХ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

В исследованиях педагогов-ученых (М. Д. Виноградова, В. А. Гуров, Н. С. Дежникова, В. В. Котов, Х. Й. Лийметс, Е. Д. Маргулис, И. Б. Первин, А. Т. Ривин, Г. В. Сорвачева, И. Е. Торбан, Л. М. Фридман, Е. Д. Широкова, Г. А. Цукерман и др.), занимающихся проблемами групповой работы как одного из видов коллективной учебно-познавательной деятельности, отмечается ее значимость в плане повышения эффективности процесса обучения, развития личности и межличностных отношений. Данные выводы представляют, по-нашему мнению, особый интерес в свете поворота педагогической науки к личностно-ориентированному обучению и воспитанию, где на первый план выходит личность самого ученика, его активная позиция. Практика обучения выявила огромный потенциал групповой работы в процессе развития активности учащихся. Мы делаем попытку дать его теоретическое обоснование. В настоящее время в педагогике нет единого определения групповой работы. Мы придерживаемся позиции ряда ученых (М. Д. Виноградова, Х. Й. Лийметс, И. Б. Первин и др.), которые рассматривают групповую работу как один из пяти видов коллективной учебно-познавательной деятельности. При этом отмечается тот факт, что именно групповая работа имеет особое дидактическое и воспитательное значение, так как наиболее отвечает требованиям коллективной деятельности учащихся. Для определения особенностей развития познавательной активности в рамках групповой мы должны рассмотреть вопрос о ее признаках и структуре.

Для этого проанализируем точки зрения различных авторов на признаки коллективной учебно-познавательной деятельности как аналога групповой работы.

Так, например, Ю. П. Платонов выделяет следующие признаки:

« – пространственное и временное соприкосновение участников, создающее возможность личного (непосредственного) контакта;

– наличие общей цели, предвосхищаемого результата совместной деятельности, отвечающего интересам всех и способствующего реализации потребностей каждого из включенных в нее индивидов;

– наличие органов организации и руководства;

– разделение единого процесса совместной деятельности, обусловленное характером цели, средствами и условиями ее достижения, составом и уровнем квалификации исполнителей» (7, 10).

В. П. Тарантей (10) на основе проведенного анализа предшествующих исследований выделил более 20 признаков КУПД и разбил их на 4 группы:

- 1) признаки, определяющие организационные факторы (цель урока выдвигается как общая познавательная задача, решение требует совместных усилий учащихся, учение субъективно важно для каждого);
- 2) признаки, обуславливающие связь между участниками деятельности (установление отношений ответственной зависимости);
- 3) признаки, обуславливающие отношения между участниками коллективной деятельности (наличие отношений взаимопомощи, взаимоконтроля, взаимообучения);
- 4) признаки, обеспечивающие реализацию определенных возможностей участников в процессе деятельности (общение, обмен информацией, реализация ролей).

В. П. Тарантей отмечает ведущее значение признаков первой группы.

Особый интерес для нашего исследования представляет позиция И. Б. Первина, где в качестве главных признаков называются:

- 1) осознание цели деятельности как единой и значимой, требующей объединения усилий каждого члена коллектива;
- 2) разделение функций и обязанностей между участниками деятельности;
- 3) установление отношений взаимной ответственности и зависимости при выполнении работы;
- 4) осуществление контроля, коррекции и оценки деятельности не только педагогом, но и самими участниками.

Наиболее оптимальный вариант о структуре групповой деятельности, с нашей точки зрения, рассмотрен в работе И. Б. Первина (2, 10):

« – цель деятельности – зачем предпринимается, какие конечные результаты предполагается получить;

– содержание предмета деятельности – предмет, основные параметры;

– значимость деятельности – социально-полезная направленность и мотивы, значение для развития личности и коллектива;

– организация деятельности – характеристика системы организационных форм, в которых она протекает, распределение сил и времени, установление сроков и последовательности всего процесса деятельности;

– технология деятельности – необходимые средства для овладения определенными знаниями, умениями, навыками выработки рациональных приемов;

– интенсивность деятельности – объем, продолжительность, напряженность в соответствии с возрастными возможностями школьников и педагогическими задачами;

- коммуникативная деятельность - характеристика связей, отношений, зависимостей, обеспечивающих наиболее полное достижение поставленных целей;
- контроль и корректировка деятельности - методы и средства постоянного учета ее эффективности и определения путей ее совершенствования;
- оценка деятельности - характеристика критериев ее успешности и анализ результатов с целью осуществления «обратной связи», получения данных о реальных сдвигах в становлении коллектива, сформированности тех или иных умений, качестве знаний и т. д.»

Социально-психологическая трактовка структуры коллективной деятельности представлена в исследованиях Б. Ф. Ломова (6), Ю. П. Платонова (7) и др. В данных работах выделяются три основных компонента деятельности: мотив, цель и результат, которые присутствуют как в индивидуальной, так и в коллективной деятельности. Причем подчеркивается, что «системообразующим фактором совместной деятельности является общая цель». В работах философов и социологов показывается, что целевой компонент в структуре коллективной деятельности значительно усложняется по сравнению с индивидуальной деятельностью, поскольку коллективная цель далеко не всегда возникает как сумма индивидуальных. Л. П. Бувва (1) в своих исследованиях разделяет целеполагание в коллективной деятельности на ряд взаимосвязанных процессов:

- выработка цели деятельности коллектива и ее соотношение, согласование с классовыми и общественными целями, усвоение коллективной цели индивидами, объективация личных целей в процессе коллективной деятельности, гармонизация индивидуальных и коллективных целей и задач.

Мы согласны с мнением Г. В. Сорвачевой (9, 50 - 51) в том, что было бы целесообразно рассматривать интенсивность и коммуникативность как свойства КУПД и групповой работы, а в их структуре выделять следующие компоненты:

- цель и мотивы деятельности;
- организация деятельности;
- процессуальное содержание;
- контроль и анализ деятельности и оценка результатов.

При этом автор показывает прямое соотношение структурных компонентов и существенных признаков КУПД.

Мы полагаем, что выделенные структурные компоненты групповой работы и ее признаки можно условно соотносить с выделенными нами ориентирами развития познавательной активности школьников (см. табл. 1).

Таблица 1

№	Компоненты групповой работы	Признаки групповой работы	Ориентиры развития ПА
1.	Цель и мотивы деятельности (мотивационно-целевой)	Наличие общей познавательной цели, принимаемой всеми. Субъективная важность. Взаимообогащение участников КУПД.	самотивация
2.	Организация деятельности (организационный)	Совместное планирование деятельности. Разделение труда: функций, обязанностей.	самоорганизация
3.	Процессуальное содержание (содержательный)	Наличие особых отношений взаимного сотрудничества.	саморегуляция
4.	Контроль, анализ и оценка результатов (контрольно-оценочный)	Контроль и оценка результатов участниками деятельности.	самоконтроль самооценка

Предложенное нами соотношение весьма условно, так как в действительности каждый из ориентиров находит свое развитие во всех компонентах КУПД и групповой работы. Однако данный подход позволяет нам утверждать, что в самой структуре групповой работы содержатся необходимые условия для развития познавательной активности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бувва Л. П. Человек: деятельность и общение. - М.: Мысль, 1978. - 216 с.
2. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И. Б. Первина. - М.: Педагогика, 1985. - 144 с.
3. Котов В. В. Организация коллективных отношений в процессе учебной деятельности в старших классах средней школы: Автореф. дисс... канд. пед. наук. - Л., 1986. - 37 с.
4. Лийтес Х. Й. О социальной сущности процесса познания и формах организации учебно-познавательной работы школьников // Организация познавательной деятельности учащихся. - Свердловск: Изд-во УрГУ, 1979. - 134 с.
5. Лийтес Х. Й., Первин И. Б. Сущность коллективной организации познавательной деятельности // Теоретические проблемы воспитательного коллектива школьников. - Тарту: Изд-во Тартуск. ун-та, 1975. - 308 с.
6. Ломов Б. В. Теоретические и методологические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - 444 с.
7. Платонов Ю. П. Психология коллективной деятельности: Теоретико-методологический аспект. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. - 184 с.
8. Симонова А. А. Коллективная техническая деятельность как фактор формирования творческой индивидуальности подростков: Дисс... канд. пед. наук. - Челябинск, 1990. - 153 с.
9. Сорвачева Г. В. Коллективная учебно-познавательная деятельность как средство формирования творческой индивидуальности старшеклассников: Дисс... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 1993. - 214 с.
10. Тарантей В. П. Коллективная работа учащихся на уроке как средство развития познавательной самостоятельности: Автореф. дисс... канд. пед. наук. - М., 1979. - 20 с.

М. И. Смирнов

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ - СИСТЕМНОЕ КАЧЕСТВО ЧЕЛОВЕКА, ЕГО СОЗНАНИЯ, ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Наука - система понятий. Развитие понятий, систематизация и иерархизация понятий - ее задача. Для этого необходимо системообразующее качество, признаки которого имеются в каждом рассматриваемом явлении. Понимание такого качества совершенствуется, изменяется, углубляется - за основу берутся другие, более сущностные его признаки. С их изменением развивается представление о всей системе понятий данной отрасли знаний.

Системные качества создают ступени познания о предмете изучения. Это видно на примере исследования сознания. Понимание его природы прошло много этапов.

Трудность в том, что понимание психического отражения как взаимодействия требует трактовки каждого психологического явления как действия - не мертвленного, бездейственного получения информации, а ответного действия на нее. Переход к такому пониманию природы сознания знаменует новый этап развития диалектики познания.

Жизнь требует этого. Показателем является введение в Государственный стандарт образования новой отрасли - психологии человека (вместо общей психологии, которая по сути была психологией воздействия, а потому абстрактно-функциональной, безличностной).

Однако от провозглашения новой отрасли до внедрения ее - дистанция огромного размера. Ускоренному прохождению ее может помочь только системное качество, которое раскроет сознание как личностное образование, а каждое психическое явление как особенность человека. Создать такую систему может только деятельность.

Сложность начинается с того, что до сих пор нет определения человека. Однако в свете деятельности, не претендуя на формулировку, можно так выразить существенную особенность индивида: человек - это деятель, субъект своей социальной деятельности. Деятельность включает и индивида в систему социальных отношений. Он перерабатывает не только материальные ценности, но и то идейное содержание, которое заключают в себе трудовые отношения людей. Межличностные отношения являются проводником влияния общественных отношений на человека. Принцип этого взаимодействия такой: общественные отношения - межличностные отношения людей - развивающиеся отношения человека - развивающиеся межличностные отношения - изменяющиеся общественные отношения. Так реализуется положение о том, что как общество производит человека человеком, так и человек производит общество. Разновидности этих отношений составляют сущность соответствующих социальных явлений: социально-экономическая

формация (общество) - система общественных отношений, группа (в том числе и коллектив) - система межличностных отношений (от степени развития межличностных отношений зависит вид группы - конгломерат, ассоциация, паритетная группа, корпоративная группа и другие, вплоть до коллектива: при этом все с различным уровнем референтности - подчиненности личности отношениям группы), личность - система отношений человека (Мясищев В. Н. Личность и неврозы. - ЛГУ. 1960. - С. 35).

Так деятельность устанавливает связь не только между человеком, группой и обществом, но также между человеком и его личностью. Помогает понятие «личность человека» - индивид и его система отношений с миром, обществом. Отношения бывают двух видов: объективные и субъективные, то есть практические и психические (у человека - личностные). Личность - социальная характеристика человека (Б. Г. Ананьев) - его социальные роли (И. С. Кон). Это полевое, динамическое, функциональное - деятельное понимание личности. Личность - система социальной деятельности, практической и психической. Иначе говоря, личность - поведение и сознание человека. Каков образ действий и образ мыслей индивида, такое у него общественное лицо, «личина» (древнерусское) - его личность. Свидетельством тому деятельная природа «минимума личности» (К. К. Платонов), который проявляется у ребенка в 2,5 - 3 года в знаменитом выражении: «Я - сам!» Оно означает самостоятельность действий. Ребенок осознает себя субъектом деятельности и потому становится личностью. Человеком рождаются, личностью становятся в деятельности и для деятельности.

Отсюда личностная индивидуальность человека как его индивидуальный стиль деятельности (В. С. Мерлин). Конечно, понятие индивидуальности широкое, многоплановое. В него входят различные особенности человека: структурные (анатомо-физиологические) особенности и социально-функциональные - личностные. Их сложная совокупность создает то своеобразие индивида, которое В. С. Мерлин назвал интегральной индивидуальностью. Индивидуальный стиль деятельности человека является системным качеством его интегральной индивидуальности, ибо все сводится к нему, выражается в нем и через него.

Это показывает, что деятельность позволяет точно соотносить человека с его личностью и индивидуальностью. Получается иерархическая система понятий: человек-индивид-личность-индивидуальность. Эти понятия составляют иерархическую систему, но не смешиваются, благодаря пониманию их в свете различных сторон и особенностей деятельности. Тогда соотношение между ними четко устанавливается с помощью математического знака двух скрещенных углов, означающего «больше-меньше». Значение «больше-меньше» можно отнести ко всем трем понятиям: человек и личность, человек и индивидуальность (если только не считать «индивидуальность» и «индивид» синонимами), личность и индивидуальность.

Утверждение такой системы взглядов упирается в понимание деятельной природы сознания.

Все определяется исходным положением о практичности – практической преломленности познания. Тут антитеза: практичность – абстрактность – связь с практическими целями и задачами индивида или независимость от них, преломленность через особенности личности, как закрепленными (интерпретированными, присвоенными) способами практических действий или полная независимость от них. Практичности противостоит абстрактный функционализм в трактовке познания. С ним борются философы и психологи. Примером тому нижегородская школа философов, утверждающая: познание идет через знания (см. труды В. Ф. Юлова). А психологи говорят: внешнее отражается через внутреннее (С. Л. Рубинштейн).

Практичность рождает критичность познания. Противоположностью критичности является абстрактность как результат отсутствия оценки познаваемого в акте отражения.

Критичность связана с такими качествами познания, как ценностность, потребностность. Благодаря критичности информативная и ценностная функции познания осуществляются воедино в акте отражения, а не последовательно.

Практическая критичность превращает чувственное познание, а потому и логическое познание вслед за ним, в практически-критическую деятельность. Совокупная деятельность человека состоит из практической деятельности и психической или практически-критической деятельности. Психическая связана с практической многопланово: психика рождается в практике, развивается в ней; психическая деятельность продолжается и после практики как рефлексия на произведенные изменения в обстоятельствах жизни для определения соответствия их потребностям индивида, практическим задачам. Этой критичностью познание побуждает человека к новым практическим действиям. Поэтому психика практична на всех этапах, ибо всегда связана с практикой. Вне практики нельзя понять ее природу, функционирование и назначение.

Практичность не превращает познание в практику, а лишь указывает на связь с ней. Познание становится практичным лишь благодаря фильтрации через практику, ее особенности, отлагающиеся в личности в виде ее качеств.

Механика практической фильтрации познания такова: человек отражает мир через свои потребности. Нужда – мать идеального (Платон). Первой потребностью всего живого является уравнивание со средой. Отсюда потребностная оценка отражаемых предметов и явлений объективного материального мира. Оценка выражается потребностными отношениями субъекта к объекту. Отношения – деятельная сторона отражения, его практичность.

Деятельная сторона делает образ объекта субъективным и потому творческим, а не механическим, не экранным, не копирующим, не дублирующим. Дело в субъективных акцентах, в индивиду-

альной избирательности – в различии отношений разных людей к одному и тому же предмету или явлению.

Подобное преломление имеется не только в возрастных, но и во всех других особенностях человека, в т. ч. и темпераментных. Отсюда разное поведение людей в одной и той же ситуации. Преломленность – причина различий в отражении и последующих действиях людей.

Разная деятельная сторона познания дает различия в практических действиях индивидов.

Субъективная преломленность деятельна: она дает образ объекта, но противоречивый, раздвоенный – субъективный. В результате получается не экранное отражение, не дублирование, не удвоение (объект и его дубликат, механическая копия), а раздвоение – объект и его субъективный образ.

Так познание становится творческим, преобразующим, перерабатывающим – «революционирующим» картину обстоятельств жизни.

Это делает познание опережающим по отношению к последующему этапу практики, ибо оно задает ему программу действия для приведения обстоятельств жизни в тот вид, который потребен человеку.

Все это делает познание личностным, а не абстрактным, выражением особенностей социального индивида, а не механическим функционированием, не абстрактными внеличностными, не индивидуализированными процессами.

Тогда познание, а потому и сознание деятельны, представляют собой психическую деятельность, а не созерцание. Психика является деятельностью потому, что отражение, начиная с чувственного познания, есть внутреннее действие: взвешивание объекта в свете потребностей субъекта, оценка его – определение отношений индивида к отражаемому, осознание человеком своих отношений к предметам и явлениям и руководства практическими действиями на основе своих отношений к миру. Психика возникает как деятельность и существует как деятельный процесс во всех своих проявлениях. Отсюда эмоциональный тон познания, не только чувственного, но и логического. Это проявление деятельной стороны познания.

Наличие деятельной стороны превращает чувственное познание, а с ним и все сознание в психическое взаимодействие человека с миром. Как уже было сказано, сознание, отражение – результат взаимодействия (А. Н. Леонтьев). Являясь результатом взаимодействия, познание, а с ним и все сознание именно потому и является взаимодействием, что в нем не только отражается объект, но и выражается ответ субъекта на его воздействие. Обратная связь заключена в самом содержании в виде его деятельной стороны – потребностного отношения субъекта к объекту.

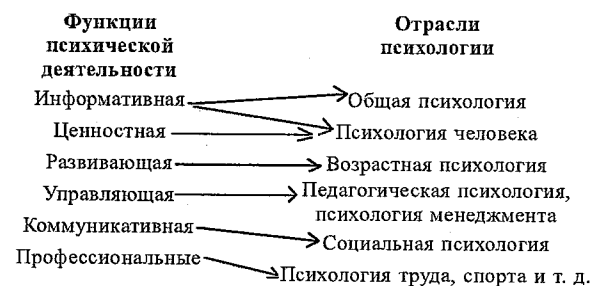
Деятельный характер познания и сознания определяет их диалектическую природу. Деятельность диалектична, а созерцательность метафизична.

Если общая психология как-то еще мирилась с бездеятельными трактовками психики лишь как

результата воздействия, то психология человека (новая отрасль вместо общей психологии) может развиваться лишь на основе деятельной трактовки познания, психики, сознания как взаимодействия. Иначе название будет новое, а содержание останется старым, и сохранится психология воздействия.

Понимание психики как деятельности дает единый принцип для классификации отраслей психологии, которого до сих пор нет, и без этого, как показывает многовековой опыт, быть не может.

Таким классификационным принципом являются функции психической деятельности.



Деятельность пронизывает природу человека и всех его особенностей, в т. ч. и сознания. Понимание этого – условие становления новой отрасли – «Психология человека».

Е. В. Пономарева

ПОНЯТИЕ ТРЕВОЖНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В современной психологии проблема тревожности является одной из наиболее разрабатываемых. Перенесенное из психоанализа и психиатрии, это понятие было обосновано в социальной психологии, психологии личности и теории научения. Бурный рост психологических исследований по данной проблеме был обусловлен потребностями практики. Эмоциональные и физические перегрузки, последствия «информационного взрыва», обострение социальных проблем приводят к повышению значимости стрессового фактора в человеческой жизни, выдвигая феномен тревожности на одно из важнейших мест среди факторов, обуславливающих развитие и существование личности.

В нашей стране о тревожности писали и занимались ее изучением П. В. Якобсон, В. С. Мерлин, Н. Д. Левитов, Я. Рейковский, А. М. Прихожан, А. И. Захаров, В. П. Кочубей, Е. В. Новикова и др.

Но, несмотря на это, а может быть, именно поэтому многочисленные авторы не приходят к единому мнению относительно самого понятия тревожности. Оно рассматривается в таких различных аспектах, как гипотетическая промежуточная переменная, побуждение, временное состояние, возникшее под воздействием стрессовых условий, свойство личности.

Начальные сведения о сущности любого психического явления складываются из описания его фе-

номенологических проявлений. С этой точки зрения тревожность характеризуется психическими и физическими проявлениями.

Психические элементы тревоги представляют собой ряд специфических переживаний, включающих субъективное состояние напряжения, озабоченности и беспокойства, мрачных предчувствий, переживание личной угрозы, чувства беспомощности и неполноценности, недовольства собой и пр. (4,122). Со стороны физиологических изменений тревога выступает в виде активации вегетативной нервной системы, о чем свидетельствует учащение сердцебиения и дыхания, увеличение артериального давления, повышение скорости обменных процессов, ряд биологических сдвигов и т. д. (4,124). Кроме того, многие авторы отмечают изменение поведенческих реакций человека под воздействием тревожных переживаний.

Н. Левитов, рассматривая данное явление, расшифровывает его как «беспокойство-тревога». Действительно, тревожность, беспокойство и волнение трудно развести, хотя попытки такого рода и предпринимались. Например, Я. Рейковский, полагая, что волнение и беспокойство представляют собой лишь частные проявления более общего эмоционального процесса тревожности, считал возможным не рассматривать их в качестве отдельных эмоциональных состояний (6, 28). Однако теоретически возможно выделить волнение и беспокойство в самостоятельные по отношению к тревоге переживания. С одной стороны, тревожность характеризуется негативным, пессимистическим оттенком (ожидание опасности), волнение может быть и приятным, и радостным (ожидание чего-то хорошего). С другой стороны, тревожность, как правило, связывается с угрозой собственной личности (переживание за себя), беспокойство не часто используется в смысле «переживание за другого». Такое разведение понятий более четко очерчивает ту сферу, которая описывается психологическим термином «тревожность».

Для развития теоретических представлений о данном явлении важно различение тревожности и страха. В большинстве случаев эти понятия разводятся, но основания для этого у представителей разных школ различны. Так, З. Фрейд считал, что переживание тревожности не имеет своего конкретного предмета и что источником данного состояния служит воображаемая угроза, поэтому величина реакции выше, чем требуют объективные обстоятельства. Источником же страха является реальная опасность, что придает его предмету достаточно оформленный вид в сознании субъекта и ведет за собой адекватную по величине реакцию (7). Подобной точки зрения придерживается и Ч. Спилбергер, а также ряд отечественных авторов, таких, как Ю. А. Ханин, Ф. В. Березин и др. Другие авторы подходят к тревожности и страху с позиций первичности и вторичности. Так, Р. Мэй рассматривает тревогу как первичную, более элементарную, менее специфичную, беспредметную реакцию на угрозу, а страх, по его мнению, возникает из тревожности

при конкретизации опасности (3,134). А. Кемпински в свою очередь утверждает, что страх есть предметная тревожность, то есть тревожность – первична (5,14). В настоящее время считается, что отличие тревоги не в беспредметности, а в полипредметности. При такой трактовке ситуация, вызывающая тревогу, многозначна и неопределенна и, попадая в нее, индивид оказывается поставленным в условия возможного действия сразу нескольких, по его мнению, опасных факторов. При конечном «выборе» индивидом предмета опасений тревожность перерастает в страх.

Отношения между страхом и тревожностью кардинально изменяются в теории дифференциальных эмоций. Страх представляет собой фундаментальную эмоцию, тревожность же является вторичной и формируется на основе страха, который, комбинируясь с другими базовыми эмоциями (страдание, гнев, вина, стыд), образует более сложные эмоциональные комплексы с общим названием «тревожность» (1, 331). О том, что тревога представляет собой сложное эмоциональное явление и развивается на основе более простой эмоции страха, говорят в своих исследованиях как зарубежные авторы У. Сарасон, Р. Рейнолдс, К. Е. Изард, так и наши Н. Д. Левитов, В. С. Мерлин и др.

Разведение страха и тревожности может проходить и по линии социальности. Так, многие американские исследователи считали, что страх – это биологическая форма реагирования на опасность, а тревожность – социальная форма. Р. Лазарус, например, полагал, что тревога в большей мере связана с угрозой концептуальной системе личности, чем с физическим благополучием организма (5).

С. Эпштейн в своей концепции вводит иной критерий для разграничения тревожности и страха – поведенческий. Утверждая, что угроза, осознанная и определенная, может быть источником как страха, так и тревоги, он видит их различие в возможности предпринимать какие-либо конкретные действия при реакции на опасность. Если такая существует, например бегство, то здесь ситуация угрозы порождает страх, но если ответная реакция заблокирована, то актуализируется тревожность (5, 15).

Из всего вышесказанного можно заключить, что страх и тревожность понятия не тождественные, различия между ними касаются и характера субъективных переживаний, и стимулов, их вызывающих, и поведенческих реакций, и реакций организма. Однако большое количество предположений относительно критерия дифференцирования тревоги и страха, а также отсутствие единого мнения у исследователей по этому вопросу говорят о сложности проблемы, особенно при выходе за рамки теоретических построений к реальной жизни, в которой бывает крайне трудно развести эти понятия и где слова «тревога» и «страх» могут быть взаимозаменяемы.

Существенным моментом в описании тревожности является соотношение ее с понятием «стресса». Но в научной литературе стресс понимается неоднозначно. Поэтому, соотнося термин «стресс» в

контексте с тревогой, уместно использовать его для обозначения условий окружающей среды, которые характеризуются известной степенью физической и психической опасности. В противоположность стрессу, отражающему объективные свойства стимулов, термин «угроза» предлагается применять при описании субъективной оценки индивидом ситуации как заключающей в себе некоторую опасность для индивида. Термин «состояние тревоги» соответствует эмоциональному состоянию индивида, переживающего ситуацию как угрожающую.

Сопоставление тревожности с близкими ей понятиями дает возможность представить ту психологическую реальность, которая стоит за термином «тревога». Здесь прежде всего стоит подчеркнуть следующие моменты:

- негативный эмоциональный оттенок,
- неопределенность предмета переживания,
- ощущение реальной угрозы.

Кроме того, сюда можно отнести и направленность в будущее, которая выражается в опасении того, что будет, а не того, что было или есть.

Таким образом, можно определить тревожность как специфическое неприятное состояние, вызываемое предчувствием неопределенной, но неотвратимой угрозы, связанной чаще всего с собой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Изард К. Е. Эмоции человека. – М., 1980.
2. Имедадзе Н. В. в сб. «Психологические исследования». – Тбилиси, 1966.
3. Левитов Н. Д. Психологическое состояние беспокойства, тревоги // Вопросы психологии. 1969. № 1.
4. Мерлин В. С. Очерки теории темперамента. – М., 1964.
5. Мусина И. А. Диагностика тревожности по характеристикам восприятия времени – канд. дис. – М., 1993.
6. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М., 1979.
7. Фрейд З. Страх. – 1927.

А. В. Ермолин

РАСШИРЕНИЕ СТРУКТУРЫ МОТИВА САМОИЗМЕНЕНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Проблема психогигиены, охраны психического здоровья разрабатывается на протяжении многих лет и достаточно подробно в теоретико-методологическом аспекте представлена в многочисленных публикациях. Ею активно занимаются различные специалисты: практические психологи, психотерапевты, валеологи, педагоги. Объектом их деятельности являются дети, имеющие разные формы дезадаптации в школе и детском дошкольном учреждении (поведенческую, успеваемости, нервно-пси-

хические расстройства). В настоящее время в крупных городах созданы психологические и психотерапевтические центры, в школах и детских садах появились психологи, в большинстве своем имеющие педагогическое образование. Анализируя опыт их работы, следует отметить, что их основная задача направлена на выявление (путем тестирования) ребенка с отклоняющимся поведением с последующей выдачей рекомендаций по психологической коррекции. Но можно сформулировать задачу школьного психолога и по-другому: как в условиях школы помочь ученикам преодолеть те или иные формы психической дезадаптации через развитие основной личностной сферы – мотивационной. Понимая или не до конца осознавая причины изменения поведения ребенка, «подстраиваясь» к нему или, наоборот, протестуя, родители, учителя, знакомые, а иногда и незнакомые испытывают потребность в совете специалиста. Как провести грань между нормой и патологией в поведении школьника? Каковы особенности структуры мотива конкретного поступка ребенка с ЗПР или психически неуравновешенного подростка? Какую психокоррекционную программу следует реализовать, чтобы максимально защитить личность ребенка от негативных последствий переживания трудных психических состояний? Учитывая, что трудные психические состояния, связанные с семейной и школьной жизнью, переживает практически каждый ребенок, становится ясно, что эти проблемы для многих представляют непосредственный интерес. Вероятно, это и является одной из причин, привлекающей читателей к научным и научно-популярным изданиям, посвященным психогигиене и психопрофилактике.

Исходя из собственного опыта работы в школе, Центре практической психологии при Вятском ГПУ и общения со школьными психологами и психологами д/с в процессе преподавания курса «Психогигиена» на факультете практической психологии Вятского государственного педагогического университета, мы выделяем три направления в психокоррекционной работе практического психолога: психическое состояние, мышление, мотивация. Такой подход отражает современное системное направление в психологии, способствующее изучению личности в контексте развития систем, структурно-системного анализа личностной проблемы.

Согласно принятой классификации в психокоррекции мотивационной сферы отражены три уровня. На I уровне специалист имеет дело с условно здоровым контингентом, у которого при психологических исследованиях структуры мотива конкретного поступка выявляется ряд психологических проблем: неустойчивая или неадекватная самооценка, неуверенность в себе, обнаружение сложившихся малоадаптивных стереотипов общения и мотивирования своего поведения, нарушение полоролевой идентификации, конфликтные отношения с родителями. На II и III уровнях мы имеем уже дело с детьми и подростками, у которых выявляются начальные признаки пограничных нервно-психических расстройств: психогенные патологические фор-

мирования личности, психогенные школьные дезадаптации, девиантное поведение и т. д.

Подростковый период представляет собой время наибольшей концентрации конфликтов, часто приводящих к различным поведенческим отклонениям, таким, как делинквентность, повышенная агрессивность, проживание в особой субкультуре (например, какой-либо деструктивный культ), наркомания, суициды. На консультацию к специалисту приходят зачастую в тот момент, когда конфликты в классе и семье наиболее выражены и из-за них у детей развивается психогенная школьная дезадаптация, нарушается общение с ровесниками и значимыми взрослыми. Поэтому мы считаем психокоррекцию приоритетным направлением в работе школьного психолога. Своевременное вмешательство специалиста позволяет предотвратить завершение формирования личностных расстройств, способствовать адаптации и гармонизации личности.

Общие признаки «группы риска»

На основе системного подхода, в результате наших исследований выделен ряд особенностей, отражающих черты незрелости личности, приводящих к конфликтам и представляющих сферу приложения психокоррекционных усилий.

1. В поведенческой сфере, при общении: эгоцентризм, избегание решения проблем, нестабильность отношений с окружающими, негибкость реагирования в фрустрирующей ситуации, неуверенность в себе, склонность к обвинениям или самообвинениям.

2. В эмоциональной сфере: эмоциональная неустойчивость, низкая фрустрационная толерантность, быстрое возникновение тревоги, страха и депрессии.

3. Искажения в структуре мотива: блокировка ведущих потребностей (в защищенности, самоуверенности, свободе, принадлежности и т. д.), трудности целеполагания, неосознаваемость целостной структуры мотива.

4. Наличие когнитивных искажений, усиливающих дисгармонию личности, «аффективная логика»:

– «произвольное отражение» – формирование выводов при отсутствии свидетельств в их поддержке («я – неудачник», «я – супермен»);

– «селективная выборка» – построение заключения, основанного на деталях, вырванных из контекста («меня в школе никто не любит, так как я плохо учусь»);

– «сверхраспространенность» – построение глобального вывода, основанного на одном изолированном факте;

– «абсолютное мышление» – проживание опыта в двух противоположных категориях («все или ничто», «мир – черно-белый»), нетерпимость и нетерпеливость;

– «персонализация» – отнесение внешних событий к собственной личности при отсутствии аргументов для такой связи («эта реплика не случайна, она относится ко мне»);

– преувеличение негативных событий и минимизация позитивных, необоснованный скептицизм по отношению к себе и окружающему миру.

В данной классификации особенностей личностной незрелости мы выделяем в качестве наиболее значимых для психокоррекционной работы неосознаваемость структуры мотива.

О когнитивной модификации поведения много писал Д. Мейхенбаум (1975, 1976, 1977). Он разработал экстенсивную модель для тренировки механизмов совладания. Согласно этой модели ребенок движется от открытой вербализации инструкций к субвокализации и далее к внутреннему диалогу. Тот же процесс происходит и у взрослых. Подросток может начать с прямой вербализации, которая станет со временем частью поведенческого репертуара. Клиентов обучают прямым инструкциям, которые в ряде случаев переходят в «контринструкции» — страху, агрессии, депрессии и другим психоэмоциональным нарушениям. Самоинструкции могут проводиться с примерными формулами по следующим этапам:

1. Подготовка к столкновению со стрессом.
«Я смогу разработать план, чтобы справиться с этим».

«Это легко сделать. Помни о чувстве юмора».

2. Реагирование во время провокации.

«Пока я сохраняю спокойствие, я контролирую ситуацию».

«Беспокойство не поможет мне в этой ситуации. Я спокоен».

3. Отражение опыта.

– Когда конфликт неразрешим: «Забудь о трудностях. Думать об этом — только разрушать себя».

– Когда конфликт разрешен или удалось справиться с ситуацией:

«Это оказалось не так страшно, как я думал».

К довольно эффективным когнитивным приемам психокоррекции следует отнести и визуализацию, которая является фундаментальным методом в нейро-лингвистическом программировании. В этом случае клиенту предлагается использовать воображение и перенестись вновь в ситуацию, вызывающую проблемы. Коррекционный эффект данного метода основан на скрытом обусловливании, в котором представлены три категории: скрытое психологическое поведение (мысли, чувства, образы), скрытое физиологическое поведение (сердечный ритм, пульс, мозговые ритмы, ритм дыхания) и открытое поведение. Психокоррекционное воздействие данным способом основано на следующих допущениях:

1. Функциональная эквивалентность в открытом и скрытом поведении.

2. Интеракционная гипотеза — скрытое и открытое поведение влияют друг на друга. Например, визуальный сигнал опасности запускает мысль «Я боюсь», что приводит к увеличению числа сердечных сокращений.

3. Все три категории поведения подчиняются общим законам научения, т. е. все скрытые виды поведения, физиологические ответы могут под-

крепляться или редуцироваться тем же способом, что и открытое поведение.

Предположение о соответствии между внутренними и внешними действиями открывает дверь ко множеству вариантов скрытого мотивационного моделирования.

Проиллюстрируем вышесказанное следующим примером из нашей практики: Сергей, 20 лет, основная проблема — блокировка сознания (логоспазм) в результате нервно-психического напряжения в ситуации оценивания (экзамен, зачет, публичное выступление и т. д.). Третья терапевтическая сессия. На предыдущих освоил АТ по Джекобсону и тренинг самоинструкций. Приводим фрагмент диалога с психологом. Занятие проводится в состоянии релаксации с закрытыми глазами.

П (психолог): Теперь представь, что ты садишься перед экзаменатором и хочешь сделать сообщение.

Сергей: Я это сделаю... Я еще совершенно спокоен... Нет, это не совсем верно.

П: Опиши это...

Сергей: Я замечаю, что у меня начинает выступать пот на лбу... Я знаю билет, но не могу открыть рот... Но я хочу выдержать. Немного страха я ведь могу выдержать.

П: Хм...

Сергей: Собственно говоря, это же ерунда так волноваться, когда я знаю билет и еще не начал отвечать!

П: Да, конечно, соберись спокойно с духом... Скажи громко: «Важно не отступать при любом легком страхе!»

Сергей: Да...

П: Скажи это спокойно!

Сергей: (откашливаясь): Да...

П: Что да? Скажи громко то, что ты хочешь себе сказать. Ну?!..

Сергей: Важно не увильнуть сразу же. Я так или иначе должен это выдержать... Я же хочу этого! Я ведь хочу говорить легко и свободно перед преподавателем! (открывает глаза и смотрит на психолога). Знаете, я уже часто так говорил себе. Но всегда оказывался чересчур трусливым, зажатым что ли... В большинстве случаев я только предполагал это сделать...

П: Теперь ты хочешь, наконец, это выдержать, изменить свое привычное поведение в данной ситуации?!

Сергей: Да... (снова закрывает глаза. Пауза). Итак, я сажусь перед преподавателем и просто начинаю говорить... (пауза)

П: Что ты начинаешь говорить?

Сергей: (в течение 3 — 4 минут пересказывает основное содержание одного из экзаменационных вопросов, открывает глаза). Странно, что я могу это сделать?!

Сергей повторяет тренировку дома, на следующий день сдает устный зачет, еще через два дня — экзамен. Страх перед внешней оценкой прошел.

Таким образом, относительно полное осознание мотива поступка в процессе психокоррекцион-

ной работы происходит только тогда, когда субъект репрезентирует в вербальной форме основные побудители своего действия: потребность, оценку возможностей и актуального психического состояния, конечную цель самоизменения, в противном случае можно говорить лишь об осознанности будущего поступка, т. е. о маркировании определенного действия в сознании.

Вслед за Е. П. Ильиным (Мотивы человека: теория и методы изучения; 1998) мы предполагаем существование универсальной полной схемы мотивации самоизменения, фрагменты которой актуализируются, развертываются в речевом высказывании субъекта в зависимости от возраст-половых и типических особенностей личности. Возникает проблема описания этой особой психокоррекционной работы субъекта над собой, сотканной из отдельных локусов содержания индивидуального сознания. Оптимальной является такая форма описания, которая одновременно выступает и описанием, и средством анализа, интерпретации содержания.

Самосознание индивида, осознание им причин своих поступков входит в тот интегральный уровень регуляции индивида, который называют личностью. Выделение таких категориальных структур, опосредующих восприятие и осознание субъектом различных содержательных компонентов мотива самоизменения, — структур обыденного сознания — необходимая задача, так как психокоррекция направлена не на абстрактную личность, а на реальных, конкретных людей, обладающих индивидуальным опытом, своим «видением» мира.

В. П. Кузьмина

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОТНОШЕНИЯ К НИМ РОДИТЕЛЕЙ

Феномен эмпатии занимает важнейшее место в процессе понимания человеком объектов социальной действительности. Эмпатия формируется и реализуется в интимно-личностных отношениях между людьми. Причем эмпатический смысл этих отношений открывается ребенку прежде всего воспитывающими его взрослыми (Гаврилова Т. П., 1984). В данной работе эмпатия рассматривается как свойство личности и определяется как способность эмоционально откликаться на переживания другого при их непосредственном восприятии.

Выявление зависимости между эмпатией у младшего школьника и отношением к нему родителей явилось основной целью нашего исследования, в котором участвовали 30 детей девятилетнего возраста и их родители как супружеская пара.

Исследование включало измерение характеристик эмпатии у младшего школьника, определение доминирующего стиля отношений к ребенку; выяв-

ление взаимосвязи и взаимообусловленности между ними.

Выявление стиля отношений родителей к ребенку позволяет понять то, как они воздействуют на развитие эмпатии у детей в этом возрасте.

Перечисленные параметры (эмпатия и стиль родительских отношений) изучались по следующим методикам: опросник индивидуального стиля отношения родителей к школьнику (Ивашкин В. С., Анофриев В. В., 1991); методика Р. Жилия (в адаптации И. Н. Гильяшева, Н. Д. Игнатъева, 1976) для диагностики социальной приспособленности ребенка, его взаимоотношений с окружающими; методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга (детский вариант), которая позволяет описать поведение ребенка как реакцию на препятствие, созданное взрослым (в нашем случае родителем); методика В. Михала, дающая возможность изучения эмпатии у детей исследуемой возрастной группы (Лубовский Д. В., 1992); анкета «Эмпатия», составленная нами на основе методики И. М. Юсупова. «Тест эмпатийного потенциала личности» (Юсупов И. М., 1995).

Первая методика позволяет определить двенадцать стилей отношений родителей к школьникам: опека, контроль, забота, тревога, потакание, вседозволенность, безучастность, отстранение, пренебрежение, наказание, давление, обвинение. Проведя исследование по оценке перечисленных факторов, мы установили, что в данной выборке испытуемых стили родительских отношений к ребенку «смещены» в сторону шкалы: «контроль» (91%), «забота» (87%), «тревога» (63%), «потакание» (62%), что проявляется в таких характеристиках, как «постоянное беспокойство по поводу того, что с ребенком может что-то случиться», «в заботе о его здоровье», «в стремлении быть в курсе каждого шага ребенка». Показатели по остальным восьми шкалам «не дотягивают» до нормы (норма в диапазоне от 2 до 3 баллов), что свидетельствует «о преднамеренном отказе, нежелании вникать в проблемы ребенка, сорадоваться и огорчаться с ним», «в ревностном сохранении дистанции во взаимоотношениях», «в использовании наказания при любых оплошностях и проступках ребенка», «в стремлении прибегать к любым средствам для его подчинения, подавления», «в привычке обвинять во всех неудачах».

Эти характеристики свидетельствуют о том, что родители эмоционально отстраняются от ребенка и недооценивают свою роль в развитии его эмоциональной сферы, не учитывают такую возрастную особенность, как потребность в эмпатическом сопереживании и сочувствии к значимым для них взрослым.

Вследствие этого возникает эмоциональный барьер, что может привести к конфликтной ситуации, отчуждению между взрослеющим школьником и родителем.

* Анализируя результаты, полученные по методике Р. Жилия, по группе переменных, характеризующих конкретно-личностные отношения ребенка с близкими взрослыми, мы получили следующую картину: наиболее значимыми для младших школь-

ников являются отношения с родителями как супружеской четой (34%). Менее значимыми являются отношения: с братьями и сестрами (23%), с учителем (21%), с бабушкой и дедушкой (14%), с другом, подругой (8%). Особо следует выделить тот факт, что отношение к отцу вне супружеской пары равнодушное (5%). Полученные результаты свидетельствуют о том, что родители как супружеская чета являются для младшего школьника самыми близкими и значимыми людьми. В то же время значимость эмоциональных контактов отдельно с отцом и отдельно с матерью для него неоднозначна. Это можно объяснить тем, что отцы не принимают активного участия в воспитании ребенка. Доминирующими являются внутрисемейные отношения (69%).

Данные, полученные по методике С. Розенцвейга, позволяют сделать следующие выводы: младшие школьники занимают примиренческую позицию по отношению к взрослым, которые воспринимаются как препятствие, блокирующее удовлетворение потребностей ребенка во взаимопонимании и эмоциональной поддержке.

В данных, полученных по методике Михала-Лубовского, очень высока стереотипность в ответах на предъявленные ситуации и вопросы. Тем не менее в отношении к матери 67% испытуемых проявляют сочувствие и симпатию, остальные дети (33%) оценивают свое отношение к ней как эмоционально-нейтральное. В 70% ответов отцам приписывается суровость и строгость в обращении с детьми, в 18% ответов – нейтральная оценка воздействия со стороны отца и в 12% ответов отношение последних оценивается как неблагоприятное. С отцами дети связывают и отрицательные по содержанию ожидания. Например: «Я хочу, чтобы наш папа не пил», «приходил с работы трезвым», «не обижал маму». Место ребенка в семье младший школьник определяет положительно (70%): ребенок в семье – «счастье», «радость», «любимый», «главный». В остальных ответах (30%): ребенок в семье – «самый маленький», «ненужный», «меньше всех», «одинокий».

В большинстве ответов близким взрослым приписывается положительное отношение к ребенку (57%), в остальных – отрицательное (43%): «плохо учусь», «не очень хорошо веду себя», «я дурак», «я плохой», «я не нужен» и т. д.

Анализ результатов анкетирования по методике «Эмпатия» подтвердил данные, полученные по вышеназванным методикам. Наиболее значимыми для школьников являются родители (54% ответов совпали со шкалой, определяющей отношения с родителями).

Обобщая полученные данные, можно сделать выводы:

* наибольшие проявления эмпатии младший школьник демонстрирует по отношению к матери, причем в форме сочувствия, определяемой значительным числом психологов как высшей формой проявления исследуемого феномена (Т. П. Гаврилова, Н. Н. Обозов, И. М. Юсупов и др.);

* в отношениях с отцами младший школьник скорее соперничает себе, так как не видит с его

стороны мажорно окрашенных эмоциональных воздействий;

* ребенка в семейной ситуации младший школьник больше всего хочет видеть «любимым, счастливым, нужным» и меньше всего «не нужным и одиноким»;

* содержание ответов в основном направлено на «себя», что психологически эквивалентно соперничанию как эгоистической форме эмпатии. Младший школьник не способен на эмпатийный отклик в форме сочувствия в отношении референтных взрослых (в нашем исследовании за исключением матери) и это обусловлено воздействиями на него лиц из ближайшего окружения, развитостью эмпатийного взаимопонимания между членами семьи.

Таким образом, внутрисемейные отношения для младшего школьника являются важнейшим фактором, определяющим развитие и закрепление у него такого личностного проявления, как эмпатия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств. – М., 1984.
2. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. – Киев, 1990.
3. Бреслав Г. М. Воспитание нравственных чувств ребенка в семье // Вопросы психологии. 1986. № 1. – С. 41 – 47.

Г. И. Корчагина

ВЛИЯНИЕ ЖЕЛАЕМОГО И ДОСТУПНОГО ДЛЯ ПОДРОСТКОВ НА ВЫБОР ПУТЕЙ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ

Актуальность и значимость проблемы самореализации личности обусловлена острой необходимостью самостоятельно определять подростку свое место в условиях изменяющегося мира.

В своих социальных качествах молодежь и подростки наиболее полно и последовательно воплощают как достижения, так и недостатки сегодняшнего дня. Завышенные социальные ожидания и притязания подростков нередко приводит в противоречие с недостаточными возможностями общества для их удовлетворения, что ведет к крайностям в поведении. Растет апатия, культивируются нормы и ценности потерянного, невостребованного поколения, формируется особая субкультура. Современная подростковая субкультура характеризуется наличием как позитивных, так и негативных ценностей и норм, что непосредственным образом отражается на социализации подростков.

Подростковая субкультура определяется содержанием стиля поведения, функциями, элементами. По содержанию стиля поведения субкультура предполагает:

- 1) стремление изолироваться от взрослого, поделиться внешним видом;
- 2) стремление к самостоятельности;

3) стремление к социальным изменениям. Элементами подростковой субкультуры выступают:

- 1) понятия, вербальные обозначения (подростковый сленг);
- 2) ценности;
- 3) нормы;
- 4) отношения, которые являются творчеством самих подростков; заимствованием у взрослых, чьи ценности и нормы воспринимаются; взятыми из средств массовой коммуникации.

Субкультура выполняет и ряд функций: социализации; общения; досуга; регуляции; социального контроля. Эти функции существуют на основе противоречивых потребностей: обособления и аффилиции. Но есть и еще одна особо стоящая функция субкультуры – функция делинквентности, так как в группе поддерживается авантюрное воображение подростка и тем самым открывает пространство для социальных неприятностей.

Таким образом, подростковая субкультура, выполняя функцию социализации, является способом усвоения подростком знаний, ценностей, норм, навыков, позволяющих ему выполнять социальные роли и функции.

К концу подросткового периода (15 лет) личность готова к выполнению многих социальных ролей и функций, что обусловлено биологической зрелостью; завершением формирования психологической зрелости; формированием своего мировоззрения; достижением нравственной зрелости; выполнением правил и действий в общении; выполнением трудовых ролей; формированием системы нормы и ценностей.

Но нельзя утверждать, что социализация завершена, так как у подростка нет профессионального образования; нет готовности выполнять репродуктивные функции в материальном и социальном отношении; он не способен выполнять функции гражданина и существуют трудности построения жизненной перспективы и оценивания своих субъективных возможностей.

Особенностью подросткового возраста является то, что подросток принадлежит к детскому и взрослому миру одновременно. Как ребенок он зависит от взрослых, но как взрослый находится на пути самоопределения и построения жизненной перспективы.

Содержательную сторону жизненной перспективы составляет система ценностных ориентаций. Выражая личностную значимость тех или иных областей жизни, ценностные ориентации определяют основные мотивы устремлений и поведения индивида, оказывая влияние на все сферы жизнедеятельности. Построение подростком своей жизненной перспективы непосредственно связано с его представлением о доступности тех или иных ценностей в обозримом будущем. Если оценка подростком важности той или иной сферы жизни не совпадает с его представлением о доступности этой сферы для себя, то можно говорить о наличии у него психологических проблем в этой области. Возможно формирование сверхценности какой-

то одной жизненной сферы при том, что собственные возможности кажутся незначительными, как следствие – падает самооценка и самоуважения подростка. Напротив, при «выпадении» жизненной сферы из системы ценностей она вообще перестает играть роль в построении им жизненных перспектив и планов. Чем меньше степень расхождения между доступным и желаемым для подростка, тем больше его внутренняя гармония и, соответственно, выбор позитивных путей самоутверждения.

По данным центра «Генезис» (г. Москва, 1977 г.) подростки г. Москвы и Московской области оценили как наиболее ценную, но в то же время малодоступную – материально обеспеченную жизнь, счастливую семейную жизнь, здоровье. И в то же время совершенно не ценными выступают активная деятельность, творчество, красота природы, познание. Недооценивание активной деятельности является выражением неготовности подростков к взрослой жизни, недооценивание собственной активности и потенциала. Подросток не видит себя автором собственной жизни.

Понятие «творчества» для многих подростков размыто и кажется совершенно недоступным. Кроме того, в обществе рухнул престиж науки, искусства и культуры, а само слово «творчество» вызывает раздражение и негативную реакцию.

Низкое оценивание сфер «познания» и «красоты природы» происходит из-за ассоциации со школой, необходимостью учиться, демонстрировать учебные успехи, соответствовать идеалам и требованиям взрослых.

Вместе с тем наиболее доступным для себя в будущем многие подростки видят наличие хороших и верных друзей, свободу как независимость в поступках и действиях, любовь и счастливую семейную жизнь.

Наименее гармоничная картина с точки зрения соответствия желаний и возможностей наблюдается при оценивании подростками жизненных сфер: «активная жизнь», «материально обеспеченная жизнь», «счастливая семейная жизнь» и «здоровье», причем, если «активная жизнь» оценивается подростками как доступная, но ненужная, то остальные три сферы, напротив, как значимые, важные, но недоступные.

Недоступность этих сфер объясняется состоянием современного общества. Отсутствие у большинства подростков твердых тылов в виде обеспеченных родителей и осознание ими своего профессионального и личностного несоответствия жестоким требованиям жизни вызывает сильные переживания, внутренние конфликты и ощущение неготовности к жизни.

Выраженное превышение собственной важности этих жизненных сфер перед доступностью их приводит к проявлению страхов, увеличивает тревожность и понижает самооценку подростков.

Данные исследования дают основание сделать выводы об инфантильности подростков, нежелании принимать ответственность за свои поступки, делать выбор позитивных путей самоутверждения.

В. С. Магун, исследователь жизненных притязаний подростков, замечает, что возросшие притязания сталкиваются с ослабленной готовностью переносить жертвы, лишения, повышенные нагрузки. Одновременно возрастает надежда на помощь взрослых. Завышенный уровень притязаний несет в себе риск разочарования, а вместе с этим агрессивность.

Данная тема приобретает особую актуальность в связи с тем, что происходит рост детской и подростковой преступности, различных проявлений агрессивности, аутоагрессивности, жестокости в детской и подростковой субкультурах и семьях. Достаточно сказать, что ежегодно в нашей стране

две тысячи подростков кончают жизнь самоубийством и более 90 тысяч совершают опасные деяния.

В условиях нестабильной социальной ситуации и изменившегося мира часто пути самоутверждения принимают искаженный характер:

– поиск подростками материально-обеспеченной жизни ориентирует их на приобретение «сервисных» профессий;

– отсутствие возможности найти в будущем работу снижает ценность карьеры и социально полезной деятельности (развивается психология маргиналов);

– формирование системы ценностей через принадлежность к криминальной субкультуре.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

А. И. Безродных (г. Москва)

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА ГЛАГОЛА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЕГО ДЕРИВАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Изучение словообразовательной парадигмы как комплексной единицы словообразования отражает парадигматические отношения и по-прежнему остается актуальным. Необходимость исследования словообразовательной парадигмы как в структурном, так и в семантическом плане на материале разных частей речи, лексико-семантических и семантических классов производных и непроизводных слов особо подчеркивается в работах Е. А. Земской, А. Н. Тихонова, В. В. Лопатина и других.

Понятие парадигмы применительно к словообразованию трактуется не всегда одинаково и нередко имеет разное содержание. Наиболее устоявшееся определение сформулировано Е. А. Земской и сводится к следующему: словообразовательная парадигма – это «набор производных, имеющих одну и ту же производящую основу и находящихся на одной ступени деривации» (5, с. 63 – 67). И, как отмечает Е. А. Земская, «словообразовательные парадигмы могут рассматриваться как структуры с закрытым числом членов, выявляющие словообразовательный потенциал базового слова» (6, с. 16). В словообразовании используется также понятие типовой словообразовательной парадигмы, которую получаем в отвлечении от конкретных способов выражения деривационных значений. Анализ словообразовательной парадигмы представляет необходимый этап в исследовании словообразовательных возможностей слова, структурно-семантической организации словообразовательного гнезда, в котором деривационный потенциал слова раскрывается в полной мере. Конкретная словообразовательная парадигма позволяет проанализировать деривационное выражение, реализацию словопорождающих возможностей слова, типовая словообразовательная парадигма отражает возможный набор дериватов для определенных групп и классов производящих, именно поэтому наблюдается отмечаемое исследователями несовпадение конкретной и типовой парадигм.

Выявление словообразовательных потенциалов слова наиболее плодотворным оказывается на основе анализа слов, объединенных общими лексико-грамматическими и семантическими признаками, что позволяет нам сосредоточить внимание на классе глаголов физического действия. Понятие физического действия выделяется как подмножество понятия действия, соответствующего разряду «Тенденции» в семантической типологии предикатов Т. В. Булыгиной (2, с. 84–85).

Группа глаголов физического действия включает глаголы, которые в своих основных лексико-семантических вариантах обозначают действия, удовлетворяющие следующим требованиям: наличие одушевленного производителя действия – субъекта; наличие материального предмета (в том числе лица) – объекта, на который направлено действие; наличие качественных изменений в объекте как результата совершенного действия.

Анализируемый класс глаголов отличается разнообразием в семантическом плане. Достаточно привычные названия выделяемых групп: глаголы созидания, деструкции, разделения, соединения, обработки и др. (строить, ломать, дробить, пилить, резать, рвать, рубить, чистить, гнуть, клеить, плести, вязать, шить, мыть и др.) Глаголы физического действия составляют значительный пласт глагольной лексики, обладают сложной семантической структурой и развитой полисемией, широкими словообразовательными возможностями и деривационной активностью. Эти свойства глаголов и обуславливают наибольший интерес к ним как к объекту анализа в плане семантики и словообразования.

Исследование словообразовательных парадигм может вестись на двух уровнях: на уровне части речи производящего (отсубстантивные, отглагольные и др. парадигмы); на уровне отдельных лексико-семантических групп, семантических классов (парадигмы глаголов физического действия, глаголов состояния, прилагательных цвета и под.). Одна из основных задач изучения словообразовательных парадигм – установление состава типовых парадигм и закономерностей их реализации в наборах конкретных парадигм.

Состав типовой словообразовательной парадигмы может быть установлен на двух уровнях анализа: на уровне частей речи производных и на уровне словообразовательных значений производных. Исследования в области словообразования показывают, что описание типовой словообразовательной парадигмы на уровне частеречной семантики оказывается недостаточно содержательным, поэтому более целесообразным будет описание на уроке словообразовательных значений, что непосредственно включает в себя и значения частеречного характера. Анализ типовой словообразовательной парадигмы в конечном счете служит выявлению деривационных потенциалов слова. Типовая словообразовательная парадигма глаголов физического действия включает четыре блока производных: субстантивный, глагольный, адъективный и адвербиальный блок. Субстантивный блок производных может быть представлен отглагольными именами действия, именами лиц и предметными именами (названия орудия, средства, места, результата, объекта). Глагольный блок производных может

быть представлен дериватами, имеющими следующие значения: возвратность, начало действия, конец действия, однократность, мгновенность, интенсивность, дистрибутивность, темпоральность, пространственность и видовые образования. Производные адвербиального блока имеют значение признака действия, а производные адъективного блока ориентированы на обозначение признака по действию.

Глаголы существуют в языке как основной класс слов для обозначения ситуаций. Участники вербальной ситуации могут получить деривационное выражение на словообразовательном уровне. Существует тесная связь между актантами глагола и отглагольными именами (1; 3; 4; 6; 8). Ю. Д. Апресян (1) выделяет в особую группу актантные отглагольные имена (субъекта, объекта, инструмента, средства и др.).

Субстантивный блок глагольной парадигмы отражает на деривационном уровне актанты глагола. Исключение – имена действия, синтаксические дериваты, результат транспозиции лексического значения из глагольной формы в субстантивную, служат целям номинализации. Однако актантная структура глагола находит опосредованное отражение при развитии данными производимыми вторичных метонимических значений места, орудия, субъекта и т. п. (Ср.: **скрепить** – **скрепка** «действие по глаголу скрепить» и «то, чем скрепляют» и др.). Способностью порождать имена действия обладает каждый глагол и, как правило, обычно это реализуется. Ограничения в данном случае незначительны и чаще всего связаны с морфологическими причинами (ср.: **мять**, **крыть**, **молоть** и т. п.). Легкость образования имен действия глаголами физического действия является их отличительной чертой, и в словообразовательной парадигме данное место обычно занято реальным дериватом. В случаях отсутствия имени действия оно может функционально замещаться в лексической системе именем другой ступени словопроизводства, например: **тереть** – ..., **натирать** – **натирание** и т. п.

Представленность предметных существительных в словообразовательной парадигме глагола регулируется иной закономерностью – наличием соответствующей семантической валентности у производящего. Глаголы физического действия в этом отношении обладают высокими словообразовательными возможностями (ср.: **вязать** – **вязальщик**, **строить** – **строитель**, **копать** – **копалка** и т. д.), но реализация возможностей реально не всегда имеет место.

Представленность предметных существительных или их отсутствие в словообразовательной парадигме глагола могут быть обусловлены разными причинами, но преобладают семантические и лексические наряду со словообразовательными и морфологическими. Морфологические запреты на образование предметного деривата могут преодолевать на уровне словообразовательного гнезда и нередко являются случайным стечением обстоятельств (ср.: **мести** – ..., **подмести**, **подметать** –

подметальщик; **чинить** – ..., **починить** – **починщик** и т. п.).

Имя лица может отсутствовать в силу того, что действие входит в круг профессиональных или обычных обязанностей лица, для которого есть специальная номинация (ср.: **варить**, **жарить** – **повар**). Семантическое место потенциального наименования лица от данных глаголов оказывается замещенным на лексическом уровне, и потенциальные производные оказываются невостребованными в языке. Следует отметить, что подобные явления скорее всего тенденция и языковая традиция (ср.: **печь** – **пекарь**). В других случаях круг обязанностей лица может включать многие действия, обозначаемые однокоренными глаголами, например: **грузить** – **грузчик**, но **погрузить**, **разгрузить**, **загрузить**, **перегрузить**, **догрузить** не реализуют своей потенции образования личного производного.

Производные отыменные глаголы на **-ничать**, **-ствовать** типа **слесарничать**, **дворничать**, **столярничать** и подобные, обозначающие «действие лица, названного производящим», принципиально не могут реализовать субъектной валентности в производном. Субъектный актант таких глаголов не может получить вторичного деривационного выражения, так как он эксплицитно представлен как единичный в значениях подобных глаголов.

Факты отсутствия предполагаемого производного имени лица не всегда могут быть объяснены с точки зрения словообразования и семантики. Слово не является единственной формой номинации и занимает в системе языковой номинации лишь определенное место. Существуют другие способы номинации, что может поддерживать нереализацию потенций глагола (ср.: **заточить** – **мастер по заточке деталей**).

Отглагольные названия орудий реализуют инструментальную или субъектную валентность и имеют два частных значения: «предмет, орудие, предназначенные для выполнения действия, названного производящим» и «предмет, орудие, выполняющие действие, названное производящим» (**косилка**, **точилка**, **мешалка** и **копатель**, **укладчик**, **подборщик** и т. п.). Производные второй группы совмещают в себе значение лица и орудия. Орудийное значение в таких случаях является результатом функционального переноса. Подобное совмещение наблюдается в случаях, если глагол обозначает действие, которое может выполняться лицом и не лицом. Если такого совмещения нет, то мы получаем либо орудийное (**испаритель**, **излучатель**), либо личное производное (**сварщик**, **строитель**). Но при этом в случаях совмещения возможно и нормативное закрепление одного из значений (**выключатель**, **кипятильник**, **подогреватель**). Следует отметить, что здесь производное ориентировано избирательно на орудийную валентность производящего. Все это может определить представленность или непредставленность соответствующего производного в словообразовательной парадигме глагола.

Отсутствие деривата может быть обусловлено включенностью орудийного актанта в структуру

значения как его обязательного и строго определенного компонента. Например, имплицитное включение актанта в глаголах **вязать** (спицами), **пахать** (плугом), **шить** (иглой) и т. д. или эксплицитная их представленность в глаголах **боронить**, **утюжить** и под. указывает на вполне определенный или единственный тип орудия и не требует их деривационного выражения. Непредставленность орудийного производного в парадигме в некоторых случаях связана с другим важным обстоятельством. Образование отглагольных названий орудий идет не только за счет лексических дериватов, но и за счет развития орудийных метонимических значений у отглагольных имен действия (ср.: **скрепка**, **приколка** – действие и предмет). Важно, что метонимические значения орудийного характера отражают лишь инструментальную валентность глагола и никогда – субъектную.

Представленность /непредставленность в парадигме отглагольных названий средства, места, объекта, результата определяется в целом теми же отмеченными закономерностями. Особенности, кроме того, могут быть следующие. В сфере отглагольных номинаций данного типа велико вторжение лексической системы, жесткая закреплённость средства, места, объекта с конкретным физическим действием, наличие развитой системы номинаций для данных значений. Но и при этом следует говорить обычно о нереализованных потенциях глагола, которые при необходимости могут быть востребованы. Производные со значением результата образуются, как правило, не на первой ступени деривации, от приставочных глаголов (**вырезка**, **обрубок** и т. п.), где приставка, модифицируя действие, ярче высвечивает в нем значение результата.

Образование производных глагольного блока, в отличие от именного, находится в зависимости от других свойств производящего глагола, а именно, от таких его семантических признаков, как направленность действия, каузативность, статальность, замкнутость на субъекте, временные и пространственные параметры. Производные глаголы занимают значительное место и в парадигме, и в гнезде. Основная часть производных глаголов – префиксальные образования. Отглагольные глаголы представляют собой различные модификации производящей семантики без изменения лексико-грамматической структуры производящего. Модификация действия в русском языке является достаточно развитой, и в этом отношении выделяются четыре словообразовательные категории: направленность действия в пространстве; совершение действия во времени; интенсивность действия; дистрибутивность действия. Кроме того, в парадигме глагола представлены возвратные глаголы, видообразование, способы глагольного действия. Включение их в словообразовательную парадигму остается спорным и нерешенным. Однако, как представляется, несмотря на значительное давление грамматики, данные образования могут быть включены в словообразовательную парадигму в силу следующих причин:

– возвратные глаголы способны порождать другие производные, продолжать процесс словопроизводства, и их исключение нарушило бы целостность словообразовательного гнезда и исказило бы реальную картину (ср.: **дергать** – **дергаться** – **задергаться**; **колотить** – **колотиться** – **поколотиться** и т. д.);

– глагольные основы видовой пары на уровне словообразования подвергаются нейтрализации (7; 9), поэтому исключение одной из основ оказывается нецелесообразным (ср.: **замазать**, **замазывать** – **замазка**; **срубить**, **срубить** – **сруб**; **распилить**, **распиливать** – **распил** и т. п.);

– способы глагольного действия как семантико-словообразовательная категория, ее значения укладываются в словообразовательные категории, отмеченные выше.

Прибавление словообразовательных формантов к глагольной основе в значительной мере регулируется семантикой корня, что обуславливает образование тех или иных модификаций действия, обозначенного производящим глаголом. При словопроизводстве происходит деривационная экспликация семантических свойств глагола. Глаголы физического действия в большинстве своем могут иметь временные, локальные, количественные параметры и в силу этого дают самые широкие возможности модификации исходного действия и, как следствие, максимальной представленности соответствующих производных в словообразовательной парадигме.

Адъективный блок производных в глагольной парадигме занимает незначительное место и часто оказывается непредставленным. Очевидная причина этого связана с наличием причастных форм глагола, поэтому востребованность отглагольных прилагательных оказывается весьма незначительной.

Адвербиальный блок в словообразовательной парадигме глагола относится к числу факультативных, так как отглагольное образование наречий не является характерным для русского словообразования.

Таким образом, изучение словообразовательной парадигмы позволяет проанализировать соотношение возможного и действительного в словообразовательной системе и служит необходимым этапом исследования словообразовательных потенций слова на уровне гнезда и выявления общих закономерностей словообразования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика: синонимические средства языка. – М., 1974.
2. Булыгина Т. В. К построению типологии предикатов в русском языке // Семантические типы предикатов. – М., 1982. – С. 7–85.
3. Гинзбург Е. Л. Словообразование и синтаксис. – М., 1979.
4. Ермакова О. П. Лексические значения производных слов в русском языке. – М., 1984.
5. Земская Е. А. О парадигматических отношениях в словообразовании // Русский язык: Вопросы его истории и современного состояния. – М., 1978. – С. 63–77.

6. Земская Е. А. Структура именных и глагольных словообразовательных парадигм в русском языке // Актуальные проблемы русского словообразования. – Ташкент, 1982. – С. 14 – 17.

7. Лопатин В. В. Русская словообразовательная морфемика: Проблемы и принципы описания. – М., 1977.

8. Покровский М. М. Семасиологические исследования в области древних языков // Покровский М. М. Избранные работы по языкознанию. – М., 1959. – С. 63 – 173.

9. Шишов И. А. Множественность словообразовательной мотивации в современном русском языке. – Ростов-н/Д., 1981.

Л. П. Кудреватых

СИНКРЕТИЗМ КАК СЕМАНТИЧЕСКИЙ ТИП СЛОВА

Явление семантического синкретизма основано на процессах семантического сопряжения семантических признаков элементарной строевой единицы в семантической структуре слова. Ю. Д. Апресян трактует явление синкретизма единиц как конъюнктивное – одновременное выражение значений А, В, ...Х одной и той же морфологической формой Ф, реализующей какую-то валентность или валентности предиката Р (Апресян, 1974, 140). Сущность явления синкретизма в языке выявляется на фоне различия в системе языка тех явлений и признаков, которые в структуре синкретичной единицы представлены в совмещенном виде. Так, соотносительность синкретичной единицы со словозначением и ЛСВ в структуре слова позволяет определить синкретичные единицы как обусловленные семантической сопряженностью, неразличением смыслового содержания, выявляемых на фоне деривационно и семантически связанных словозначений, с одной стороны, и опосредованных инвариантно-вариантной структурой лексико-семантических вариантов, с другой.

Семантическая сопряженность синкретичных единиц либо разрешается в контексте, либо сохраняется в нем с целью поддержания семантической двусмысленности содержания в художественном тексте, создания образности.

Для некоторых слов семантическая сопряженность признаков является их постоянной характеристикой, ср.: совмещение признаков «адресата» и «контрагента» третьей валентности глагола «отвечать» (Апресян, 1974, 140) или семантического признака инструмента и места при глаголах неавтономного перемещения типа ехать (плыть), лететь на чем-либо. Большую актуальность в этом случае приобретают задачи описания условий синкретизации значений многозначных слов (там же, с. 181).

Как явление синкретизм характеризуется семантическим и категориальным совмещением семантических признаков в структуре единицы, ср.: fox trot – танец и музыка, shivery – дрожащий, вызывающий дрожь.

Синкретизм может возникать и в контексте, речь

идет о так называемом «синтетическом синкретизме», ср.: My dog has a tremendous appetite and he is very fond of children (Thrane, 1980).

Из приведенного контекста остается неясным основание оценочного to be fond of – любить есть или играть. Имеет место совмещение двух противоположных фреймов, что обуславливает синкретичное совмещение ассоциативных признаков основной оценки.

В центре нашего внимания, однако, будут случаи семантического и категориального совмещения признаков в структуре лексико-семантической составляющей слова.

В современном английском языке отмечают большое количество слов, значения которых явились результатом взаимодействия семантических и прагматических факторов. Это относится к словам, которые перешли из узкой специальной сферы (жаргоны, сленг, арг) в более широкую сферу разговорного языка, ср.: tomato – о сексуально привлекательной женщине, ср. также: stud, drip, etc. В структуре слова существование таких словозначений характеризуется как «соглашение» между ними (Allan, 1992, 371). Источником подобных процессов являются образные ассоциации, т. е. прагматический фактор.

Здесь можно усмотреть явление так называемой семантико-стилистической реконверсии: использование стилистически нейтрального слова (например, tomato – «помидор» в узко специальном смысле «сексуально привлекательный» – о женщине) в языке сленга, жаргонах, арг, а затем обратное «возвращение» слова в новом эмоционально-оценочном значении в разговорный язык. При этом для большинства носителей языка ассоциативные признаки являются стертными и неочевидными. Семантические расхождения словозначений здесь обусловлены изменениями функционально-стилистической сферы употребления и активностью прагматического аспекта в словозначении.

Синкретические отношения возникают между синкретами, не обнаруживающими связей деривации ввиду их категориально-семантического своеобразия, а именно, способности совмещать в структуре логико-предметного содержания семантические признаки либо категориального, либо интегрального, либо дифференциального уровня. Синкреты при этом выполняют собственные функции разряда. Соответственно, типологизация синкретического подтипа отражает различия на одном из выделяемых уровней: категориальном, интегральном или дифференциальном.

Категориальный синкретизм определяется совмещением признаков собственных категорий разряда.

В структуре именных синкретов это в основном совмещение КСП одушевленности /неодушевленности, имеющих высокую семантическую значимость для существительного: Marauder – is a person or an animal that roams around looking for something to steal or kill: There are too many marauders along the land route.

Для именных непредметных синкретов регулярным является совмещение признаков результата, с одной стороны, и объекта (embroidery), способа (election), места (out), объекта (Building, publishing) действия, с другой.

Для глагольных синкретов это, в основном, совмещение категорий субъектности и объектности, субъектности и адвербиальности, объектности и адвербиальности – признаков, определяющих семиологическую разрядность глаголов. Как было показано выше, синкретическое совмещение семантических признаков характерно для квазипереходных глаголов типа to walk a forest/a road, симметричных глаголов типа to open the door/the door opens, а также глаголов, в структуре которых отмечается недифференцированное представление КСП адвербиальности в его субкатегоризации, ср.: совмещение признаков инструмента и результативности действия (to nudge), локативности и темпоральности (to gain), состояния /процесса и результата этого состояния/ процесса (to ripen, to bloom), объекта и цели действия (to elect).

Совмещение признаков адвербиальности в структуре глагольных единиц и именных непредметных синкретов является их постоянной характеристикой и требует специфических средств контекста для их дифференциации.

Для адъективной лексики категориальный синкретизм не характерен.

Интегральный вид основан на синкретизме признаков интегрального уровня, совмещении в структуре синкрета сингнификативно-денотативных признаков логико-предметного содержания. Тематические области подобного совмещения исчислять практически невозможно, хотя можно выделить некоторые тенденции, отражаемые в семантике существительных, глаголов и прилагательных. Как было отмечено выше, для существительных наиболее характерным является совмещение признаков «переменных и постоянных» характеристик в обозначении профессиональной или социальной занятости человека типа physicist признаков обозначения «индивидуальный человек – группа, коллектив людей» типа guard «охранник – охрана».

Семантическое совмещение интегральных признаков проявляется в том, что синкреты имеют сходные детонаты, но различные референты наименования.

Совмещение интегральных семантических признаков обнаруживается на уровне аспектов, обозначаемых признаками: aunt – теть – сестра отца или матери; twilight – сумерки на закате или на восходе и т. д. Семантическое совмещение инкорпорировано в самом наименовании, ср.: совмещение смыслов «музыка», «танец», «постановка» в слове Ballet: an artistic work involving ballet dancing, the music written to accompany the dancing or a performance of the work.

По наблюдениям исследователей глагольной семантики, практически любой глагол, обозначающий движение, способен к совмещению признаков движения и звука, сопутствующего этому движе-

нию (ring); глаголы, обозначающие «процесс говорения, речь», способны к совмещению в структуре значения признаков мимики, жестов, телодвижений, а также признака результата процесса говорения типа to gulp (Сентенберг, 1991).

Для английских глаголов характерны следующие модели синкретического совмещения признаков логико-предметного содержания глаголов: действие и сопутствующий звук (to fuzz), движение и качественный признак скорости движения (преимущественно высокой скорости) (to move, to gain), движение и изменение состояния (to move), действие и результат действия (to air, to smell), признаки физического и морально-нравственного поведения и поступка (to fly, to flatter).

Материал показал, что в структуре прилагательного совмещение признаков интегрального уровня обнаруживается на двух уровнях: в сингнификативном и денотативном компонентах. Совмещение признаков сингниката представляет собой взаимную импликацию признаков «имеющий качество Х – проявляющий качество Х, выражающий качество Х, сделанный из Х» и т. д. Обычно эти признаки бывают разведены в условиях специфической сочетаемости с существительными различных ЛСГ.

Совмещение и неразличение упомянутых признаков прилагательных наблюдаются при сохранении тождественности синкретов в признаках денотата: warm – теплый, согревающий; terrible – ужасный /ужасающий, sweaty clothes – потный / вызывающий потение, sad – печальный / печальный. Сингнификативное совмещение признаков разрешается средствами синтагмы, спецификой номинативного или предикативного осмысления существительного. Сингнификативное совмещение признаков может быть обусловлено способностью прилагательного обозначать противоположные признаки объекта (энантиосемия), ср.: soft woman – мягкая, добрая, нежная /кроткая/ покорная женщина, ср. также: dull – He was the same dull sedate person he had always been; 1) has no interesting features, boring, 2) not very lively or energetic; Smart (person) – 1) has a lot of knowledge about a particular subject, 2) strict, very careful to see that it's done correctly; Clever (person) – is good or able to 1) learn and understand things easily, 2) skilful at a particular job or activity, 3) is good at planning things; Hot (food) – 1) is intended to be eaten hot (Attr.), 2) spicy.

Синкретичные составляющие прилагательных могут различаться также в денотативных семантических признаках, обнаруживая тождественность в признаках сингниката, ср.: soft ground – «мягкий – не поддающийся воздействию при надавливании» и «мягкий – рыхлый» (о структуре объекта). Оба компонента детоната находятся в отношениях взаимной импликации, ср. также: soft grass – «мягкий – нежный на ощупь» и «мягкий – пухлый, глубокий при сминании, при надавливании».

Реализация дифференциальной разновидности синкретических единиц представляется в возможностях совмещения на дифференциальном уровне признаков наличия /отсутствия функционально-

стилистических ограничений употребления. Подобные явления характерны для слов, склонных к сужению семантического содержания, – терминологизации содержания, ср.: glass – земная поверхность (горн.), drop – капли (мед.), contempt (юр.) – неуважение к власти, to express (мат.) – обозначать математическими символами.

Сравнительный анализ показал, что синкретизм как явление более всего характерен для слов признаковой семантики – прилагательных и глаголов. Для глаголов характерен категориальный синкретизм. Для прилагательных и существительных более типичен интегральный синкретизм, отражающий совмещение признаков логико-предметного содержания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика // Синонимические средства. – М., 1974. – 367 с.
2. Сентенберг И. В. Динамический аспект лексической семантики английского глагола. – Волгоград, 1991. – 378 с.
3. Allan K. Something that Rhymes with Rich // Frames, Fields and Contrasts – London, 1992. – P. 355 – 374.

В. А. Банин, В. Н. Оношко

СИНТАКСИЧЕСКИЕ СТРУКТУРЫ СУБСТАНТИВНОЙ МЕТАФОРЫ

Функционирование метафоры в речи определяется не только ее семантическими особенностями, но и ее синтаксической организацией. Мы выделяем 3 типа структурной организации субстантивной метафоры: 1) метафора-предложение; 2) метафора-словосочетание; 3) обособленная метафора, образованная путем транспозиции значения полисемантического слова в рамках ситуации.

Метафора-предложение требует развернутых средств выражения для создания образа. Метафора-предложение не является характерным явлением для речи, так как представляет целый комплекс метафорических переосмыслений, обуславливающих трудности их воспроизведения и понимания в процессе коммуникации.

В бинарных метафорических словосочетаниях наблюдается четкое распределение функций между компонентами. Один из них служит микроконтекстом, способствующим метафоризации другого компонента. Метафора-словосочетание объединяет как разнофункциональные (глагол и существительное, прилагательное и существительное), так и однофункциональные единицы (квaziтождества, приложения, именные атрибутивные группы, субстантивные метафорические дериваты), где оба компонента выражены существительными. Ср.: – субъектная метафора Smet – V – (0).

The pill is coming to stay here.

– объектная метафора (S) – V – Омет
You're getting lame duck.

Среди метафор-словосочетаний наиболее распространена структура N+связка+Nмет (квaziтождество). Метафора-словосочетание может также представлять следующие синтаксические структуры:

- именная атрибутивная группа Nмет + N
- субстантивные дериваты Nмет of N или N' s N

– препозитивные и постпозитивные метафоры-приложения.

Обособленная метафора представлена формой обращения или номинативным предложением Nмет. Метафора-обращение выражает не только призыв к адресату и его идентификацию, но и отношение к нему со стороны говорящего. Метафорическое номинативное предложение заменяет пространственное высказывание, что отвечает требованию структурной экономии речевых высказываний. Однако номинативное предложение часто употребляется и в случаях повторной номинации, которая денотативно избыточна, с целью выделения нужного признака из предшествующего контекста и его оценки.

I stood there and listened and outside the window there was another laugh. The city. The monster (M. Spillane).

Эффективность коммуникации во многом зависит от правильности выбора языковых средств. В этой связи структуры обращения и квaziтождества, отвечающие требованиям прагматической релевантности и тенденции к структурной экономии, становятся наиболее продуктивными в речи.

Н. О. Осипова

«КЛАССИЧЕСКИЕ ПЬЕСЫ» М. ЦВЕТАЕВОЙ КАК ЗВЕНО В КУЛЬТУРНОЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ МИФА («АРИАДНА»)

Задумывая в 1923 г. цикл пьес под общим названием «Гнев Афродиты», которое затем было заменено на «Тезей», М. Цветаева продолжает разрабатывать мысль о воплощении мифа в театральном варианте.

«Классические пьесы» М. Цветаевой, несмотря на определенное сходство с ранней ее драматургией (цикл «Романтика»), отчетливо демонстрируют новые черты в области драматургического освоения материала.

В отличие от пьес-стилизаций (цикл «Романтика») здесь восстанавливается архетип театра как архаического ритуала, а игра-стилизация превращается в игру космических сил. Будучи связанной тематически с драматургией и татром символизма, разрабатывающими мифологическую культуру, М. Цветаева создает принципиально новый в сравнении с ними тип театра. Идея Вяч. Иванова о синтезе различных религиозно-мифологических систем и идея И. Анненского о философско-психологическом принципе связи с античным мифом М. Цветаева противопоставляет нравственно-эти-

ческий аспект восприятия мифа в его ритуальном аспекте, объединяя таким образом внутреннюю природу античного театра с экзистенциальными основами своей лирики. В этом плане наибольший интерес представляет «Ариадна», наименее изученная (в сравнении с «Федрой») пьеса незаконченного цикла.

Уходя корнями в архаическую модель греческого театра, М. Цветаева вступала в диалог не только с классическими разработками мифа о Тезее [1] в мировом искусстве, но и с хорошо ей известными вариациями в русском символизме.

Вместе с тем она не пытается создать вариант неомифологической пьесы, хотя и ей не чуждо увлечение природой театрального символизма.

Беря готовые, «литературные» символы, она возвращала их в миф. Естественно поэтому, что, кроме книг Шваба или Штолля, о которых она упоминает как об источниках своих античных драм, в этом процессе явственно виден и «символистский» след, идущий не столько от драматургии, сколько от лирики. В частности, традиционные для символического художественного сознания образы-символы круга, пути, лабиринта и проч. служили определенной семантизации пространственных и временных соответствий и образовывали единый мифологизированный нарратив. Топос лабиринта, столь глубоко вошедший в поэтическое мироощущение М. Цветаевой, в лирике символистов приобрел универсальный характер и служил основой многих метафорических значений, объединенных семантикой «запутанных, опасных путей»:

Сколько Зверю в снедь предал
Ты земли кровавых даней,
Человеческих блужданий
Белокаменный Дедал.

(Вяч. Иванов «Лабиринт») [2]

Метафора лабиринта, в свою очередь, проецируется на античный миф о замкнутом пространстве, таящем зооморфную угрозу. (Ф. Сологуб «Ариадна», Вяч. Иванов «Песни из Лабиринта», Ю. Верховский «Эпилог» и др.).

У В. Брюсова («Нить Ариадны») пространственные метаморфозы становятся источником новых смысловых интерпретаций мифа: предопределенность пути Тезея «снимается» в сюжете, а нить Ариадны ведет его в никуда: не случайно стихотворение введено в цикл «URBI ET ORBI».

Ницшевский подтекст просвечивает и в другом стихотворении В. Брюсова («Тезей Ариадне», 1904) из цикла «Правда вечная кумиров»:

Но всем сулило Неизбежное
Как высший долг, – быть палачом, –
– контаминируясь с эстетизмом символистского толка:

И над водною могилой
В отчий край, где ждет Эгей,
Веют черные ветрила –
Крылья вестника скорбей.
А над спящей Ариадной,
Словно сонная мечта,
Бог в короне виноградной,
Клонит страстные уста. [3]

В определенном смысле сюжет стихотворения В. Брюсова «Тезей Ариадне» как бы в свернутом виде сохраняется в трагедии М. Цветаевой. Скорее всего, она была знакома с поэтическим вариантом В. Брюсова, что проявилось и в концептуальной полемике с ним, своего рода ответе, через много лет нашедшем поэтическое отражение (цикл «Ариадна»). Вместе с тем М. Цветаева усиливает нравственный подтекст мотива блуждания, вскрывает его этическую природу. Идея лабиринта-блуждания, выйдя, таким образом, из сферы эмпирического, выкристаллизовалась в трагедии М. Цветаевой как явление духовное. Путь Тезея по пространству жизни переходит в пространство случая, хаотическое и инициальное пространство лабиринта (путь к Миносу и Минотавру) переходит в нравственное блуждание. Блуждание героя в нравственном пространстве – это, по мысли современно-го исследователя, – такое «заблуждение», – «заблуждение», вызванное внешними обстоятельствами или внутренним несовершенством, или тем и другим одновременно, которое тем не менее, хотя бы изначальное, как обратная внешняя проекция, несет в себе идею и образ выхода...» [4].

Два лабиринта подстерегают Тезея – лабиринт Минотавра и лабиринт Наксоса. Вначале Тезей символически жертвует собой и обретает Ариадну, затем, принося реальную жертву, теряет Ариадну, отдавая ее Вакху. М. Цветаева превосходно ощущает мифическую семантику лабиринта: лабиринт есть «урна» и «лоно вдов», «зев львиный», место «утраты» и место «обретения», одновременно реальность и символ. Вместе с тем «нисхождение» героя в лабиринт, по мысли М. Цветаевой, еще не есть его восхождение в духовном смысле, как это следует из природы мифа. Трудно поэтому согласиться с мнением Т. Венцловы, который утверждает, что уход Тезея от Ариадны «есть в определенном смысле вторая и высшая инициация Тезея; оставляя Ариадну Вакху, побеждая страсть и плоть, он переходит на уровень божества» [5]. Не так все просто обстоит у М. Цветаевой с этической интерпретацией мифа, о чем свидетельствуют предварительные заметки к «Ариадне»: «Вакх хочет Ариадну. Как бог, он может ее отнять, но он, очевидно, хочет и Тезея, он хочет доброй воли Тезея к жертве... Он хочет, чтобы Ариадна его любила, то есть разлюбила Тезея, а для этого нужно, чтобы Тезей ее оставил... А м. б. Вакх – просто игрок? Соблазнитель и мужских душ? Легко отдать жизнь за родину, как ты этого хотел, – пустяк – сразить Минотавра, но есть чудовище страшнейшее – собственное жадное сердце – срази его!» [6].

Кроме того, в строфе, не вошедшей в последнюю редакцию первого стихотворения цикла «Ариадна», написанного в 1923 г. и включенного в сборник «После России», звучит типично цветаевский контекст поступка героя:

Тезей! Ты оставил! Тезей, ты как вор
Оставил и губы, и зубы, и бусы...
Велению Дионисову распростер
Подругу – Гречи же, бессмертный позор
Тезея – бессмертного труса! [7]

И здесь вновь навязчиво повторяется мысль об «играх» богов в судьбах людей. Античная философская мысль о человеке как «выдуманной игрушке» бога наслаивалась на многие тексты цветаевской поэзии. Ей, в частности, была известна сентенция Лукиана, повторяемая на разные лады в интеллектуальной сфере начала XX века, о том, что человеческая жизнь – это своеобразное театральное шествие, где распоряжается Случай, прилаживая участникам маски и сбрасывая их по своему желанию. М. Цветаева вносит новый акцент в традиционные отношения богов с людьми и в концепцию судьбы /случая. Разминовение героев как роковая данность, необходимость определяет композиционный план поэмы: подобно другой цветаевской героине – Марусе («Молодец») – Тезей одно за другим теряет самое дорогое. Но цветаевская теодицея («Бог – прав») приобретает здесь другой оттенок. Образ Ариадны, определяющей нить своей судьбы, Афродиты и Диониса, играющих судьбами смертных, наконец, Тезея, безрезультатно пытающегося оспорить божественный промысел и защитить ответственность человека за свои деяния – все это, с одной стороны, восходит к типичному мифологическому звучанию (в том числе и фольклорному) с его представлениями о судьбе и доле, с другой – соотносится с пониманием судьбы в «фаустианском» варианте Гете, с третьей – вписывается и в философскую концепцию Ницше. Осмысление этой художественно-эстетической задачи способствует введению в пьесу спора-агона – одного из движущих элементов античной драматургии. Драматургия символизма, опирающаяся на античный миф, также сохраняет «спор» как кульминацию действия («Прометей» и «Тантал» Вяч. Иванова, «Меланиппа-философ» и «Фамира-кифаред» И. Анненского). Чаще всего, отражая философско-эстетические взгляды авторов, этот спор втягивал и художественно преломлял содержание публицистских и литературно-критических суждений поэтов, а порою словно переходил в художественные тексты прямо из залов религиозно-философских собраний.

В рамках цветаевской пьесы спор Тезея и Вакха за Ариадну – не что иное, как дальнейшее развитие в ее поэзии концепции любви и творчества. Гомеровский образ «весов» судьбы или взвешивания сердца в сценах загробного суда Осириса в древне-египетской культурной традиции («Книга мертвых») составляет мифологический подтекст спора Тезея с Вакхом, также построенном по модели «весов», когда каждый из спорящих кладет на свою чашу все новые и новые аргументы:

Дар Тезея и Вакхову
Дань – кладу на весы.
Взвесь. Ужель одинаковый
Вес? [8]

Краткость реплик, использование приема «стихомифии» (когда конец реплики отделен от ее начала репликой собеседника) – все это придает сцене спора напряженность интонации и делает символику весов еще более прозрачной, а формульность (краткие реплики – формулы) придает ей магичес-

кий характер. И. Анненский, например, очень редко использует этот прием, который из-за подчеркнутой стилизованности создает риторическую, возвышенную окраску, далекую от любимой символами иронической театрализованности.

По-видимому, в числе литературных символов, вводимых М. Цветаевой в мифологический сюжет, были и символы блоковской лирики. К сожалению, в специальных работах, освещающих творческие связи Цветаевой и Блока, есть наблюдение над «блоковским текстом» в ее лирике, и совершенно не попадает в поле зрения «блоковский текст», довольно ощутимый и в «античном» цикле. Драматургия А. Блока никогда не ставилась рядом с трагедиями М. Цветаевой – слишком смелым казалось такое сближение. А между тем М. Цветаева просто переносила некоторые блоковские, в том числе и общесимволистские образы в художественную ткань мифа – и вот уже сквозь дымку соловьевско-блоковской идеи мировой души, вечной женственности и софийности/мудрости проглядывает Ариадна.

Миф о «спящей душе» (Незнакомке, Ариадне), проецирующийся через романтический идеал к древним мифологическим моделям (зависимость сюжета и системы персонажей от структуры и характерологии «сюжета о чудесной супруге»), в драмах Блока и Цветаевой воплощается в знаках общекультурной символики. В частности, сказочная формульность и сказочная модальность используются поэтами для организации одной из магистральных тем, широко разрабатываемых символизмом, – мистериальному браку земного и небесного, которая в драматургии Блока приобретает символистский подтекст, связанный с «томлением по идеалу», постоянно ускользающему. В художественном сознании Цветаевой, как и у Блока, акцентируется мотив «незнакомки», давшей герою стимул для существования – и здесь важен факт «называния» имени и его потери в «другом» мире. Этот мотив, имеющий решающее значение в «Незнакомке», в «Ариадне» если не акцентируется, то существует в тех же психологических «измерениях»:

Тезей
– В красоте твоей богонравной,
Дева, имя твое?
– Ариадна.

(III, 610)

Обозначенное в конце третьей картины и являющееся последней ее репликой, имя приобретает статус «знака-символа» «невесты: души», меняющей облик в новом, небесном мире: «У моей Ариадны / Сих не будет очей», «новый образ, и новый / Взгляд, и новая суть». Отсюда – «звездная» природа Незнакомки и «звездная» природа Ариадны: внучка Гелиоса, увековеченная в созвездии.

Кроме того, у Блока и у Цветаевой актуализируется и миф об Орфее и Эвридике, кульминация которого – оглядка героя и исчезновение героини (в лирике М. Цветаевой он нашел прямое отражение в стихотворении «Эвридика – Орфею»). В «Незнакомке» А. Блока этот миф воспроизводится мизансценически (Поэт оглядывается – видение девушки

у окна исчезает), в «Ариадне» – только на вербальном уровне:

Вакх
Остров жертвенный: Наксос.
Уходи безоглядно:

Чтоб ни шаг и ни вздох... (III, 621).

Более того, даже в различных типах сюжетной структуры просматривается внутренняя ориентация на общие мифологические, фольклорные, христианские идеи в индивидуализированном поэтическом варианте. Вслед за Вл. Соловьевым Блок связывал античные мотивы освобождения героини с гностическим мифом о душе, заключенной в тленное женское тело и жаждущей освобождения – «очищения». Контуры этого мифа проступают в структуре «Незнакомки», поэме «Ночная фиалка», многочисленных лирических вариантах. В «Ариадне» он звучит еще определеннее, на декларативном уровне, свободном от полутонов символистской поэтики:

Тезей
Что Тезеем присвоено...
Вакх
Сгибнет, в прахе влачась.
Меж бессрочной красой ее
И цветеньем на час,
Между страстью, калечащей,
И бессмертной мечтой,
Между частью и вечностью
Выбирай, – выбор твой!

(III, 618)

А мотив сна Ариадны лишь усиливает мистериальную линию борьбы земного и небесного за душу человека (типичное ядро средневекового мистериального комплекса), причем в роли Дьявола – соблазнителя оказывается вначале Тезей (третья картина), а потом и Вакх (в силу своей двойственной природы).

Естественно предположить, что блоковские аллюзии в «Ариадне» носят непреднамеренный характер, но тем они значительнее и интереснее, так как свидетельствуют о едином культурном пространстве таких различных, на первый взгляд, художественных миров, в каждом из которых столь индивидуально воспроизводилась мифологическая символика (в жанре ли классической античной драмы или неомифологической символистской). А если иметь в виду, что факт смерти поэта, потрясшей Цветаеву, становится предметом ее размышлений и лирических ассоциаций в течение нескольких лет (как явствует из черновых тетрадей и писем), то не лишено смысла предположение о вольном или невольном обращении к мотивам и образам не только его лирики (цикл «Стихи к Блоку»), но и драматургии. В этом контексте и вся диалогия (третья часть драматургического цикла – «Елена» – так и не была написана) может быть прочитана не только в свете комментариев самой Цветаевой, но и в русле блоковской «раздвоенности» женского начала (Ариадна – Прекрасная Дама, Федра – Фаина).

Подводя некоторые итоги осмысления функционирования мифа в структуре драмы М. Цветаевой,

следует отметить, что попадающее в обширный контекст поэтических и драматургических мифосистем начала XX века мифотворчество М. Цветаевой ориентировано и вместе с тем существенно отличается от житетворчества символистов (пересоздание античного мифа по модели эстетического творчества). Для М. Цветаевой первостепенным является творческое начало мифа, его порождающая энергия. Этот мощный силовой поток, исходящий из «глубин» человеческого инстинкта, представляется ей родственным поэтическому вдохновению, устанавливая генетическое родство мифа и поэзии.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. The Quest for Theseus. Eds. A. Ward et al. – N – Y. 1970.
2. Иванов Вяч. Стихотворения и поэмы. – Л., 1976. – С. 81.
3. Брюсов В. Я. Собр. соч.: В 7 т. Т. 1. – М., 1973. – С. 390.
4. Топоров В. Н. Эней – человек судьбы. К средиземноморской персоналогии. – М., 1993. – С. 105.
5. Венцлова Т. Собеседники на пиру. – М., 1997. – С. 159.
6. Цветаева М. Неизданное. Сводные тетради. – М., 1997. – С. 299.
7. Цветаева М. Стихотворения и поэмы: В 5 т. – 1980 – 1990. – Т. III. – С. 451.
8. Цветаева М. Собр. соч.: В 7 т. Т. III. – М., 1995. – С. 617. Далее все ссылки на это издание в тексте.

Г. Н. Шершинева

МОТИВ СКАЗКИ В ПОЭЗИИ Н. А. КЛЮЕВА

Вступление в литературу, выход первых поэтических сборников Н. А. Клюева, быстро растущая известность молодого поэта приходится на первые десятилетия XX века, когда многие деятели литературы и искусства обратились к национальной теме, увлеклись национальным миром былинных и сказочных образов, причем не только с целью более глубокого познания народной души, но и для того, чтобы и «в своем истинно национальном отразить вечное, непреходящее»¹. Сама Россия, особенно ее Север, воспринималась, по словам Н. Рериха, как сказка «глубокая и пленительная». «Неотпитая чаша» – так называл Россию великий художник, подчеркивая, какой богатейший и нетронутый еще пласт представляют глубинная народная жизнь и народная культура для современного искусства.

Опираясь на сказочные образы русского фольклора, писатели, художники, композиторы рубежа веков творили свой миф о России, свою «Россию в письменах», красках, звуках, «Сказка» и «Россия» в сознании этого поколения деятелей русской культуры, живших «только Русью» (В. Васнецов), оказывались часто неразрывно связанными. «Я люблю вознесенное сказками древо... Это древо в веках называлось Россия»², – писал К. Бальмонт.

Как и многие другие поэты и писатели начала XX века, Н. Клюев с первых своих шагов на литературном поприще стремился найти ответ на вопрос о сокровенной сущности России. Этот вопрос постоянно возникает в его стихотворениях начала 1910-х годов: «О, кто ты, родина? Старуха? / Иль властоокая жена? / Для песнотворческого духа? / Ты полнозвучна и ясна»³. Лирический герой стихов Н. Клюева этого времени готов принять любую боль, любое страдание во имя того, чтобы ему открылись пути в «тайники раздолий родины». При всем своем таланте и знании народной России поэт понимал огромность стоящей перед ним задачи. «Русь не вместить в человечьи слова»⁴, – признавался он в стихотворении «Молитва солнцу» (1917).

Образный ряд, через который поэт передает свое понимание России, ее тайны и судьбы, довольно обширен: Женщина, Мать, Старуха, Жена, Птица, Лебедь, Белая Индия, Звезда, Китеж, поморка, «баба-хозяйка, домовитая и яснозубая с бедрами как суслон овсяный... С льяным ароматом от одежды», персиянка, вдовица... Не менее разнообразны эпитеты, которые использует поэт для характеристики России: «избяная», «поддонная», «алконостная», «святая», «огненная», «великая», «самоцветная», «неприкаянная», «страстотерпица», «распятая», «буреприимная», «обольщенная», «каторжная»...

Созданный поэтом образ России критика оценивала по-разному. А. Белый в статье «Песнь солнцесца» писал о планетарности клюевского образа России. Иванов-Разумник подчеркивал жизнеутверждающий характер образа России в творчестве поэта периода февральской революции 1917 года и его устремленность в будущее. Вульгарно-социологическая критика 20-х гг. говорила об архаичности образа России в произведениях Клюева, консервативности и ограниченности его взгляда на Россию и ее судьбу. Современные исследователи отмечают многоплановость клюевского образа России и особую значимость для понимания его образов Белой Индии, Китежа, Неопалимой Кулины, мифологических образов – символов.⁵ Важную роль в художественной разработке темы «сокровенной Руси» играет также мотив сказки. Осмысление и развитие этого мотива в поэзии Н. Клюева – предмет исследования в настоящей статье.

Сказка, сказочные мотивы в той или иной степени привлекали к себе внимание всех новокрестьянских поэтов. Для них сказка представляла неотъемлемый компонент национальной жизни, выражала душу народа. «...какая жизнь без сказки?» – восклицал А. Шириевец. Стихотворение А. Ганина, открывающее цикл «Причастие Тайны», – настоящая апология сказки и песни. Человеку может быть дано на мгновение прикоснуться к тайне будущего, открыт для себя царство «Грядущего Дня», где «золотом крыты дворец и изба», нет войны и люди живут в мире, где «...Вечность победу поет / И Время кончает губящий полет»⁶. Но эту «тайну», этот образ «светлого царства» сохраняет «во веки веков»

не память отдельного человека, а память и душа целого народа, коллективное сознание, запечатленное в сказке и песне. Лирический герой П. Орешина, живущий в ожидании «радости и чуда», наделен даром слышать и понимать «сказки желтых перелесниц» – сказки самой природы. Мотив сказки возникает в его стихах и тогда, когда он говорит о собственной судьбе: «Не навеки дрожь лунному лучу. / Ведь и сам я тож / Сказкой прозвучу»⁷. В период, когда сказка объявлялась «идеологически вредной», поэт писал: «Среди ржаных полей / Попрошу я птиц: / В будни наших дней дайте небыллиц! / ... В будни наших дел / Сказка не вредна»⁸. В прозе С. Клычкова читателя попадал непосредственно в атмосферу рождения сказки, в мир сказочников и сказочных героев.

В поэзии Н. Клюева сказка – один из ключевых образов, помогающих понять своеобразие создаваемого им мифа о России, особенности его концепции России и ее судьбы.

В сказке, по мысли поэта, живет поэтическая душа народа и мира. Само рождение ее – чудо, волшебство: «...И непомернее смарагдовой звезды, / Что смотрит в озеро, как чаша, колдовское, / Рождая струнный плеск и вещей сказок рои»⁹. «Сказки теми и лучей» открываются у Клюева «улыбчивым очам» человека, который говорит миру свое «безбрежное люблю». Со сказкой связана идея красоты. Сказка у Клюева – волхвующая, неожиданная, она «баюкает дух», т. е. несет человеку покой, умиротворение, надежду. Сказка, как и песня, в художественном мире поэта принадлежит к высшим эстетическим ценностям. И сказка, и песня непостижимы для рассудка, зато они много говорят душе и сердцу человека: «На сказку и песню рассудок молчит»: / Но сердце так странно правдиво, / И плачет оно, непонятно грустит. / О чем? – знает ветер да ивы...»¹⁰ Поэт рассматривает увлеченность сказкой, влюбленность народа в сказку как одну из характерных черт национального сознания.

Слово «сказка» в традиционном обыденном, разговорном значении (небылица, вымысел, забава) встречается в поэзии Клюева редко. Он упоминает о «краснобайной сказке», о ее развлекательной функции, но чаще слово «сказка» он употребляет с эпитетами «вещая», «волхвующая», «пророческая», «парчовая»..., подчеркивая тем самым принадлежность его к высокому семантическому образному ряду. Значительность смысла, который несет это слово в художественном мире Клюева, подчеркнуто и с помощью рифм. В качестве рифменных пар к слову «сказка» у Клюева выступают такие слова, как «пасха», «из Дамаска», «баско», «Пегаске».

Как одна из вариаций мотива сказки, акцентирующая его «вершинные смыслы», звучат в стихотворениях поэта имена современных ему художников, увлеченных национальной темой и приверженных «сказочному роду», – Римского-Корсакова и Врубеля, а из великих предшественников – А. С. Пушкина, испытавшего также очарование русской сказкой и создавшего свои вещие сказки.

На всех этапах творчества Клюева главное со-

держание мотива сказки связано с темой России и народа – творца непреходящих ценностей. В ранней поэзии Клюева сказка – непрменная деталь создаваемого поэтом образа «очарованной Руси». Другое направление в развитии этого мотива – образ «избы-сказки», стоящий, как отмечают все исследователи творчества Клюева, в центре космогонии поэта. Глубокую и многогранную разработку получает этот образ в цикле «Избяные песни» (1914–1916). В крестьянской избе, как и в сказке, нашел яркое проявление творческий гений народа, отразился его духовный и нравственный поиск, запечатлелось понимание им своего места в мире и своих отношений с ним. Отсюда тревога поэта за ее судьбу и стремление защитить ее от надвигающейся «Америки».

Крестьянская изба предстает у Клюева как гармонический, одухотворенный, связанный с небом и землей, прошлым и будущим мир. Это «свое» для человека пространство, где по словам И. Оксенова, поэт открыл «все, чем может радоваться человек». Здесь «хорошо любить и плакать», здесь человека окружают «ласковый уют» и души предков, здесь свой земной «запечный рай». Это пространство, охраняемое высшими силами («Над избою кресты благосенных вершин...»), а под порогом «зарыт «Богородицы Сон», – От беды-худобы нас помилует он»¹¹). Изба-сказка у Клюева многое видела, многое знает, ей «лет за двести», эмоциональная атмосфера ее внутреннего пространства – память о глубокой древности, воспоминания о близких, вещие сны. В стихотворении «Осиротела печь, заплаканный горшок...» персонализированные предметы крестьянского обихода, имеющие душу, мечтают о торжестве жизни над смертью, о возвращении хозяйки, а с ней – солнца и «сказки без конца». Сказка выступает в данном поэтическом контексте как знак жизни вечной и оказывается непосредственно связанной с сакральным планом «Избяных песен», с мотивами Успения, Воскресения, Преображения, вытесняющими, как отмечает Л. Киселева, «мотив смерти как гибели (знак времени)»¹². У Клюева знаками вечности, поставленными рядом, оказываются солнечные лучи и сказка («кудель лучей и сказка без конца»), солнечный луч уподобляется «волхвующей сказке», а сказка «проливается» солнцем, т. е. становится источником света, жизни, радости. Солнце в древних верованиях славян является символом судьбы. Сближая эти два образа (сказки и солнца), поэт подчеркивает вещий характер сказки, заключенную в ней тайну судьбы, знание о будущем.

В стихотворении «Белая Индия» (1916), осмысляя происхождение крестьянского мира, поэт вновь обращается к образу сказки. Сказкой здесь назван «Земли талисман, что Всевышний носил / И в глубинах, наклонясь обронил...» Найденная и ставшая достоянием людей сказка-талисман определяет направление их духовного поиска, дает понимание «всеединства» сущего (В. Никитин), слиянности человеческого «Я» с Божественным и большим «Я» – «Я» всей твари (Б. Филиппов).

В первые послереволюционные годы Клюев, прославляя революцию и «народ-солнцесец», не забывает о судьбе культурного наследия и духовно-нравственных традиций своего народа. Выступая в родном Вытегорском районе перед учителями, он называет в числе других ценностей, которые надо уметь понимать и хранить, и «сказку кряжистой избы». В другом своем выступлении этого времени поэт, имея, вероятно, в виду начавшийся пересмотр культурного наследия и связанный с ним подход против сказки как якобы вредного в идеологическом плане явления, утверждал, что нельзя просто вычеркнуть из жизни народа Жар-птицу, т. е. сказку, образовавшийся духовный вакуум должен быть заполнен чем-либо адекватным. Но новые времена оказались «до пурпурных сказок охочи», а «сказки» такого рода вели к нравственной переориентации народа, к утверждению ценностей и идеалов, весьма отличных от тех, которые веками складывались в народной жизни и опирались на милосердие, веру, любовь и добро.

В послереволюционный период сказка Клюева по-прежнему выступает как один из знаков гармонической и счастливой жизни народа («Кто за что, а я за двоеперстье»... (1926). Но со середины 20-х годов в поэзии Клюева начинают доминировать мотивы всеобщей дисгармонии, разрухи, отчуждения, непокоя, торжества рассудочности и рационализма, т. е. мотивы антонимические по отношению к мотиву сказки.

Образ сказки не исчезает из поэзии Клюева, но приобретает иное, драматическое звучание. В стихотворении «Облетает избяная сказка...» (сб. «Львиный хлеб», 1922), изба-сказка уподобляется дереву, теряющему осенью свою листву. Возникающая ассоциация с «мировым деревом», «деревом судьбы» усиливает тревожные предчувствия, вызванные осознанием трагического для русского крестьянства и России в целом хода жизни и невозможностью понесенных духовных и нравственных утрат. Для нового мира сказка теряет всякую ценность, объявляется «чушью» («На божнице табак осмина...»). От нее стремятся избавиться как от ненужного хлама. Ее судьбу разделяют Пушкин, Толстой, «сны Гоголя», «Покой и горбатое Слово» («Потемки – поджарая кошка...», (1921). Так сказка оказывается в ряду имен и понятий, важнейших для национальной культуры и национального мироощущения. Неприятие сказки, отторжение ее выступает как черта, ярко характеризующая новую эпоху, и в стихотворении «Поле, усеянное костями». Видение, возникающее перед глазами лирического героя, насыщено негативными образами, связанными со смертью и потусторонним миром: «Поле, усеянное костями, / Черепами с беззубой зевотой, / И над ним – гремящий маховиками, / Безымянный и безликий кто-то, / Кружусь вороном над страшным полем, / Узнаю чужих и милых скелеты...»¹³ И вот в мир, где хозяйничают демоны, провожающие «в тартар серные кареты», «шестерня битюгов крылатых» доставляет «кузов, где Лада и сказки». Такова трагическая кульминация сна-видения. Для лири-

ческого героя это означает отказ от национального культурного наследия, свидетельство духовного упадка и вызывает у него ужас и отчаяние.

Все яснее осознавая трагическую сущность происходящих в России событий и перемен, Клюев во второй половине 20-х годов нередко обращается к широко распространенному в религиозной литературе сюжету расставания души с телом. «Отлетает Русь, отлетает», — не устает повторять поэт, имея в виду «святую», «сокровенную» Русь.

Сказка, выступающая как одно из воплощений души «сокровенной России», также покидает крестьянскую избу и русскую землю, и это — одна из трагических примет времени. В поэме «Деревня» (1926) возникает новый образ избы, в котором преобладают черты, свидетельствующие о неблагополучии в крестьянском мире и его духовной перерождения: в «избяном космосе» — разруха, нет мира («У прятки сломало шейку, / Разбранились с бердами льны»); становятся ненужными и укладываются в «низколобую коробейку» «загадки и сны»; «прахом и сором» объявлена «умная нежить»; маленький, «синеглазый, как Василек», Вася читает не сказки, а книжку «про Ленина и царя», чему «избяной дивится Восток». Образ деда на лавке со свечкой в руках дорисовывает картину. Из этого мира, лишившегося покоя, поэзии, благодати, добровольно уходит сказка: «Как белица, платок по брови / Туда, где лесная мгла, / От полавочных изголовий / Неслышно сказка ушла.¹⁴ Неожиданное, на первый взгляд, сравнение уходящей сказки с монашкой еще более подчеркивает трагизм происходящего. В стихотворении «Старикам донашивать кафтаны...», написанном на рубеже 20–30-х годов, характеристика нового мира включает черты, свидетельствующие об отсутствии ценностной доминанты, забвении коренных интенций русского духа и духовном упадке: безбожие, бездомность, безрадостность и отказ от сказки («Но в тюки увязаны русалки, / Дед-мороз и святки с колядой: / Им очнуться пестрою гурьбой, / Содрогаясь, в лавке антикварной!»).¹⁵ Такой мир, по мысли поэта, не имеет будущего: «Серый волк живой воды не сыщется».

Таким образом, мотив сказки в творчестве Клюева II половины 20-х годов тесно связан с мотивом гибели «священно-прекрасной России», разрушения крестьянского мира и его духовно-нравственных ценностей. Но так же, как в «Избяных песнях», тема смерти матери и прощание с ней перерастает в тему ее спасения и Воскресения, так и в произведениях, посвященных судьбе России на новом историческом этапе, тема хождения России по мукам, ее мытарств, гибели «алконостной России» переходит в тему спасения и Воскресения. Такое видение судьбы России дает в финале поэмы «Погорельщина» пророческая сказка о «городе белых цветов» Лиде на Белом Индийском Поморье, рожденная фантазией поэта, в основе которой мечта народа о «светлом царстве», царстве света, добра и красоты.

В произведениях Н. Клюева, созданных в начале 30-х гг., выходят на первый план образы «священно-прекрасной России», «Святой Руси». Мотив

сказки в произведениях этого периода вновь обретает высокое и светлое звучание. В одном из стихотворений цикла «О чем шумят седые кедр» (1933) слова «Россия» и «сказка» максимально сближаются, выступают как синонимы.¹⁶ Широко известный образ «России-сфинкса» нес в себе мысль о загадочности и двойственности России, заключенной в ней тайне, о непостижимости души народа, непредсказуемости его действий. В найденной Клюевым поэтической формуле «Россия-сказка» главное другое — утверждение красоты и высокого духовного потенциала России, поэтизация народа, щедро одаренного фантазией и эстетическим чувством, вечно ищущего путей к идеалу, жаждущего «творческого прорыва в запредельное будущее».¹⁷

Мотив сказки — один из ведущих в поэме «Песнь о Великой Матери». Герой поэмы, поэт, ощущающий себя наследником бесценных сокровищ народного слова, народной поэзии, слагает настоящий гимн сказке — жаднейшей части светлого, благодатного мира: «Я дал пред родиной обет / Тебе в созвучья перелить, / Из лосьих мыков выпрясть нить, / Чтоб из нее сплести мережи! / Авось любовь, как ветер свяжий, / Загонит в сети осетра. / Арабской черни, серебра, / Узорной яри, аксамита, / Чем сказка русская расшита! / Что критик и газетный плут, / Чихнув, архаикой зовут!»¹⁸

Образ «Последней Руси», все прекрасное и «родимое» в ней для человека как бы сливается со сказкой, но при этом не утрачивает черты реальности. Поэт настойчиво повторяет: «Но это было! Было! Было!» Сказка связана в поэме и с образом матери-певуны, сказительницы, причастной к тайнам родного слова, умевшей «скорби расшивать / Шелками сказок, ярью слов. / Под звон святых колоколов!» Одета в праздничный наряд, мать кажется ребенку сказочной Жар-птицей. В сказке продолжает жить душа матери, тоскующая по родимой земле («Я сказкою в ином ночую»). Сказка является герою поэмы в его снах как своеобразный источник силы и надежды, источник живой воды в том страшном безудыбном мире, где «дом продрог», «убита мать», «в огне родимые поля», где распинается песня и оказываются ненужными русские святые. Как заклинание звучат слова героя: «Сказка длится, длится, длится!» Наконец, сказку и песню Клюев ставит в один ряд с тем, что в народе называли «золотыми столбами» России, ее нравственными и духовными опорами, что всегда «осоляло народную душу» и что индустриальная эпоха, бесы «нового времени» объявили пороками и архаикой: «Молитва, милостыня, ласка...», т. е. вера, милосердие, любовь. Посланцами «Последней Руси», «Руси-сказки» у Клюева выступают поэты, наделенные песнопевческим и пророческим даром. Именно им суждено встретиться на «последнем перевале» с русскими святыми, небесными хранителями Великой Матери-родины, и произнести от лица народа слова-клятву, слова-пророчество: «Святая Русь, мы верим, верим!»

Путь к преодолению трагедии, переживаемой

Россией, поэт видит в борьбе за человеческую душу, в спасении души. Тема спасения души — одна из основных религиозных идей приобретает особое значение в произведениях и переписке Клюева 30-х годов и разрешается неизбежно. Противостоять злым чарам современных «демонов», помогать освобождению от них, по мысли автора «Песни о Великой Матери», может и должна поэзия. Стихам и сказке, считает Клюев, дано согреть человеческую душу, вернуть ей веру, надежду, любовь, снова вдохнуть в нее жизнь.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Васнецов В. М. Письма. Дневники. Воспоминания. Суждения современников. — М., 1987. — С. 154.
2. Бальмонт К. Светлый час. Стихотворения и переводы. — М., 1992. — С. 288.
3. Клюев Н. Избранное. Стихотворения и поэмы. — М., 1981. — С. 69.
4. Клюев Н. А. Стихотворения. Поэмы. — М., 1991. — С. 155.
5. Михайлов А. И. Николай Гумилев и Николай Клюев // Николай Гумилев. Исследования и материалы. Библиография. — СПб., 1994. — С. 64–65.
6. Скифы. Сб. II — СПб., 1918. — С. 189.
7. Орешин П. Избранное. — М., 1968. — С. 215.
8. Там же.
9. Клюев Н. А. Стихотворения. Поэмы. — М., 1991. — С. 265.
10. Клюев Н. Избранное. — М., 1981. — С. 76.
11. Клюев Н. А. Песенослов. Стихотворения и поэмы. — Петрозаводск, 1990. — С. 78, 82.
12. Киселева Л. Цикл «Избяные песни» Н. А. Клюева в творческой биографии Сергея Есенина // О. Русь, взмахни крыльями. Сб., вып. 1. — М., 1994. — С. 100.
13. Клюев Н. А. Песенослов. Стихотворения и поэмы. — Петрозаводск, 1990. — С. 115.
14. Там же. — С. 184.
15. Там же. — С. 261, 262.
16. Там же. — С. 156.
17. Семенова С. П. Поэт «поддонной» России. Религиозно-философские мотивы творчества Н. Клюева // Молодая гвардия. — 1998. — № 2. — С. 255.
18. Клюев Н. Песнь о Великой Матери // Знамя. — 1991. — № 11. — С. 22.

И. И. Пуля

ТЕМА ПОДВИГА В СТИХОТВОРЕНИИ В. В. НАБОКОВА «УЛЬДАБОРГ»

Советская Россия в творчестве В. В. Набокова обрела конкретные мифологические черты. В мае 1930 г. было опубликовано стихотворение «Ульдаборг» (перевод с зоорландского). Мифологическая страна Зоорландия в это время рождалась в романе писателя «Подвиг».

Зоорландия — страна, придуманная Мартыном Эдельвейсом и Соней Зилановой, героями романа «Подвиг». Это зоологическая страна, страна воцарившегося Зверя, чей народ пропитан животной покорностью. Идеология равенства — господствующее

учение зоорландцев, обреченных на гибель диктаторами. К тому же это «северная страна», там холодные зимы и с крыш свисают целые «системы сосулиц». Как видим, даже при беглом абрисе черты России просматриваются весьма очевидно. Итак, советская Россия — это для Набокова земля тотальной гибели духа, земля — смерть, страна — смерть.

Единственно возможное противостояние диктатуре — самостояние человека, создание своего мира, независимого от нее, утверждает писатель. Весьма своеобразно это продемонстрировано в стихотворении. После описания страны, находящейся во власти диктатора, неожиданный перелом намечается в середине стихотворения: начинает звучать субъективная интонация героя, именно от него как бы исходят слова: «будет праздник и праздник большой». Под «праздником» подразумевается возвращение «героя» и обряд казни, вернее то, что раздастся смех «над запретами голого цеха, над законами глухонемых, над пустым отрицанием смеха, над испугом сограждан моих». Суть «праздника» — в проявлении мужества, неподчинении духа: «глубже руки в карманы засуну и со смехом на плаху взойду». Тема подвига, начатая с «Машеньки», проявленная в пронзительном стихотворении «Расстрел», затем в «Ульдаборге», становится основной в «Подвиге». Данная тема — противостояние одной человеческой личностью, слабым «я» человека мировому злу — тесно сплетает персонализм, мифологию гностицизма и личное восприятие катастрофических событий Набоковым, становясь главным центром «темной» части мифа о России. Тема праздника смеха несомненно указывает на знакомство Набокова с трудами Ницше, в частности, с его книгой «Веселая наука», в которой философ говорит о смехе, выходящем из глубины самой истины. Воспринятая символистами «наука», как известно, нашла свое отражение в их мировоззрении. Например, А. Блок в письме к Мейерхольду пишет, что «всякий балаган» стремится стать тараном, пробить брешь в мертвечине, балаган как будто «открывает страшные и развратные объятия этой матери», будто отдает себя ей в жертву, и вот эта глупая и тупая материя начинает доверять ему, сама «лезет к нему в объятия». Здесь и бьет час «мистерии»: материя одурочена, обессилена и покорена; в этом смысле я «принимаю мир» — весь мир, с его тупостью, косностью, мертвыми и сухими красками, для того только, чтобы надуть эту костлявую старую каргу и омолодить ее; в объятиях шута и балаганчика старый мир похорошеет, станет молодым, и глаза его станут прозрачными, без дна» (2, 25).

Набоков отстаивает эту же эсхатологическую мораль, так, кстати, пропагандированную и Н. Бердяевым, полагающим, что во всяком моральном акте: акте любви, милосердия и жертвы наступает конец того мира, в котором царят необходимость, инерция, скованность, и на смену ему возникает мир новый, мир «иной» (1, 290).

В «бескорыстном» подвиге Мартына Эдельвейса, лирического героя стихотворения «Ульдаборг»,

Цинцинната и есть как раз утверждение эсхатологической морали, означающей в совершившемся акте «конец» мира «необходимости, инерции, скванности», или мира диктатуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бердяев Н. Самопознание. – Л., 1991.
2. Цит. по кн. Приходько И. С. Мифопоэтика А. Блока. – Владимир, 1994.

А. Е. Ануфриев

ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В АНТИУТОПИИ М. КОЗЫРЕВА «ЛЕНИНГРАД»

Имя прозаика Михаила Яковлевича Козырева почти не известно современному читателю. Его сатирические произведения, широко издававшиеся в 20-е гг., постепенно перестали печататься, а сам Козырев в 1940 г. был репрессирован и погиб в саратовской тюрьме.

Только в 1991 г. в серии «Волшебный фонарь» был издан сборник произведений М. Козырева, в который вошли повести «Ленинград», «Пятое путешествие Гулливера», рассказ «Крокодил», не публиковавшиеся ранее.

Повесть «Ленинград» была написана М. Козыревым в 1925 г. и явилась сатирическим откликом на современную действительность. В предисловии к ней автор выдает себя за издателя чужих записок.

Безымянный автор записок, будучи профессиональным революционером, в 1913 г. во время разгона первомайской демонстрации был помят лошадью, попал в тюремную психиатрическую больницу, провел в ней 12 лет и умер в 1925 г.

Воспаленному воображению героя-повествователя представилось, что некий факир погрузил его в состояние спячки. Его приняли за мертвого, похоронили и только через 37 лет он проснулся в России 1950 г.

Такой прием помог автору повести критически взглянуть на события 20-х гг.

Козырев обратился к жанру антиутопии, одним из признаков которой является конфликт героя с пространственно-временными отношениями, сложившимися в социуме.

В первое время своего пребывания в стране «по бедившего пролетариата» герой ощущает свою слитность с жизнью государства. Он живет в соответствии с пространственно-временными нормами и запретами, установленными политическим «кате-

хизисом». Главное назначение «катехизиса» – не только изложение теории классовой борьбы в виде вопросов и ответов, но распределение и упорядочение всей жизни граждан, всего их времени и пространства.

Время героя почти целиком поглощено ритуальным временем государства. Он посещает политические собрания, которые напоминают ему протестантские службы, слушает однообразные лекции, смотрит спектакли с одинаковыми сюжетами, в которых рабочие неизменно одерживают победы над буржуазией. Повествователь восторгается налаженным ходом всей государственной машины, и ему кажется, что он «видит воплощенными свои мечты о радикальном переустройстве общества».

Официальное время государства убивает живую мысль, все естественные проявления в человеке, делает его машиноподобным.

Одномерное время связано с ограниченным пространством. Герой и другие представители пролетариата живут в специально отведенных домах, ходят по улицам, предназначенным только для элиты рабочего класса. Им категорически запрещено посещать районы, где живут буржуа.

Передвижения жителей подконтрольны, за ними пристально наблюдают «политруки».

С 17-й главы отношения героя со временем и пространством тоталитарного общества вступают в новую фазу. Понимание героем иерархического и бюрократического характера ритуалов государства, любовь к девушке из буржуазной семьи, посещение ее квартиры заставляют вступить в конфликт с властью.

Герой оказывается вовлеченным в вихрь неожиданных положений и поступков. Время в его сознании измеряется уже не постулатами «катехизиса» и устойчивыми идеологемами, а насыщенностью событиями, богатством ощущений.

Из упорядоченного времени, принадлежащего только социуму, оно становится экспрессивно-субъективным, приобретает ярко индивидуальную окраску.

Изменяющемуся времени соответствует и постепенно расширяющееся пространство. Герой узнает весь Ленинград с его окраинами, тихими улицами и бедными кварталами.

Исследование пространственно-временных отношений в повести будет неполным, если не учесть особого положения, в котором оказался герой. Отказавшись выполнять свою роль в идеологическом ритуале, он воспринимает свое новое состояние как освобождение от мертвого времени и неживого пространства. Он не только сопротивляется инерции стандартного и лживого существования, но и участвует в восстании против общества единомыслия и насилия.

КРАЕВЕДЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Г. А. Глушков

ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ (воспоминания о В. В. Волконском)

Из телепередачи Кировского ГТРК «Вятка» «Наши последние новости» 14 апреля 1998 г. я узнал, что Управление Федеральной службы безопасности (ФСБ) по Кировской области передало в Кировский областной музей истории народного образования часть материалов из дела учителя Владимира Владимировича Волконского¹, который был репрессирован в 1937 г. реабилитирован в 1989 г. В 1935–1937 гг. В. В. Волконский работал учителем в Юрьевской неполной средней школе (с 1944 г. – средняя) Котельничского района. Я был в те годы его учеником и хорошо помню этого одаренного педагога. Кроме того, я знаком с его судебным делом, которое хранится в фонде архивных уголовных дел, снятых с учета УФСБ (СУ-7580).

В. В. Волконский родился в 1879 г. в селе Верхнее Талызино Курмышского уезда Симбирской губернии (ныне – это юго-восток Нижегородской области). Отец его принадлежал к обедневшей ветви известных в России князей Волконских. Семья была большая – 11 детей (Владимир родился восьмым). Жили Волконские небогато. Отец работал мировым судьей вначале в Курмышском уезде, затем на территории царства Польского, где жалованье было больше.

Владимир Владимирович вначале окончил Бельскую гимназию (в 1900 г.), а в 1904 г. – естественно-историческое отделение университета в городе Юрьеве (ныне Тарту, Эстония). Одновременно по просьбе отца-правоведа Владимир прослушал курс юридического факультета. «Но я чувствовал, – пишет он в своей автобиографии, – влечение к педагогической работе»². По окончании университета В. В. Волконский год служил в армии, получил звание прапорщика запаса, затем с сентября 1905 г. по сентябрь 1912 г. работал учителем в Александровской гимназии города Риги. В Риге на общественных началах он был секретарем Русского общества просвещения, которое вело просветительскую работу среди рабочих города, русских по национальности, а также оказывало им материальную помощь.

В 1912 г. В. В. Волконский был назначен директором мужской гимназии в городе Дорогобуже Смоленской губернии, где и работал до 1918 г. Там же в 1918 – 1920 гг. он руководил детской трудовой колонией, затем служил в рядах Красной Армии на Кавказе. После демобилизации из армии он работал следователем, а с 1923 по 1927 гг. – юрисконсульт в Дорогобужском уездном исполкоме. В 1927 г. райотделом ОГПУ В. В. Волконский был обвинен в содействии буржуазным элементам и

отправлен в административную ссылку на три года в Сибирь. И во время ссылки и после нее он занимался учительской деятельностью.

В 1935 г. В. В. Волконский переехал из Сибири на работу в Котельничский район, поближе к семье (жена и младшая дочь в то время проживали в городе Горьком, а старшая дочь с мужем – в Москве). В течение двух лет он работал, как уже отмечалось, в Юрьевской школе, преподавал немецкий язык, русский язык и литературу. «К работе учителя, – отмечал директор школы А. М. Андрианов, – Волконский относился добросовестно»³. Положительно оценивал его работу заведующий Котельничским роно А. В. Вершинин.⁴

4 августа 1937 г. В. В. Волконский был арестован. Ему предъявили обвинение в контрреволюционной деятельности. Однако свидетельские показания, взятые в городе Котельниче следователем госбезопасности, не содержат доказательств такой деятельности. И подследственный категорически отвергал обвинение. Тем не менее, он был признан виновным и приговорен к расстрелу. Все судебное уголовное дело содержит 32 страницы, включая сообщение о приведении приговора в исполнение от 28 октября 1937 г.

В своих показаниях В. В. Волконский заявлял: «Октябрьскую социалистическую революцию я встретил с большим сочувствием и удовлетворением, чем февральскую... Себя я считаю сторонником Советской власти»⁵. Хотел бы отметить низкий правовой и смысловой уровень обвинительного заключения. Там, например, голословно утверждается, что «Волконский вредил в преподавании русского языка, одурманивая детей»⁶. Разговоры же учителя с людьми о том, что фашистская Германия усиленно готовится к войне с Советским Союзом и что эта война будет тяжелой для нашей страны, квалифицировались как пораженческая агитация. Тревога за судьбу русского народа названа шовинизмом.

Учитель погиб, но он остался в благодарной памяти тех, кого он учил. Обладая энциклопедическими познаниями, Владимир Владимирович говорил нам, учащимся, что в школе мы получаем лишь небольшую часть известных человечеству знаний, что кроме них существуют огромные знания, которыми можно овладеть в последующей жизни. Он разъяснял нам, что есть еще и не познанное человеком и что человек должен и может стремиться познать неизвестное. И я вновь вспомнил своего учителя в 1978 г., когда на Всесоюзном учительском съезде, участником которого я был, тогдашний Президент Академии наук СССР А. П. Александров в своем выступлении настоятельно рекомендовал учителям внушать и разъяснять учащимся эту мысль.

Учитель В. В. Волконский вел преподавание, на мой взгляд, творчески. Запомнился такой факт. В шестом классе он вел наряду с немецким уроки

русского языка и литературы. Учитель дал нам задание написать сочинение о реке Моломе, посоветовал, что можно прочитать при подготовке к написанию сочинения. Помню, что я тогда читал рекомендованные учителем «Детские годы Багрова внука» С. Т. Аксакова и повесть «Страшная месь» Н. В. Гоголя. В селе Юрьево при сельсовете была весьма богатая библиотека. Кроме того, родители привозили нам книги из Котельничской районной библиотеки. Когда ученики написали сочинения, учитель посвятил их анализу несколько уроков. При анализе мы определяли части речи, типы предложений, оценивали стиль изложения. В качестве примера для сравнения учитель использовал описание Днепра, данное Н. В. Гоголем в вышеназванной повести. В заключение учитель рассказал, какие писатели и в каких произведениях дали наиболее яркую картину природы. Кроме того, при разборе сочинений о реке Моломе учитель напоминал и спрашивал о таких географических понятиях, как полуостров, остров, залив, пролив, озеро, проток, старица. Хорошо, что бассейн реки Моломы в районе села Юрьево все это имеет. Таким образом, налицо были комплексный подход к преподаванию школьных предметов и межпредметные связи. К сожалению, некоторые работники народного образования, как это видно из архивного дела, считали такой подход нарушением норм методики преподавания.

В. В. Волконский развивал в учениках любознательность, тягу к знаниям. Он имел личную библиотеку и давал ученикам свои книги. Благодаря ему я познакомился с «Фаустом» Гете, «Божественной комедией» Данте. Кстати, один из свидетелей упрекал В. В. Волконского в том, что «он давал ученикам читать религиозные божественные книги». Уж не произведение ли Данте имел он в виду? Рекомендации В. В. Волконского и других учителей литературы сыграли свою роль и в том, что в 6-7 классах мною были прочитаны «Девяносто третий год» и «Жан Вальжан» (из эпопеи «Отверженные») Виктора Гюго, «Андрей Кожухов» С. М. Степняка-Кравчинского. От В. В. Волконского я узнал о Вольтере, Байроне, Диккенсе, расширились мои познания в истории, географии. Во внеучебное время Владимир Владимирович рассказывал нам о богатствах и природе родной страны, особенно Сибири, об университетах. Он выписывал газету «Роте Фане» («Красное Знамя» — орган компартии Германии, работавшей тогда в глубоком подполье) и на основе ее материалов рассказывал нам о зверствах и захватнических планах германских фашистов.

В. В. Волконский пользовался большим уважением среди крестьян, давал им полезные советы по земледелию. Мы не раз видели его идущим на лыжах в ту или другую деревню. Он был незаурядной личностью, всесторонне образованным, культурным человеком. Он прекрасно играл на пианино, знал и любил музыку. Владимир Владимирович пользовался большим авторитетом среди учителей и учащихся. Учитель поистине сеял разумное, доброе, вечное.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Подлинник автобиографии В. В. Волконского в Кировском областном музее истории народного образования.
2. Автобиография, стр. 2.
3. Фонд архивных уголовных дел, снятых с учета Управления федеральной службы безопасности по Кировской области, дело № СУ-7580, с. 10 оборот.
4. Там же, с. 4.
5. Там же, с. 27 об.— 28.
6. Там же, с. 29.

В. И. Бакулин

К МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ СОБЫТИЙ 1917 ГОДА

Глобальная тенденция нового и новейшего времени — вовлечение в общественный процесс все более широких народных масс, демократизация исторических процессов и соответствующие им сдвиги в общественном сознании. Постепенно углубляется понимание, что историю, особенно в периоды социальных катаклизмов, делают не только выдающиеся личности, но и те, кого принято называть простыми людьми. Однако понимание это, оказывающее влияние и на содержание исторических теорий, дается непросто.

Характеризуя ситуацию в западной историографии революции 1917 г. в России, американский историк Мартин Малиа убедительно показал, как в ней на смену примитивной идеологизированной схеме политического заговора и захвата власти «кучкой» большевиков десятилетиями приходил все более взвешенный анализ Великой русской революции 1917 г. как чрезвычайно сложного комплекса общественных движений различных категорий населения страны(1).

У нас такого рода подвижки происходят, увы, как обычно, с опозданием по отношению к Западу. Культурное мышление изживается крайне медленно. Если несколько огрублять схему, то она такова: от веры во всемогущество царей-творцов истории в советский период общественное сознание (а с ним и историческая наука) эволюционировали к вере во всемогущество большевистской партии, способной сделать все, в том числе организовать победоносную революцию. Народным массам в этой схеме отводилась роль своеобразного ассистента, помогающего партии реализовать ее историческую миссию. Социально-политическое творчество масс при этом декларировалось, но реально изучалось явно недостаточно.

Дело отнюдь не только в идеологической заданности, суть явления гораздо глубже. Ныне еще раз сменилась власть, поменялась господствующая идеология, а схема не только осталась, но приняла еще более одиозный вид. В соответствии с новой, антикоммунистической концепцией большевики сумели захватить власть в гигантской, разоренной, полуразрушенной стране, отбиваясь от бесчислен-

ного множества внутренних и внешних врагов, не только без участия народных масс, а вопреки их желанию. Великая революция тем более предстает теперь в описании ряда авторов не могучим социальным потоком, грандиозным историческим явлением, каким она была в реальности, а результатом деятельности кучки фокусников, вытворяющих чудеса на глазах у изумленной планеты, ибо победу большевиков, тем более их упрочение у власти в этой схеме можно объяснить только чудом.

Разные слои населения России по-разному проявили себя в условиях 1917 г. Преобладающей формой реализации активности крестьянства (а в Вятской губернии оно составляло подавляющее большинство населения) после Февральской революции стали анархические выступления и действия. Посмотрим конкретно, в чем это выражалось, каков механизм запуска той самой анархии, которая к концу 1917 г. фактически парализовала и полуразвалила Российское государство.

Первой реакцией местных крестьян на падение самодержавия стало стремление обновить низовую администрацию, особенно ярко проявившееся в Нолинском уезде. Так, во второй половине марта жители Семериковской волости по собственному почину на сходе сместили волостного старосту, избили его и заключили под арест. 22 марта Нолинский уездный комиссар телеграфировал в Вятку: «Население недовольно некоторыми волостными старшинами. Были столкновения. Разрешите предложить земским начальникам немедленно созвать волостные сходы для переизбрания выборных лиц волости, где население того требует». Губернский комиссар согласился с этим предложением, уточнив в ответной телеграмме, что волостными старшинами могут быть избраны не только крестьяне, но и представители иных сословий, проживающие в данной местности(2). Эти действия губернских и уездных властей вполне соответствовали политике Временного правительства первого состава, духу принятых им документов, в частности Декларации от 3 марта.

Р. Пайпс по поводу этого акта справедливо заметил, что пункты 5 и 6-й Декларации (замена полиции народной милицией с выборным начальством, подчиненным органам местного самоуправления; выборы в органы местного самоуправления на основе всеобщего, равного, прямого и тайного голосования) «единым махом сметали губернскую администрацию и полицию, традиционно оберегавших устои Российского государства». Результатом стала анархия, вину за которую новая власть пыталась свалить на старый режим (а потом и на большевиков. — В. Б.), но в которой преимущественно была повинна сама. «Никогда ни одна революция, ни до, ни после 1917 г., не производила такого опустошительного разгрома административного аппарата»(3).

Эсеры и меньшевики, в том числе вятские, подобно либералам поддерживали и одобряли инициативу «низов» в деле самостоятельного обновления низового управленческого аппарата, так как: а) это

соответствовало их программным установкам; б) в форсировании процессов демократизации они усматривали гарантию против реставрации монархии. Именно в этой реставрации они первоначально усматривали чуть ли не единственную угрозу революции, что помешало им своевременно увидеть опасность анархии. Интеллигенты-партийцы, как либералы, так особенно, умеренные социаллисты, с одной стороны, и крестьяне с другой стороны, очень по-разному воспринимали происходящее по причине особенностей менталитета русского мужика и молвившегося на западные образцы государственного устройства и демократии интеллигента.

Если партийная интеллигенция оценивала факты стихийной смены сельской и волостной администрации как благое начинание, как первые проявления новой, цивилизованной и демократической (в ее понимании) жизни, то крестьяне смотрели на вещи проще: одобрение губернским комиссаром их действий они восприняли как вынужденную уступку со стороны начальства, неважно — старого или нового, тем более, что сплошь и рядом это были одни и те же лица, вызывающие недоверие деревни. Важно, что было разрешено избавиться от неудобных местных администраторов, нелюбимых часто именно за то, что слишком усердно выполняли приказы губернской и центральной власти.

В результате этой принципиально важной уступки давлению «снизу» в фундаменте государственного аппарата образовалась трещина, в которую с нарастающим эффектом устремились анархические настроения. На повестку дня немедленно встали следующие принципиальные вопросы — хлебозаготовок, землевладения и вообще собственности и т. п. При этом новым и, соответственно, слабым уездным, губернским и центральным властям теперь пришлось иметь дело с необычайно самостоятельной, ориентирующейся не на вышестоящие инстанции, а на избирателей-крестьян сельской и волостной администрацией. Не случаен и своеобразный ренессанс в условиях 1917 г. общинных порядков и волостного самоуправления. Благодаря этому деревня сплотилась, организовалась гораздо лучше, чем власти всех вышестоящих уровней, и противопоставила себя им по большинству параметров — от государственных заготовок хлеба до борьбы с самогонварением. Здесь главный исток того процесса анархии, который с весны 1917 г. начал все шире охватывать всю страну, в том числе и Вятскую губернию. Одним из главных его следствий стало то, что Временное правительство проиграло битву за хлеб. Снижение объемов хлебозаготовок обернулось уже осенью 1917 г. начавшимся в промышленных городах и на фронте голодом.

О яростном сопротивлении значительной части крестьян хлебозаготовкам летом-осенью 1917 г. немало написано моими предшественниками — Е. И. Кирюхиной, Е. С. Садыриной и др. Нет необходимости повторяться. Но заслуживает внимания еще один, связанный с этой проблемой факт: явное нежелание части крестьян ряда уездов (Сарапульского, Малмыжского) вводить у себя волостные зем-

ства, проводить выборы в них; с конца же лета 1917 г. отмечены факты разгона крестьянами некоторых уже ранее созданных земств (4). Эти органы отторгались в пользу либо старого общинно-волостного самоуправления, либо в пользу Советов крестьянских депутатов, которые появились в те же месяцы. Волостные земства вызвали у сельского населения реакцию отторжения, так как: 1) они были связаны с ненавистными им продовольственными управами, выкачивающими у крестьян хлеб и 2) содержание их оказалось дороже, чем старых крестьянских органов деревенского и волостного уровня (5).

Ломая сопротивление крестьян, власти все чаще (особенно с июля 1917 г.) применяли силу, войска, чинили расправы, порой со зверской жестокостью (6), что порождало растущее сопротивление крестьян, разложение воинских тыловых частей и также становилось катализатором анархии. С каждым месяцем ширилось аграрное движение. Захват земель сопровождался покушениями и на другие виды собственности, переплетаясь с явной уголовщиной и погромами в городах и поселках (7). Октябрь-декабрь 1917 г. – время, когда ситуация полностью вышла из-под контроля местных властей и управленческих органов, созданных Февральской революцией. Пришла очередь более массовых, более укорененных в народных массах Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. См.: Отечественная история. 1997. № 5.
2. Очерки истории Кировской организации КПСС. Ч. 1. – Киров, 1965. – С. 371; Государственный архив Кировской области (ГАКО). – Ф. 582. – Оп. 158. – Д. 36. – Л. 3.
3. Пайнс Р. Русская революция. Ч.1. – М., 1994. – С.327.
4. ГАКО. – Ф. 582. – Оп.158. – Д. 36. – Лл. 44, 46 и др.; Оп. 194. – Д. 2. – Л. 19.
5. ГАКО. – Ф. 582. – Оп.194. – Д. 5. – Л. 83.
6. См. например: Герасименко Г. А. Трансформация власти в России в 1917 году // Отечественная история. – 1997. – № 1. – С. 69.
7. ГАКО. – Ф. 582. – Оп. 194 – Д. 2. – Л. 17; Д. 4. – Л.19; Д. 5. – Лл. 56, 75–об, 92 и т. д.

Ю. Н. Тимкин

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ ВЯТСКОГО КРАЯ 1917–1940 ГОДОВ

Советский период истории края до сих пор остается в значительной степени неисследованным. Связано это во многом как с отсутствием исследовательского центра, так и с поиском новых методологических подходов. Следует назвать также и неудовлетворительное состояние источниковедения.

Мы занимаемся изучением общественно-поли-

тической жизни края в период от захвата власти большевиками в 1917 г. до построения социализма в основном. Целью нашего исследования является анализ процесса захвата и удержания политической власти большевиками, строительство партаппарата и укрепление большевистской диктатуры. В числе стоящих задач рассмотрим деятельность органов ЧК – ОГПУ – НКВД как «карающего меча» партии, взаимоотношение власти и общества, политические репрессии, антибольшевистское сопротивление, общественно-политическая жизнь в условиях сталинской «революции сверху» и установления тоталитарного режима.

Еще во время работы над кандидатской диссертацией, посвященной анализу общественно-политической борьбы в Вятской губернии весной 1917 – осенью 1918 гг., мы пришли к выводу о непригодности марксистско-ленинской методологии. Руководствуясь этим методом, ученые-историки пришли к апологетическим, псевдонаучным выводам в «Очерках Кировской областной организации КПСС», «Очерках истории Кировской области» и других обобщающих работах. Предпринимаемые ныне попытки очистить марксистско-ленинский метод от догматизма, придать ему творческий характер, вернуться к истокам, на наш взгляд, малопродуктивны. В основе марксистской методологии лежит жесткий экономический детерминизм, под действием которого изменяется общественно-политическая жизнь. Такой взгляд ныне оспаривается многими исследователями. Более того, сама историческая практика XX века опровергла такое утверждение Маркса.

Ленин использовал рычаг политической власти для радикальных социально-экономических преобразований, что противоречило классическому марксизму. Индустриализация России не предшествовала социалистической революции, а являлась ее результатом. Начало постиндустриального развития привело к падению реального социализма. В этом смысле марксистско-ленинская методология эклектична и не продуктивна.

Захват власти большевиками повлек за собой установление жесткой и даже жестокой диктатуры, радикальной ломке общественно-политической жизни во время «военного коммунизма». Политическое развитие в этот период определялось двумя основными обстоятельствами – диктатурой большевиков и народным сопротивлением ей. В течение 1918–1920 гг. на территории края произошло более 30 антибольшевистских восстаний и волнений. Среди них отметим грандиозное выступление с оружием в руках ижевских и воткинских рабочих, которое являлось самым мощным в стране в 1918 г. Советские историки так и не смогли убедительно объяснить, почему рабочие и крестьяне восстали против рабоче-крестьянской советской власти. В гражданской войне победили большевики. Нам представляется, что причин здесь несколько. С одной стороны, большевики создали репрессивный аппарат, послав туда лучшие кадры, и безжалостно подавили сопротивление. Для удержания власти

они научились искусно лавировать, обещать, привлечь к управлению колеблющихся. С другой стороны, большевики запустили гигантский агитационно-пропагандистский аппарат, который навязывал населению «единственно правильную» точку зрения, образ мышления и поведения. Усиленно внедрялся в сознание образ врага, дозировалась информация, осуществлялся тотальный контроль за средствами массовой информации. Сыграли большевики и на антипомещичьих, антибуржуазных настроениях крестьянства, антидеспотических настроениях других слоев общества.

Антибольшевистские силы не смогли выдвинуть политической альтернативы большевизму, так как в социальном плане в стране преобладали доиндустриальные слои, не имевшие в тех экстремальных условиях ни необходимого опыта, ни организации, ни видения последствий захвата власти большевиками и их «социалистического эксперимента».

Ныне назрела настоятельная необходимость исследования отношения населения к большевистской диктатуре. Источниковая база для этого имеется достаточная – сохранились и доступны многочисленные информационные сводки, которые составлялись в ЧК – ОГПУ – НКВД, партийных комитетах, советских органах.

Весьма перспективен синергетический подход, который позволит проанализировать большевизм как целостную антисистему, включившую идеологию, политическую практику, социальную психологию (1). Появление инородного для Вятской губернии военно-политического элемента – большевистских отрядов матросов, солдат, красногвардейцев, интернационалистов, прибывших из центра, Урала, Поволжья, привело к таким последствиям, о которых большевики и не подозревали: отряды стали опорой латинских авантюристов, пытавшихся в марте 1918 г. свергнуть советскую власть, разогнать организацию РКП(б) и установить военную диктатуру. Захват власти большевиками и начало реализации их программы было своего рода прыжком в неизвестность. Никто из большевиков не знал, что такое социализм и как его строить. Результаты большевистского «творчества масс» часто приводили в недоумение самих большевиков. Все, что не соответствовало ленинским представлениям о социализме объявлялось делом рук уклонистов, врагов народа, наследием темного прошлого и т. д. Возникший в конце 30-х гг. социализм поразительно напоминал старое крепостничество и самодержавную царскую власть.

При анализе общественно-политической жизни 1917–1940 гг., становления большевистской диктатуры не обойтись без концепции М. Восленского (2). По его мнению, организация профессиональных революционеров Ленина, захватившая власть, превратилась в господствующий класс советского общества – номенклатуру. Начальная стадия этого процесса – рост и укрепление партийного, советского аппарата, карательных органов в 1918–1923 гг. В Вятской губернии социально-политические силы, на кото-

рые могла бы опереться новая власть, оказались слабыми и малочисленными, что тормозило строительство. В то же время, это обстоятельство требовало от губернских властей принятия самых энергичных мер. Губком РКП(б) постоянно требовал у ЦК все новых и новых агитаторов, пропагандистов, организаторов. Упомянем Анцеловича, руководившего большевизацией Вятского Совета в ноябре 1917 г., представителей ЦК партии Стругацкого, Урановского, Алексакаса, Ровинского, которые летом – осенью 1918 г. «сколачивали» партийно-советский аппарат, Сталина и Держинского, проводивших тотальную чистку властных структур в начале 1919 г., Вейцера, Спунде, Минькова, руководивших в 1920–1923 гг. укреплением аппарата губернской организации РКП(б), Шергова, руководившего профсоюзами края, Приворотского, Ремизовского, Аргова и других, кто возглавлял губернскую ЧК, а затем и губотдел ОГПУ. Значительная часть губернской и уездной номенклатуры составляли в тот период лица либо неместного происхождения, либо нерусской национальности. Карательные коммунистические отряды латыша К. Жидялиса и венгра Чаки, «железная» дивизия В. Азина, китайские и другие интернационалисты являлись незаменимой опорой большевистской диктатуры в крае. В этой связи весьма интересным направлением может стать анализ национального и даже конфессионального состава как партаппарата, так и рядовой партийной массы.

В настоящее время актуальным и плодотворным может стать всестороннее рассмотрение социокультурных особенностей вятских большевиков: место рождения, возраст, пол, образование, род занятий, причины вступления в партию, отношение к религии и церкви, этические установки, быт и нравы. Любопытны могли бы стать наблюдения над большевистским арго, который изобилует такими выражениями как «сколотить аппарат», «поставить к стенке», «пустить в расход», «темные силы», «царство свободы», «враги народа» и т. д. и т. п. Актуальны вопросы социальной психологии различных социальных слоев, большевистской организации, властных структур. Без этого многочисленны и неприятны для «верных ленинцев» свидетельства пьянства, аморальности, карьеризма, злоупотребление властью и т. д. останутся просто «фактиками».

Анализ политической практики большевиков в 1918–1920 гг. позволяет сделать вывод о том, что военный коммунизм следует рассматривать прежде всего как попытку строительства коммунизма. Об этом свидетельствует национализация предприятий, отмена денег и рыночных отношений, подавление и уничтожение предпринимателей, прямой товарообмен между городом и деревней, насаждение коммун. При этом надо особо подчеркнуть, что такая политика упорно проводилась и после завершения гражданской войны в основных регионах страны. В 1920 г. большевики всерьез рассчитывали с помощью военно-коммунистических мер добиться подъема производительных сил страны.

Политика и практика военного коммунизма при-

вели к глубокому общественно-политическому кризису 1920–1922 гг., который стал угрожать самим устоям большевистского режима. Непосредственным результатом такой политики стал голод начала 20-х гг. Несмотря на страдания и бедствия людей, большевики продолжали «выкачивать» хлеб. В этих условиях крестьяне справедливо указывали на власть как на главную причину голода. В 1920–1922 гг. произошло несколько антибольшевистских восстаний и волнений. Речь идет прежде всего об ижевском «Кронштадте», военном заговоре в вятском гарнизоне, крестьянских волнениях в Уржумском, Нолинском и других уездах. Чтобы сохранить власть, большевики пошли на частичное допущение рыночных отношений, делая это по «военно-коммунистически». Потрясают сцены выколачивания недоимок по налогам, когда крестьяне были вынуждены продавать последнюю корову, лошадь или вещи. Не менее жестоко проводились в 1926 г. выселение «бывших крупных помещиков и землевладельцев», являвшихся в действительности крестьянами. Тысячи крестьян лишались избирательных прав и подвергались репрессиям по надуманным обвинениям. Во многих местностях губернии продналог в 1921–1922 гг. оказался больше продразверстки. Впервые на это указала нижегородская исследовательница Н. Грехова.

Мы согласны с утверждением М. Геллера и А. Некрича, что продналог следует рассматривать не как заботу партии и правительства о крестьянстве, а как средство ограничить государственный производ (3). Выколачивание продналога преследовало цель не только изыскать средства для восстановления народного хозяйства, но и не допустить складывания в деревне слоя зажиточных «хозяйственных мужиков». Для этого по указанию партии активно использовался карательный аппарат и прежде всего ОГПУ и прокуратура. Губком партии рекомендовал чекистам всемерно противодействовать развитию рыночных отношений, применяя угрозы, шантаж, насилие. Разумеется, подобные указания и деятельность ОГПУ никогда не публиковались в печати.

Большевики интенсивно изучали социальные процессы, протекавшие в крестьянской среде и пытались расчленив крестьянство на кулаков, объявленных классовыми врагами, колеблющихся середняков и дружественных советской власти бедняков и батраков. Подобное социальное деление ненаучно и идеологически обусловлено. Любопытно, что губернская организация большевиков в 20-е гг. росла в деревне как раз почти исключительно за счет середняков и долгое время партийных начальников это не смущало.

Парторганизации и советский аппарат регулярно подвергались чистке. Долгое время считалось, что тем самым советская власть и партия избавлялась от чуждых, «примазавшихся» элементов. В действительности, исключали чаще всего тех, кто не выполнял многочисленные партийные директивы, либо делал это не так, как требовалось. Такие партийцы не соответствовали стандарту «тотали-

тарного коммуниста», готового исполнять любые партийные поручения.

Переход к сталинской «революции сверху» являлся логическим продолжением развития большевистской диктатуры. Номенклатура, укрепившаяся у власти благодаря новой экономической политике и добившаяся за счет частичного допущения рыночных отношений восстановления народного хозяйства, вновь предприняла попытку строительства «светлого коммунистического общества». Такой скачок мог произойти только в условиях чрезвычайных, в обстановке страха, социальной неуверенности, внешней военной угрозы. Началось все с инспирированного властью военного психоза 1927 г. Причем ОГПУ тщательно отслеживало и анализировало отношение различных социальных групп к угрозе новой войны. В обстановке ослабления налогового гнета, наступившего в 1924–1926 гг., крестьяне стали более лояльно относиться к большевистской власти, хотя, конечно, сохранялась и неуверенность и настороженность. В целом, крестьянство и городские слои готовы были поддержать советскую власть. Прикрываясь внешней военной опасностью, большевики развернули «индустриализацию, коллективизацию и культурную революцию», что означало тотальное переустройство страны, уничтожение крестьянства как уникального социокультурного феномена России, превращение его в безликих, послушных, зависимых и бесправных колхозников. Думается, что очевидна цель создания колхозно-совхозной системы – выкачка денег из деревни, ликвидация крестьянства, создание эффективной системы управления, подавление возможного сопротивления, искоренение источника русской национальной духовности, создание советского человека.

Для успешного проведения «революции сверху» власти приступили к проведению в стране административной реформы. Еще в 1928 г. был ликвидирован беспокойный Уржумский уезд (несколько раньше упразднили Советский уезд). В 1929 г. Вятская губерния прекратила свое существование. Территория края, разделенная на три больших округа, вошла в состав Нижегородского края. Причины подобного шага властей, на наш взгляд, лежат в стремлении обеспечить должный политический контроль за беспокойной крестьянской губернией, пристегнув ее к индустриальному Нижнему Новгороду. Не случайно, как во время коллективизации края, так и в период образования Кировской области, важнейшие должности в советском и партийном аппарате занимали нижегородцы.

Политические репрессии 30-х гг. коснулись не только и не столько партийцев, партийных начальников, сколько рядовых граждан, особенно инакомыслящих. Тысячи вятских крестьян, объявленных врагами народа, оказались вне закона. Они лишились всего, что нажили тяжелым упорным трудом и были насильственно выселены. Невозможно измерить горе и страдания, которые принесла коллективизация крестьянству. Преследование православной церкви началось сразу же после захвата власти

большевиками. Вначале отнимали храмы, отбирали церковные ценности, разгоняли монастыри, оскорбляли религиозные чувства верующих, плели интриги среди служителей культа, сеяли раздоры. Позднее в ход были пущены радикальные средства: закрытие и разрушение храмов, репрессии против верующих, поголовная атеизация населения.

В конце 30-х гг. большевистская диктатура достигла своего расцвета. Ее стержень – большевистская партия, ставшая по сути государственной структурой. От партии шли «приводные ремни» – советы, комсомол, профсоюзы и т. д. и т. п. Тоталитарный режим установил полный контроль не только за поступками людей, но и научился манипулировать сознанием. Призрак коммунизма приобрел злое реальные черты и на долгие десятилетия определил общественно-политическое развитие страны и края.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гомаюнов С. А. Анатомия Антисистемы. К вопросу о природе тоталитарных обществ. Киров, 1991.
2. Восленский М. С. Номенклатура. Господствующий класс Советского Союза. М., 1991.
3. Геллер М., Некрич А. История России. 1917–1995 гг. Утопия у власти. Т.1. М., 1996. С. 120.

М. В. Анучина

РАЗВИТИЕ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ КООПЕРАЦИИ В ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1921–1923 ГОДЫ (на примере молочной кооперации)

Кооперативное движение в России оформилось и было распространено при капитализме довольно широко. Например, на 1 января 1917 г. первичные кооперативы объединяли около 50 % крестьянских хозяйств.¹ Кооперация имела богатые традиции, отличалась многообразием.

Чем больше крестьянин продавал и покупал на рынке, т. е. чем больше товарность его хозяйства, тем больше крестьянское производство зависело от торговли. Производя продукты для сбыта на рынок, крестьянин зависит от цены, от срока продажи, от спроса и т. д., а покупая, заинтересован в дешевой цене, рассрочке платежа, в хорошем качестве товара. Организация обращения товаров, необходимых для крестьянского хозяйства, являлась делом сельскохозяйственной кооперации. Сельскому труженику было выгодно освободиться от посредничества частного торговца-скупщика, избавиться от необходимости лично отправляться со своей продукцией на рынок. Крестьяне, вступая в кооператив, поручали ему вести торговую часть его хозяйства. Кооператив, имея капитал, являясь крупным продавцом и покупателем, мог поставить дело. Сохраняя свой мелкохозяйственный уклад сельскохозяй-

ственного производства, крестьянин по торговой линии отказывался от обособленности, таким образом, кооперация играла роль посредника на рынке продажи крестьянского товара. Через кооперативы крестьяне могли переработать свои продукты на общей маслобойке, сушилке, мельнице и т. д., ведь по одиночке часто эту переработку им осуществить было не под силу. Через кооперацию крестьяне приучались использовать достижения сельскохозяйственной науки и техники.

Все это позволило В. И. Ленину увидеть в кооперации аппарат, который в условиях победы большевиков возможно было сохранить, использовать и развивать. Кооперация, по мнению Ленина, должна была стать одним из главных направлений социального преобразования деревни в годы нэпа. К такому пониманию кооперации большевики пришли не сразу.

Сначала они отрицали ее положительное значение, относились к кооперации, как к простому проявлению буржуазного реформизма, всячески «трегировали, как торгашескую»². 20 марта 1919 г. вышел декрет ВЦИК и СНК «Об единых рабоче-крестьянских потребительских обществах». ЕПО, являясь единственным распределительным органом на своей территории, должно было осуществлять государственные задания в области обязательного распределения. Все население района, где находилось ЕПО, в обязательном порядке приписывалось к какому-либо распределительному пункту. В области заготовок сельскохозяйственной продукции права кооперации были ограничены из-за существовавшей системы продразверстки. Таким образом, смысл декрета сводился к обязательному кооперированию населения и выполнению кооперацией государственных заданий.

Следующий декрет ВЦИК и СНК от 27 января 1920 г. «Об объединении всех видов кооперативных организаций» оказал негативное влияние на существовавшую систему кооперации.³ По декрету сельскохозяйственная кооперация была объединена с потребительской, стала подчиняться Наркомпроду, превратившись в его распределительный орган. Таким образом, в годы «военного коммунизма» сложившаяся кооперативная система была огосударствлена, при запрещении развития товарно-денежных отношений кооперация не могла проявить себя, утратив хозяйственную самостоятельность и свободу действий.

Выработанный X съездом РКП(б) курс новой экономической политики вызвал изменение партийной политики к кооперации. Ленин писал, что «декрет о продналоге вызвал немедленное пересмотр положения о кооперации и известное расширение ее «свободы» и ее прав»⁴. Нэп должен был способствовать развитию кооперации. В брошюре «О продналоге» Ленин рассматривал кооперацию как «вид государственного капитализма», говоря, что «свобода и права кооперации, при данных условиях России, означают свободу и права капитализму».⁵ Позднее он изменил эту точку зрения.

9 мая 1921 г. ЦК РКП(б) обращается с письмом

«О кооперации», в котором перед всеми организациями РКП поставил задачу: «...обеспечить целенаправленное регулирование процессов воспроизводства и развития массы мелких крестьянских хозяйств и тем самым создать достаточно благоприятные предпосылки для роста земледелия». ЦК РКП(б) обратил внимание на то, что роль кооперации в значительной степени возрастает, а ее задачи становятся гораздо шире, разнообразнее и труднее.⁶

Декретом ВЦИК и СНК от 16 августа 1921 г. сельскохозяйственная кооперация была отделена от потребительской. Став самостоятельной, она должна была осуществить подъем единоличного крестьянского производства, приспособить его к условиям рынка.⁷

Важнейшими задачами сельскохозяйственной кооперации являлись: переработка и сбыт продукции, снабжение крестьянских хозяйств необходимым сельскохозяйственным инвентарем, машинами, семенами, кредитами. Нэп создал необходимые условия для развития кооперации: продналог, свобода торговли, проведение землеустройства и т. д.

Переворот прежних взглядов на кооперацию произвела статья Ленина «О кооперации» (январь 1923 г.). В новых условиях развития товарно-денежных отношений кооперация выступала у Ленина уже не как разновидность госкапитализма, а «возможно более простым, легким и доступным для крестьянина» путем перехода к социализму.⁸

С возникновением сельскохозяйственной кооперации в Вятской губернии, для более полного осуществления хозяйственных нужд крестьянина, появилось стремление к специализации кооперативной деятельности. Благодаря содействию вятского земства, специализация в губернии проявилась, прежде всего, в области молочного хозяйства, которое в северных малохлебных уездах губернии составляло крупную доходную статью крестьянского двора.

Впервые в губернии в 1870 г. открылись 3 артельные сыроварни, но через год по распоряжению правительства они были закрыты.

Лишь через 23 года орловское уездное земство открыло первую учебно-показательную маслодельню в селе Истобенском. В последующие годы вятское земство поддерживало развитие частного промышленного маслоделия. С 1911 г., после образования первой молочной артели в Леденцовской волости Глазовского уезда, кооперирование молочных хозяйств в губернии приняло форму молочной артели. В 1915 г. в селе Истобенском Орловского уезда возникла молочная артель. Количество их в уезде ежегодно стало возрастать, превратив Орловский уезд в центр молочной кооперации губернии двадцатых годов.

В марте 1918 г. артели Орловского уезда объединились в Орловский союз молочных артелей. К началу 1920 г. в союз входило до 30 молочных артелей не только Орловского, но и соседних уездов. Работа союза расширилась, приобрела губернский характер и в марте 1920 г. на базе Орловского союза возник Вятский губернский союз молочных артелей.

Начиная с 1919 г. многие артели губернии открылись благодаря тому, что через них можно было выкупить сливочным маслом корову от реквизиции ее продорганами на мясо. За 1919–1921 гг. артели таким образом спасли 25 % всего своего скота и были богаче скотом, чем остальное сельское население.⁹

В 1921 г. Союз объединял 61 молочную артель 6 уездов губернии. В том же году Вятский губернский союз молочных артелей был слит с потребкооперацией в виде сельскохозяйственной секции при губернском союзе потребительских обществ, которая просуществовала полгода и, на основании декрета о сельскохозяйственной кооперации, была ликвидирована.

За время существования губернской сельскохозяйственной секции (первая половина 1921 г.) молочные артели работали для выполнения налогов — масляного, мясного, сеного, так как существовала возможность замены их маслом. В уплату налогов артели сдали в 1919 г. — 1000 пуд., в 1921 г. — уже 4500 пуд. масла. Дополнительную выработку молочных продуктов в 1921 г. продорганы разрешали после 100 % выполнения налогов, поэтому в этом году ее практически не было.¹⁰

Итак, появившиеся в 1918–1920 гг. молочные артели не успели оборудовать свои заводы и широко развернуть деятельность. В связи с запрещением в России свободной торговли и ликвидации бывшего губмаслосоюза, они были лишены возможности вести организованный сбыт выработанных продуктов, даже на местный рынок. Это свело их деятельность почти исключительно только к переработке молочных продуктов для выполнения налогов и лишило их основного источника доходов. Если некоторые артельщики сдавали молоко сверх налогов, то после его переработки в масло оно выдавалось обратно членам, которые сбывали его сами за бесценок или выменивали на малоценные товары.

Переход Вятской губернии к НЭПу происходил в тяжелых условиях. Последствия неурожая хлеба и трав 1921 г. сильно отразились на жизни молочных артелей, происходило сокращение скота, который большими усилиями артели смогли сохранить в 1918–1921 гг. К тому же еще одно неблагоприятное обстоятельство нашло отражение в деятельности кооперативных артелей. Продорганами не отменен и даже не был отсрочен хлебо-фуражный продналог, что повлекло за собой новое сокращение скота, так как возместить корм, сданный в продналог, крестьянину было нечем, а излишки хлеба и фуража на продажу отсутствовали.

За 1921 г. на 28 % убыло стадо взрослого скота в артелях.

Работа на продналоги подавила заинтересованность населения к сдаче молока. Интерес правлений к работе пропал, начался их моральный распад вплоть до образования в июле 1921 г. вятского маслосоюза в составе 19 артелей с 4761 членами с 8631 коровой.¹¹ Начался период возрождения молочной кооперации губернии.

С возникновением Маслосоюза артели получили возможность выработанное масло организованно сбывать через союз по более выгодным ценам. Количество кооперированных молочных артелей к концу года достигло 57.¹² В голодную зиму 1922 г. для спасения скота от вырезания артели получили через союз в кредит и в обмен на масло до 11500 пуд. жмыха и 88000 пуд. сена. Во время кормового кризиса за молоко артели получали рожь через союз. Это позволило спасти артельный скот от вырезания. Члены артелей остановили сокращение скота в молочных артелях на уровне 1,4 коровы на хозяйство, тогда как весной 1922 г. на одно крестьянское хозяйство в среднем по губернии приходилось 0,92 коровы.¹³

Итак, вплоть до первой половины 1922 г. молочные артели работали ради спасения семей и скота от последствий неурожая. Затем молочная кооперация губернии постепенно переходила на прежнюю экономическую основу работы, т. е. артельный сбыт молока. Работа артелей оживилась. Союз молочных артелей планировал организовать и объединить молочные артели, устроить при них маслодельни, сыроварни и другие производственные предприятия, связанные с переработкой и сбытом продуктов молочного хозяйства; организовать снабжение членов артелей молочно-хозяйственным инвентарем, кормами.

Осенью 1922 г. при плохом сборе озимых, когда крестьянские хозяйства губернии лишились значительного количества скота, сведенного в уплату продналога, районы с развитым артельным маслоделием сохранили свой скот, уплатив продналог заблаговременно приобретенными облигациями хлебного займа, оплаченными маслом. Кроме этого члены артелей имели возможность получать через союз хлебные ссуды с уплатой их маслом.

Со второй половины 1922 г. экономика крестьянского хозяйства, особенно молочного, начала меняться. Молочные продукты подорожали по сравнению с кормами и хлебом. За 1922 г. цена на масло увеличилась в 68, на рожь в 25, на сено в 7,5 раз. Молочное хозяйство стало выгодной отраслью, перерабатывая корма на молоко, крестьянин получал высокую оплату кормов. Стало выгодно применять для молочных коров жмых, один пуд которого вызывал повышение удоя до 2,5 пуд. молока, из которого можно было получить до 4 фунтов масла.¹⁴

К концу 1922 г. и в начале 1923 г. Вятская молочная кооперация уже выступала со своим маслом на внутреннем масляном рынке. Появление на рынке создало определенную рекламу и спрос вятскому маслу, что имеет большое значение для кооперативного сбыта. Общая годовая выработка масла за 1922 г. в молочных артелях достигла до 6000 пуд.¹⁵

Первые попытки сбыта масла в Москву показали, что подсолненное масло вятских артелей оказалось вполне удовлетворительного качества. Московский рынок высоко оценил некоторые сорта масла, особенно Парижского сладкого, цена на которое была на 25–30% выше соленого. Таким обра-

зом, рынок требовал специальные сорта масла, хорошее качество, специальную фасовку. Была налажена переправка масла поездами в Москву. В Москве найден крупный кооперативный потребитель масла Сельскохозяйственный, который за доставленное масло рассчитывался без перебоев.

Итак, первые попытки сбыта вятского масла на Московский рынок и знакомство с этим рынком показали, что наибольшую выгоду можно получить при выработке Парижского сладкого сливочного масла. Цены московского рынка на масло были выше вятских на 20–25%. Союз платил артелям за доставленное Парижское масло на 10 % дороже вятских рыночных цен, что дало возможность выплачивать артельщикам на месте вятскую рыночную цену, и у артелей оставалось 10% на расходы. В соответствии с требованием рынка все артели к концу 1922 г. совершили переход на выработку Парижского сладкого сливочного масла.

В связи с заинтересованностью артельщиков в переработке молока и сбыте доброкачественного продукта увеличились почти в 2 раза по сравнению с 1921 г. удои и выход масла.¹⁶

Маслосоюз начал снабжение молочных артелей центрифугами, бутиромерами, отстойными стаканами и пр., ведь с 1922 г. спрос на инвентарь увеличился. В 1923 г. Союз поставил в артели 17 сепараторов, 4 маслобойки, 35 молочесов, 68 фляг, 3 центрифуги, 116 котлов, 154 ушата и др.¹⁷

1923 год стал годом восстановления первичных молочных кооперативов. Для их укрепления была произведена перерегистрация членов артелей, так как за 1917–1920 гг. их состав пополнился новыми случайными членами, вступившими в артели ради спасения скота, выполнения налогов, т. е. в артели их загнала жизнь. После перерегистрации качественный состав артелей улучшился.

С 1923 г. началось улучшение техники производства. После развала молочной кооперации 1921 г. в Вятской губернии осталось только 15 действующих маслодельных заводов, к началу 1923 г. их число удвоилось, а к концу года утроилось.

В предшествующие годы главным являлось не качество масла и молока (масло в основном вырабатывалось соленое, низкосортное), а выполнение установленных норм «сноса» молока за выкуп реквизиционной коровы, за масляный продналог и т. д. В 1923 г. молочные артели постепенно, сначала четыре (Истобенская, Спасо-Вторинская, Чикишанская, Зыковская), переводились на расчет за молоко не только по весу, а учитывая процент жирности. Улучшилось качество масла. Это можно объяснить тем, что губернский маслосоюз устраивал курсы (от 1,5 до 6 месяцев) по подготовке техников молочного производства, мастеров маслоделия, счетоводов и работников первичных кооперативов. Благодаря этому в конце 1922 г., когда рынок предъявил новые требования, молочным артелям удалось быстро перейти на выработку высококачественного Парижского сладкого масла. В начале 1924 г. качество выработанного масла позволило вятскому маслу завоевать первое место на московском рын-

ке, что было довольно трудно, учитывая, что московский рынок издавна привык считать лучшим маслом Вологодское. Качество вятского масла расценивалось Сельскосоюзом на 10–15% выше других сортов.

Имея курсы, Союз располагал постоянным штатом мастеров и поэтому быстрый рост артелей не создал для Союза особых затруднений, не отразился на качестве вырабатываемого масла. Союз, считая, что производство должно обладать гибкостью и быстро приспосабливаться к меняющимся условиям рынка, включил в программу своих 6 месячных курсов сыроварение и изготовление экспортного масла. В условиях рынка бывает, что производство сыра становится наиболее выгодным. В селе Истобенском впервые в РСФСР была организована школа по подготовке мастеров маслоделия и сыроварения.¹⁸

На 1 января 1924 г. Маслосоюз имел в своем составе уже 78 артелей, объединяя 18 464 хозяйства с 30000 коров.¹⁹

Среди кооперированных крестьян преобладали одно- и двухкоровные хозяйства (16,4% и 31,8% соответственно). Это были бедные или средние хозяйства. Процент хозяйств с 3–4 коровами незначителен (3,8; 0,4%), но и они не все зажиточные, так как среди них есть многосемейные, считающиеся средними.²⁰

К началу 1924 г. большинство молочных артелей губернии располагалось в 3 уездах: Халтуринском – 34,4%, Вятском – 11,3%, Слободском – 7,7% кооперированных хозяйств, в которых было соответственно по 38,1%, 14,1%, 8,8% коров. Сеть молочной кооперации была гуще, и она обслуживала больший процент населения, чем другие виды кооперации. В целом по губернии в северных уездах было 12,9% кооперированных хозяйств и 14,1% кооперированных коров, тогда как на юге 1,1% кооперированных хозяйств и 1,2% кооперированных коров. По губернии молочная кооперация объединяла 6,7% крестьянских хозяйств с 8,2% коров.²¹

Молочная кооперация обслуживала преимущественно своих членов. Для вовлечения населения в молочные артели молоко не у членов кооперативов принималось с понижением в цене до 25%.

За 1923 г. маслоделательные артели сдали в Союз 10598 пуд. масла, это в 3 раза больше, чем в 1922 г. 90% своей продукции артели реализовывали через союз. Из общей заготовки масла 85% продано через Сельскосоюз, 14% реализовано на местном рынке через кооперацию и госорганы, и 1% заготовленного масла дошел до потребителя через частную торговлю.²² Артели отпускали масло частным торговцам на 10% дороже цен потребительской кооперации, что позволило ей удерживать свои розничные цены ниже частных магазинов.

В 1923 г. артели за сданное масло получили 50000 пуд. ржи, 15 000 пуд. жмыха и на 100000 пуд. облигации хлебного займа.²³

Касаясь финансового положения молочной кооперации, и учитывая, что свою работу она начала без всяких средств, увеличение за год с 1 января

1923 г. по 1 января 1924 г. баланса союза более чем в 2 раза, следует считать определенным успехом. Собственные средства с прибылью составляли лишь 43,6% баланса, прибыли были небольшие.²⁴ Каждое хозяйство, входящее в союз, за 1923 г. сделало оборот через него на 30 червонных рублей, а это и для довоенного времени сумма немалая.²⁵

Размер паевого взноса составлял 1/3 фунта масла с каждой коровы. Вступительная плата взималась в количестве 7 фунтов масла. В условиях неурожая, когда образовался союз, чтобы стимулировать производство сельскохозяйственных продуктов, правление союза пошло на установление таких небольших взносов. Весь 1922 год кооперация работала, сохраняя скот в объединенных артелями хозяйствах. Следующий, 1923 год союз устанавливал и укреплял связи с артелями в новой обстановке свободной торговли. Эти условия пока исключали увеличение размера пая, хотя он уже не соответствовал своей реальной ценности. В общем финансовое положение молочной кооперации можно расценивать, как удовлетворительное.

Создав базу из первичных кооперативов, со второй половины 1923 г. союз приступил к работе по животноводству, планируя устройство случных пунктов при артелях, покупку скота для увеличения артельного стада, организацию племенных рассадников.

В 1921–1923 гг. молочная кооперация вятской губернии преодолела трудности восстановления, началось ее развитие. Она не только выросла количественно, но и улучшила качество производимых продуктов. Союз молочной кооперации помогал артелям кормами, устанавливал выгодную ценовую политику, заботился о техническом оснащении артелей, подготовке квалифицированных кадров, изучал физиономию нарождающегося рынка. В этот период были достигнуты первые успехи в связи с выходом вятского масла на российский рынок.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Российский государственный архив экономики (РГАЭ), ф. 4106, оп. 3, д. 436, л. 12.
2. Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 45. – С. 370.
3. Директивы КПСС и Советского правительства по хозяйственным вопросам. Т. I. – М., 1957. – С. 149–150.
4. Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 43. – С. 225.
5. Там же.
6. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам. Т. I. – М., 1967. – С. 226.
7. СУ РСФСР. 1921. № 61. – С. 434.
8. Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 45. – С. 370.
9. Кировский Центр документации новейшей истории (КЦДНИ), ф. 1, оп. 3, д. 183, л. 24.
10. Вятско-Ветлужский край. 1927. № 10. – С. 88.
11. РГАЭ, ф. 4106, оп. 3, д. 21, л. 9.
12. Там же. – Л. 35.
13. КЦДНИ, ф. 1, оп. 3, д. 183, лл. 26, 27.
14. Там же. – Л. 28.
15. КЦДНИ, ф. 1, оп. 3, д. 183, л. 27.
16. Там же. – Л. 33; РГАЭ, ф. 4106, оп. 3, д. 435, л. 31.

17. РГАЭ, ф. 4106, оп. 3, д. 435, л. 44.
18. Сельское хозяйство и кооперация. 1924. № 21. Вятка. – С. 19.
19. РГАЭ, ф. 4106, оп. 3, д. 435, л. 3.
20. РГАЭ, ф. 478, оп. 5, д. 1979, лл. 25–26; ГАРФ, ф. 1065, оп. 1, л. 90, л. 1; КЦДНИ, ф. 1, оп. 3, д. 183, л. 74.
21. КЦДНИ, ф. 1, оп. 3, д. 183, л. 30.
22. Там же. – Лл. 74, 75.
23. Там же. – Л. 75.
24. КЦДНИ, ф. 1, оп. 3, д. 183, л. 43.
25. Там же. – Л. 76.

И. В. Берова

РЕКОНСТРУКЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ЗАМЫСЛА: ИСТОРИКО-АРХИТЕКТУРНАЯ ОСНОВА ПРОЕКТА РЕСТАВРАЦИИ ТРОИЦКОЙ ЦЕРКВИ В СЕЛЕ ВЕРХОШИЖЕМЬЕ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ (из практики реставрационных работ)

Духовное возрождение страны способствует развертыванию широкомасштабных работ по восстановлению памятников культовой архитектуры. Эти начинания поддерживаются государством и приветствуются общественностью. Однако, в большинстве случаев реставрационные работы ведутся строительными организациями и сезонными бригадами не только без научной проектной документации, но даже без должной квалификации и образовательного ценза. Реставрационные проекты, как правило, по финансовым соображениям представляются в «урезанном» виде без необходимого комплекса разработок, предусмотренных современными методиками. Отбрасываются, обычно, историко-архитектурные изыскания, что не только не позволяет представить памятник во всем сложном комплексе его исторических и художественных качеств, но и искажает его подлинную ценность, наносит урон экологии культуры.

Научные концепции восстановления памятников архитектуры, начало которым было положено критическими выступлениями ученых еще в 40-е г. XIX в., накопили большой потенциал. Лучшие образцы реставрационного опыта всегда опирались на полный комплект научной документации, в котором историко-архитектурные разработки важнейший элемент реставрационного творчества. Исследования в области архитектурной истории памятника представляют не только даты, но и весь спектр возможной иконографии и аналогий, позволяющих реставратору «прочитать» творческий замысел своего предшественника. Эта работа, требующая специалиста по истории архитектуры, хорошо владеющего знаниями об особенностях диалекта местных школ зодчества, или «опускается», или представляет собой «отписку», составленную на низком уровне. В подобных случаях возможны искажения, утраты и потеря объекта как «памятника истории и культуры». Бережное сохранение «подлинного» вида реставрируемого памятника и его индивиду-

альных особенностей обеспечивается только при «прочтении» его реставратором, вооруженным научно-теоретической базой.

В практике проектных работ кировских реставраторов имеется ряд обстоятельных проектов, которые соответствуют прогрессивным методам восстановления памятников архитектуры. Среди них – научная документация по реконструкции Троицкой церкви в с. Верхошижемье. Историко-архитектурный анализ полуразрушенного памятника позволил выявить его специфические черты, изначальную модель, а следовательно, творческий замысел автора Троицкого храма.

Село Верхошижемье было основано около 1688 года. Первую деревянную церковь посвятили святому пророку Илье. Поселение входило в число архирейских вотчинных земель. В 1719 г. деревянный храм был перестроен и вновь освящен. [1]

Во время проезда епископа Вятского и Великопермского Варфоломея в 1761 году через Верхошижемье, совершаемого для осмотра церкви епархии, владыка благословил выстроить новый деревянный храм во имя Живоначальной Троицы. К 1767 году церковь срубили «... за помощью Божию ... в ней святыми образами, так и иконостасов и всею церковною утварию (была – И. Б.) удовлетворена». [2] С постройкой Троицкого храма, в селе стало две деревянные церкви: холодная во имя Троицы и теплая в честь Ильи Пророка. Из доношения священника верхошижемской Ильинской церкви и выборных из крестьян Ивана Трушкова с Козьмой Хорошавиным от 9 марта 1787 года мы узнаем, что теплый Ильинский храм пришел в «обветшание и посему для священнослужения непрочен», а Троицкая, хотя еще и не ветха, но в зимнее время во оной по причине морозов священнодействовать неспособно». [3] В связи с чем, приходские люди на мирском собрании дали свое согласие выстроить каменный храм «от лучшей от пожарных случаев безопасности, а особливо прочности». Новую каменную церковь решили освятить в честь Троицы и устроить в трапезе два придела: с южной стороны – Ильинский, с северной – во имя святителей Афанасия и Кирилла архиепископов Александрийских.

В своем прошении прихожане писали, что на постройку каменного храма имеется 743 р. 60 коп. казенных денег, «да собранного в прежних годах в церковном анбаре ... добротного подаяния хлеба ржи до 150 четвертей, который можно будет употребить взамен денежной суммы». [4] Так как имеющаяся в церковной казне сумма была явно недостаточна для предстоящего строительства, то прихожане просили разрешить собирать «милостливое подаяние» с жителей окрестных сел. Вятский епископ Лаврентий дозволил приступить к строительству нового каменного храма, а также распорядился о выдаче в село Верхошижемское шнурозапечатанной книги для сбора пожертвований на шесть лет, но со строгим предписанием: «...строение сие производить по плану архитекторскому и под призором искусного в сем деле мастера».

С апреля 1786 г. к обязанностям вятского губернского архитектора приступил Ф. М. Росляков, в ведение которого перешел контроль за всеми строительными работами в губернии. Возведение гражданских и культовых зданий с этого времени до 1806 г. велось только по проектам Ф. М. Рослякова, поэтому составление проекта Троицкой церкви в с. Верхошижемье с полным основанием можно отнести к работам Ф. М. Рослякова. Об этом же свидетельствует и стилистический анализ памятника. Для творчества архитектора типична филанчатая разделка стен, которая создается небольшим выносом и заглублением деталей. Выступающие архитектурные элементы: лопатки, филенки – не нарушают общей линейности стен экстерьера, имеющих ярко выраженный плоскостной характер. Графичные филенки и ниши, простой профиль карнизов являются основными декоративными мотивами. Подобный набор форм, строгость и простота архитектурного убранства памятника характерны для почерка Рослякова. Что касается объемного решения памятника, то Троицкую церковь следует отнести к числу редких в творчестве Ф. М. Рослякова церквей типа ротонды. Хотя храм-ротонда получил свое законченное художественное выражение и самое широкое распространение в русской архитектуре именно в период строгого классицизма (1780–1800 гг.), на местной почве данный тип церковного здания не привился. Число вятских храмов-ротонд весьма немногочисленно. В творчестве Рослякова это всего две церкви: Троицкая в с. Верхошижемье и Покровская в г. Елабуге (проект был составлен в 1804–1805 гг.). [5] Цилиндрическими объемами архитектор оперирует редко. Круглый барабан, перекрытый сферическим куполом завершал двухъярусный четверик Вознесенского храма в с. Загарье (1789 г., не сохр.); цилиндрическую композицию имеет однокупольный Успенский собор в г. Яранске (1790 г.) с четырьмя крестообразно примыкающими к ротонде выступами, но включение ее в прямоугольный объем не позволило выявить во внешнем пространственном решении оригинальную композицию ядра собора. Приведенные выше сооружения составляют немногочисленную группу памятников, при проектировании которых Ф. М. Росляков использовал ротондальные формы. В этом отношении Троицкую церковь в Верхошижемье следует отнести к числу уникальных местных храмов рубежа XVIII–XIX вв.

Эллиптическая в плане ротонда Троицкого храма вписана в традиционную трехчастную структуру русского приходского храма. Сочетание в единой композиции чисто классической формы и традиционной трехчастной схемы было продиктовано функцией сельского храма. Сложившаяся ранее традиция использовать трапезную не только в культовых, но и в светских целях (приходские сходы, тризны в честь поминовения усопших), в глубинке сохранялась вплоть до конца XIX в. Такая функция культового сооружения была удобна для жизни села. Ф. М. Росляков, придерживаясь не только традиций, но и принципов рационализма, соединяет

классическую ротонду с привычным для русского приходского храма размещением помещений. Сохранив двухчастную композицию, он обеспечил возможность использования церкви в соответствии со сложившейся привычкой.

Типична для церквей Рослякова и форма алтаря. Среди разнообразных объемов апсид довольно часто, в соответствии со вкусами раннего классицизма (именно к этому стилевому направлению относится его творчество в целом), восточные фасады некоторых храмов обогащает, как в данном случае, «усложненный петровский алтарь» с прямоугольными добавками по сторонам полукружия.

Анализ группы перечисленных памятников позволяет установить, что наиболее характерным приемом обогащения общего силуэта храмов, в композицию которых включены цилиндрические объемы, являются люкарны, размещенные на сферическом куполе над каждой вертикальной световой осью. Однотипны и малые барабанчики в завершении рассматриваемых памятников, несущих небольшую луковичную главку с крестом.

Для составления проекта целостной реставрации Троицкой церкви в Верхошижемье в качестве научно обоснованного аналога было рекомендовано привлечь Троицкий собор в г. Яранске (храм в Загарье не сохранился, известен по архивным фото); что касается Покровской церкви в Елабуге, то этот памятник имеет иной характер завершения, что, скорее всего, связано с отступлением от авторского проекта в процессе производства работ.

Реконструкцию северного и южного входов в холодный храм следует провести на основе натуральных изысканий с привлечением как аналогов, так и выявленных на сегодняшний день чертежей Рослякова (проект церкви Иоанна Предтечи в г. Котельнич, 1805 г., и проект храма для с. Великополье; 1795 г.).

По архивным данным, строительство каменного храма в Верхошижемье началось в 1790 г. [6] В документах вятской духовной консистории сохранилось интересное дело относительно выделки кирпича для Верхошижемской церкви. В своем рапорте от 2 марта 1792 г. священнослужители доносят, что подрядившийся в их селе мастер кирпичных дел вятский меццанин Ярофей Коробов «выделал» кирпича только 80 тысяч штук, вместо положенных по договору 150 тысяч, ссылаясь на «неимение» работников. В то же время он нанялся на такую же работу в соседнее село Илганское за более высокую оплату. Боясь, что заказчики Илганской церкви переманят Коробова в свое село к строительству каменного храма, священнослужители просят разрешить перезаключить с подрядчиком договор «хотя за таковую же цену, каковую взял в означенном селе Илганском ... дабы нам не остановить строение...», а «... оное села Ильинского церковное строение хотя года два, как для нашего успеху, равно и для уменьшения оных работ и цен остановить». [7] По резолюции епископа Лаврентия было предписано подрядчика Ярофея Коробова через вятскую управу благочинения «понудить» к дела-

нию кирпича для Троицкой церкви, «ибо по законам договоры должны хранить свято и ненарушимо», а «попам Илганским запретить переманивать из работ контрактанных людей, ибо сей поступок есть нечестный». В связи с чем священнослужители села Илганского писали, что меццанин Коробов в село Илганское приходил сам, «... а не по переманке и показал, что по контракту своему в селе Верхошижемском кирпича хотя и не доделал 60 тысяч, но обещал и в том Верхошижемском селе подряд выполнить, и в нашем селе ... исправить же, а потому и допущен был в подряд». [8] Очевидно, дело окончилось благополучно. Во всяком случае, к 1793 году здание церкви было уже выстроено и 1 октября освящен придел в честь Святого Пророка Ильи. [9] Главный придел освятили только через 17 лет – 30 июня 1810 г. [10].

Несколько позже, в августе 1800 г. прихожане «дали общезаручной приговор» на сооружение каменной колокольни. Из прошения на дозволение приступить к строительству, поданного на имя епископа Вятского и Слободского Амвросия, узнаем, что «деревянная колокольня пришла в ветхость, вместо которой для благопристойности» мирские люди постановили соорудить каменную, ибо от построения каменной церкви довольно осталось количество всяких потребных ... материалов» [11]. Прибывший в консисторию с просьбой от прихожан диакон Иоанн Сивков представил на рассмотрение «данный от архитектора план и фасад». Проект на построение каменной колокольни в с. Верхошижемье был составлен Ф. М. Росляковым в сентябре 1800 г. [12] Строить колокольню «сходно усердному желанию прихожан» духовное начальство разрешило, тогда же был утвержден и апробованный «план и фасад». [13]

Представление об общем архитектурном облике колокольни дает нам выявленный иконографический материал: фотография начала нашего века, где храм снят с востока. По фотографии можно судить, что колокольня имела три яруса, из которых два верхних были решены в форме восьмигранников. Описательные данные, полученные в ходе архивных исследований, дают следующую информацию: «в основании (колокольня – И. Б.) – четырехугольная, а выше оба яруса шестигранные (читай – восьмигранные)» [14] «высота до верха карниза – 9 1/2 сажень» [15].

Недостаточное количество для выполнения графической реконструкции первоначального облика колокольни данных, полученных в ходе архивных изысканий, в данном случае потребовало привлечения значительного числа аналогов. Проект реставрации памятника включал необходимость провести реставрационную реконструкцию колокольни для усиления эстетической значимости памятника и укрепления представления о его древнем художественном облике, в связи с чем рекомендуется использовать метод синтетической реставрации, а оптимальным периодом, на основе которого должна быть выполнена реконструкция, считать первую половину XIX столетия. Основанием для вышеиз-

ложенного может служить точно установленная дата составления проекта на колокольню, хотя по архивным источникам есть указания на последующую перестройку каменной звонницы. Так, в 1810 году, очевидно, за ремонт (поправку) колокольни из церковной казны крестьянину Василию Мильчакову было выдано 31 рубль, [16] а в 1821 году непрочно складенная колокольня была разломана по договору с крестьянином Карпом Прозоровым за 230 рублей. [17] Подряд на «кладиво вновь колокольни» и на «бучение под нее фундамента» был отдан в том же 1821 году крестьянину Нижегородской губернии Балахинской округи деревни Гумнищей – мастеру каменных дел Федору Тюрину «по учиненному договору ... 245 тыс. кирпичей по 8 руб. 50 коп. с тысячи с уплатой задатка 100 рублей». [18] К работе Федор Тюрин приступил в том же 1821 году. Одновременно шла заготовка материалов: крестьянину Вятской округи Красносельского волостного правления Семену Моризову был дан заказ на ковку связей для вновь строящейся колокольни, формовать и обжигать кирпич взялся крестьянин Нолинской округи Пермских, хотя кирпич к новой стройке готовили заблаговременно, – еще в 1813 году крестьянин Василий Черемискин поставил в село 100 тысяч штук кирпича, железо закупили у Вятского купца Павла Хохрякова 50 пудов и на Омутнинском заводе 350 пудов. [19] В течение 1822–1823 гг. колокольня была выстроена.

Для перестройки колокольни, очевидно, был использован старый проект, так как ни в делах духовной консистории, ни в фондах строительного отделения и губернского правления не сохранилось дел, указывающих на то, что для колокольни в село Верхошижемье был составлен новый проект. Практика использования строительных чертежей, составленных в более раннее время, была обычным явлением в местном зодчестве вплоть до середины XX столетия, поэтому при составлении проекта реконструкции рекомендуется привлечь в качестве аналогов памятники, выполненные по проектам Рослякова. Еще одним веским аргументом в пользу выдвинутой гипотезы является тот факт, что архитектурный облик колокольни, запечатленный на фотографии начала XX в., полностью соответствует стилистике построек Ф. М. Рослякова, кроме того, возможно, к строительству колокольни приступили только в 1821 г., т. е. через 21 год после получения на нее проекта из-за денежных затруднений, а в запись приходно-расходных книг о том, что в эти годы была «разломана каменная колокольня», вкралась ошибка, и речь здесь идет о разборе деревянной звонницы, ибо проводить такие крупные работы, как разломка каменной колокольни и возведение ее вновь, без разрешения на то духовного начальства было просто невозможно.

Для научного обоснования графической реконструкции колокольни были подобраны аналоги в соответствии со следующими данными: в 1800 году губернским архитектором Ф. М. Росляковым был составлен проект на колокольню в с. Верхошижемье; колокольня представляла собой трехъярусное

сооружение; ее объемная композиция состояла из последовательно нанизанных на вертикальную ось четверика и двух восьмигранных ярусов звона; на куполе колокольни имелись люкарны; общая высота звонницы достигала (до верха карниза) 9 1/2 сажень.

Кроме перечисленных сведений, обоснованием при подборе аналогов послужил анализ максимально доступного числа колоколен, выполненных по проектам первого вятского губернского архитектора. Выбор аналогов был подготовлен стилистической, типологической и композиционной близостью к реставрируемому памятнику, учетом особенностей творческого почерка Ф. М. Рослякова и имеющимися историческими данными. Широкий круг привлекаемых аналогов является гарантией объективного, а не произвольного и одностороннего доказательства предложенной реконструкции, создания обоснованной картины авторского композиционного замысла.

Творчество Ф. М. Рослякова, выдержанное в стиле раннего классицизма, не отличается особой сложностью и разнообразием декоративных и объемных форм, тем не менее композиции привлекаемых аналогов даже одного типологического ряда представляют различные варианты возможных решений. За отправную точку подбора аналогий был взят тип трехъярусных колоколен конца XVIII – начала XIX в. (время творческой деятельности Рослякова), объемно-пространственное построение которых представляет четверик – постамент и два восьмигранных яруса звона, что соответствует ар-

хивным сведениям о памятнике. В результате анализа объемных форм данного типа колоколен выделились подгруппы: первая подгруппа – звонницы, нижний четвериковый ярус которых фланкируют палатки. Это колокольня Михайло-Архангельской церкви с. Пустоши бывш. Нолинского уезда, 1793 г. постройки (не сохр.) и колокольня Троицкой церкви с. Пищалье Оричевского р-на, 1805 г. постройки, колокольня Казанской церкви с. Васильково Советского района (1794 г.); ко второй подгруппе были отнесены колокольни, объемное построение которых представляет – постамент-куб и два водруженных на него восьмигранных яруса звона, именно: колокольня церкви в с. Гольяны бывш. Сарапульского уезда (1802 г., не сохр.), колокольня Благовещенской церкви в с. Окажьево бывш. Котельничского уезда (1795 г., не сохр.), колокольня церкви Покрова Божией Матери в с. Никулицком Вятского уезда (начало XIX в., не сохр.); третью подгруппу составили памятники, нижний ярус звона которых имеет узкие диагональные грани без проемов при четверике основания и восьмигранном верхнем объеме: колокольня Вознесенской церкви села Каринка Кирово-Чепецкого района (конец XVIII в.), колокольня Троицкой церкви с. Медяны Вятского уезда (конец XVIII в., не сохр.), колокольня Троицкой церкви села Раменья Вятского уезда (к. XVIII в., не сохр.), колокольня Рождества Богородицкой церкви в с. Молотниково Котельничского уезда (конец XVIII в., не сохр.), колокольня Зосимо-Савватиевской церкви в с. Коршик Оричевского р-на (1801 г.), колокольня Благовещенской церкви села

Васильевского Немского р-на (1795 г.), колокольня Ильинской церкви с. Верховойское Богородицкого района (1801–1809 гг.), колокольня Ильинской церкви в с. Колково Халтуринского района (1800 г.), колокольня Богоявленской церкви в с. Рябиново Куменского района (1801 г.).

При анализе аналогов перечень привлекаемых памятников сузился. Колокольни первой подгруппы в творчестве Рослякова следует отметить как исключение. Такой архитектурный прием, как волюты при переходе от основания к нижнему ярусу звона – деталь довольно редкая в колокольнях рассматриваемого периода. Кроме того, в архивных источниках по Троицкой церкви с. Верхошижемье нет упоминаний о палатках по бокам постамента колокольни. Исходя из этих соображений, памятники первой подгруппы как не типичные привлекать в качестве прямых аналогий не рекомендовалось.

По своей объемно-пространственной композиции колокольня Троицкого храма в с. Верхошижемье должна быть отнесена ко второй подгруппе памятников, которые можно использовать в качестве аналогий при определении пропорционального соотношения объемов. Не будет ошибкой, если для данной цели рассматривать колокольни третьей подгруппы, имеющие примерно ту же высоту, как и верхошижемская звонница – 9,5 саж. Например, колокольня Вознесенской церкви в с. Хмелевка Зуевского района (к. XVIII в.), Вознесенской церкви с. Каринка Кирово-Чепецкого р-на (к. XVIII в.), колокольня Богоявленской церкви в с. Рябиново Куменского района (1801 г.) или Зосимо-Савватиевской церкви в с. Коршик Оричевского района (1801 г.).

Архитектурный декор построек Ф. М. Рослякова отличает устойчивость приемов и форм. Все его колокольни имеют плоскостной декор: лопатки, подчеркивающие углы объемов, неглубокие ниши, замковые камни над арками проемов, пилястровые портики с треугольным фронтоном или без него. Наличие иконографического материала (фото начала XX в.) позволяет утверждать, что нижний ярус колокольни, как правило, оформленный пилястро-

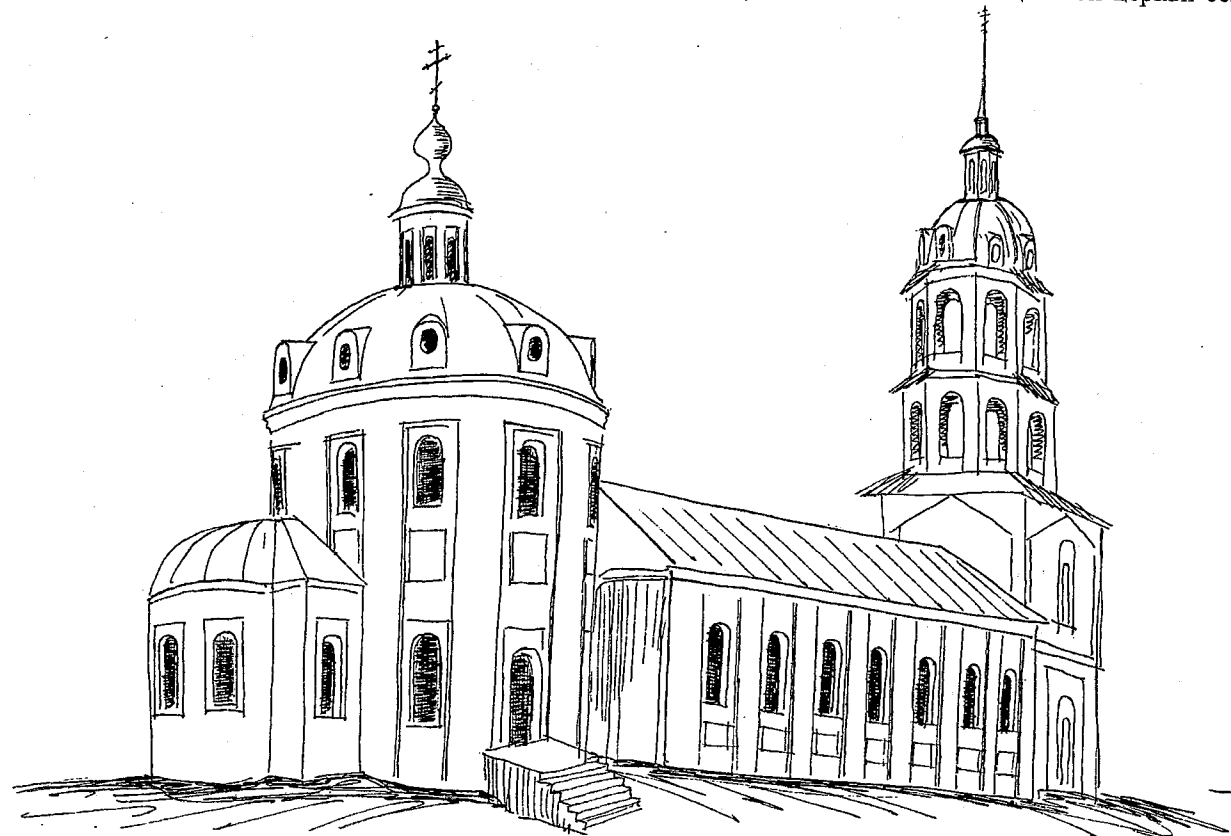
вым портиком тосканского ордера, завершался прямым карнизом. Учитывая индивидуальные особенности творческой манеры зодчего, в качестве аналогий для воспроизведения архитектурного декора нижнего объема предлагается взять за основу декоративную композицию портиков основания колокольни Зосимо-Савватиевской церкви в с. Коршик Оричевского района (1801 г.), колокольню Вознесенской церкви в с. Суна Сунского района (1797 г.), колокольню Рождественской церкви в с. Рождественское Богородского района (1801 г.).

Предложенное исследование позволило составить максимально приближенное к истине, целостное представление о первоначальном облике архитектурного произведения, установить общие особенности и художественное значение памятника.

На протяжении своей почти 200-летней истории, храм не раз ремонтировали, хотя серьезным перестройкам (за исключением искажений советского времени) не подвергали.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шабалин В. Настольная книга о церквях и духовенстве Вятской епархии. 1909 г. Рукопись. – Л. 377.
2. ГАКО. Ф. 237, оп. 76, ед. хр. 245. 1767 г. – Л. 1.
3. ГАКО. Ф. 237, оп. 89, ед. хр. 163. 1786 г. – Л. 1.
4. Там же.
5. ГАКО. Ф. 237, оп. 107, ед. хр. 613. 1804 г. – Л. 1–2.
6. ГАКО. Ф. 237, оп. 95, ед. хр. 174. – Л. 1.
7. Там же.
8. Там же. – Л. 52.
9. ГАКО. Ф. 237, оп. 96, ед. хр. 347. 1793 г. – Л. 1.
10. Шабалин В. Указ. соч.
11. ГАКО. Ф. 237, оп. 76, ед. хр. 832. 1800 г. – Л. 1.
12. ГАКО. Ф. 583, оп. 601, ед. хр. 447. 1796–1801 гг.
13. ГАКО. Ф. 237, оп. 76, ед. хр. 832. – Л. 1.
14. ИИМК. Ф. Р-Ш, № 1127. 1887. – Л. 1–3.
15. ЦГИА. Ф. 799, оп. 33, ед. хр. 314. 1910 г. – Л. 29–об.
16. ГАКО. Ф. 423, оп. 1, ед. хр. 4. – Л. 13–об.
17. Там же. – Л. 79–об.
18. Там же. – Л. 81.
19. Там же. – Л. 21–об, 23, 84–об, 85.



Реконструкция Троицкой церкви в с. Верхошижемье

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

М. Г. Королев

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСЛОВИЙ ЖИЗНИ ЛЕСОПРОМЫШЛЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Постоянно усложняющаяся социально-экономическая обстановка в лесопромышленном комплексе (ЛПК) Кировской области имеет неразрывную связь и непосредственное влияние на условия жизни лесопромышленного населения. Условия жизни, по мнению многих ученых, объединяют совокупность материальных, природных, духовных и социальных предпосылок, нацеленных на формирование гармонично развитой личности. Условия во многом определяют образ жизни и входят в него в той мере, в какой они становятся элементами практической деятельности людей.

Все условия жизни лесопромышленного населения ЛПК можно классифицировать следующим образом:

1. Природные условия (в первую очередь природно-климатические);
2. Экономические условия;
3. Социальные условия.

Очередность их перечисления не говорит о доминировании одной группы над другими – все они равнозначны, важна и необходима их совокупность.

Природно-климатические условия жизни людей, проживающих на территории ЛПК Кировской области, довольно разнообразны. По оценке природных условий жизни населения О. Р. Назаревского (1984), центральная и западная части области относятся к зоне благоприятных условий, север и северо-восток обладают среднеблагоприятными условиями, а крайний юг – наиболее благоприятными условиями. Такая дифференциация порождает разнообразие норм потребления продуктов питания, одежды и других потребительских благ. Худшие условия, особенно в северных лесопромышленных районах, которые выражены в преобладании низких температур в зимнее время, сильных ветрах, длительных зимах (и как следствие, длительных отопительных сезонах), приводят к росту расходов на проживание.

Экономические условия теснейшим образом связаны с типом жизнедеятельности населения, профессиональным составом трудовых ресурсов, величиной заработной платы и общественных фондов потребления. Они также обладают территориальной дифференциацией. Например, северные лесопромышленные районы, выделяющиеся в ЛПК высоким уровнем лесозаготовок, имеют такой профессиональный состав, уровень зарплат промышленно-производительного персонала, который су-

щественно отличается от соответствующих характеристик южных районов.

Одними из самых приоритетных условий жизни населения считаются социальные условия, оказывающие непосредственное влияние на уровень и качество жизни людей. Среди них явно выделяется показатель уровня развития инфраструктуры, которая считается важным компонентом повышения уровня жизни населения. От полноты и степени ее развития зависят эффективность производства, жизнедеятельность людей, гармоничность личности. Социальная часть инфраструктуры объединяет комплекс сооружений, организаций и учреждений, благодаря которым создаются необходимые жилищно-бытовые и социально-культурные условия для территориальной организации систем расселения и нормальной жизни населения. Она представлена жилищным фондом, культурно-бытовыми и детскими дошкольными учреждениями, объектами коммунального хозяйства, торговли и общественного питания, здравоохранения, образования, спортивно-оздоровительными учреждениями и т. д.

Исследование уровня развития социальной инфраструктуры в Кировском ЛПК показывает, что за последние пять лет он значительно снизился. Это объясняется общим кризисным состоянием отрасли. Причем существует серьезный разрыв в уровнях развития между северными лесопромышленными районами и остальной частью комплекса. В Вятско-Камском, Верхне-Вятском и особенно в Лузо-Моломском районах уровень развития социальной инфраструктуры очень низок и продолжает снижаться.

С целью получения более полной картины современного общего состояния условий жизни лесопромышленного населения области была использована методика, базирующаяся на широкомасштабных социологических исследованиях, проведенных в различных регионах страны. Анализ полученных данных позволяет сделать ряд выводов:

1. Условия жизни населения областного ЛПК намного ниже в стране, составляет всего 85% общероссийского уровня. Еще ниже уровень жизненных условий в лесных поселках – 61% уровня России.
2. Самые низкие условия жизни в Лузо-Малмыжском и Восточном лесопромышленных районах, они отстают от общероссийского уровня соответственно на 40% и 37,4%. Этот факт можно объяснить недостаточной освоенностью районов (особенно Лузо-Малмыжского) и слабым развитием социальной инфраструктуры.
3. Наиболее высокий уровень условий жизни населения наблюдается в Центральном лесопромышленном районе, на 3,7% превосходящий уровень России.
4. Уровень жизненных условий в лесных поселках ЛПК на 28% ниже, чем в лесопромышленных

районах, что объясняется недостаточным развитием социальной инфраструктуры, низкой благоустроенностью жилого фонда, бедным ассортиментом товаров и услуг, слабой транспортной освоенностью территории и другими факторами.

Таким образом, сложная социально-экономическая ситуация в Кировской области крайне негативно сказывается на развитии областного ЛПК и особенно на условиях и уровне жизни лесопромышленного населения. Это, в свою очередь, ведет к прогрессирующему процессу сокращения численности промышленно-производственного персонала. Только за последние годы из лесозаготовительных предприятий уволилось около 5 тыс. человек – это пять крупных леспромпхозов со всеми службами.

Ю. А. Бакулин

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАЛОГОВЫХ ЛЬГОТ В КАЧЕСТВЕ ИНВЕСТИЦИОННОГО МЕХАНИЗМА

В условиях постоянной ограниченности бюджетных средств правительство России предполагает сократить использование налоговых льгот, осуществление которых значительно уменьшает поступления в бюджет. Отмечается, что льготы ставят предприятия в неравные условия, а это подрывает конкурентную среду, способствует поддержке неэффективного производства, развитию коррупции. Однако теория и практика зарубежного налогового законодательства свидетельствует об эффективности использования налоговых льгот как инструмента регулирования экономических процессов.

В условиях значительного недостатка инвестиций в производство они могут стать одним из механизмов их привлечения. Например, в Швеции существенно сокращаются ставки налогов с предприятий,купающих новые машины и оборудование. Во Франции вновь созданные акционерные общества первые два года освобождаются от подоходного налога и только на шестой год начинают платить его полностью. Значительные льготы на научные исследования действуют в США, Франции, Великобритании. В послевоенной Японии освобождались от платежей предприятия, осуществляющие модернизацию производства, освоение зарубежных технологий.

В России попытки задействовать механизм использования налоговых льгот для привлечения инвестиций в производство предпринимаются на уровне регионов. В Саратовской области инвесторам предоставляется большое количество освобождений от местных налогов, кредитным учреждениям – дается льгота по налогу на прибыль при предоставлении долгосрочных инвестиционных кредитов на развитие производства, имеются льготы лизингодателям.

В ряде субъектов Российской Федерации (Новгородской, Калужской областях, Санкт-Петербурге)

налоговые льготы используются для поддержки депрессивных районов. Выделяются отдельные территории, так называемые субзоны, освобождаемые от уплаты всех (или части) региональных и местных налогов. При отсутствии бюджетных средств такой метод позволяет создать на этих территориях благоприятный инвестиционный климат.

Но потенциал отдельных регионов в применении льготного налогообложения ограничен, так как основные налоги в нашей стране относятся к федеральным.

Зарубежный опыт свидетельствует о возможности использования налоговых льгот для привлечения иностранного капитала. Туркмения, например, освободила иностранных инвесторов от уплаты налогов на 45 месяцев и предоставила им льготы на пять лет. В Узбекистане совместные предприятия освобождены от налога на прибыль на семь лет. Но подобные льготы для всех зарубежных инвесторов не позволяют правительству регулировать и направлять потоки иностранного капитала, создают препятствия развитию отечественных предприятий.

Более интересным выглядит опыт Аргентины, где размер налоговых льгот для иностранного капитала зависит от привлекательности инвестиционного проекта, определяемой следующими критериями: внедрение новых технологий, увеличение экспорта, развитие отдаленных регионов. Для стимулирования же реинвестирования иностранного капитала отменяется спецналог на сверхприбыль, если она используется для вложений в производство.

Отдельно следует остановиться на механизме использования освобождения от налога на прибыль амортизационных отчислений. Как известно, налоговые реформы в США в 80-е гг. предполагали не только снижение ставки подоходного налога, но и сокращение сроков амортизации основного капитала. В результате они оказались ниже, чем те же сроки, введенные в России в 1991 г. (и это при высоком уровне изношенности основных фондов российских предприятий). Но чтобы данная льгота была эффективной, в случае использования амортизационных средств не по назначению американская фирма перечисляет в бюджет не только все эти средства, но и выплачивает солидный штраф. В России наказание ограничивается включением этих отчислений в налогооблагаемую прибыль. С другой стороны, если они не израсходованы в течение отчетного периода, прибыль на эту сумму не уменьшается, а так как этих средств не хватает для технического перевооружения, предприятия расходуют их неэффективно.

Анализ использования налоговых льгот в других странах свидетельствует о необходимости введения дополнительных условий при их предоставлении: рост инвестиций в производство, наем дополнительных работников, увеличение вложений в науку и т. п. Установление жесткого контроля за выполнением подобных условий позволит использовать льготное налогообложение в качестве механизма увеличения инвестиций в производство.

Следовательно, основная проблема применения

налоговых льгот в нашей стране заключается не в их значительном количестве, а в самом механизме представления, который приводит к снижению эффективности их использования.

ЛИТЕРАТУРА

- Потапов В. И. Налоговая система Аргентины. // Налоговый вестник. – 1995. – № 5.
 Потапов В. И. Объекты налогообложения в некоторых зарубежных странах. // Налоговый вестник. – 1995. – № 8.
 Шатапов С. Налоговый кодекс: возможности для пессимизма исчерпаны. // Налоговый вестник. – 1996. – № 5.

А. И. Комлев

ЭВОЛЮЦИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ЭКОНОМИКИ

В определении роли государства в регулировании экономики сложились различные теоретические концепции.

В экономической мысли XIX в. более четко прослеживалась противоположность взглядов на данную проблему, т.е. одни доказывали, а другие, наоборот, отрицали необходимость вмешательства государства в экономику. Для представителей, например, как классического, так и неоклассического (А. Маршалл) направлений экономической науки была характерна идея о господстве универсальных экономических законов. Исходя из того, что эти законы действуют независимо от воли и сознания людей, делался вывод об универсальности моделей экономического поведения субъектов и нежелательности государственного вмешательства в экономику.

В экономической мысли XX в. уже трудно найти концепции, в которых отвергалась бы роль государства в регулировании экономики. Вопрос в основном стоит о степени, методах и формах регулирования.

На необходимость активного вмешательства государства в экономические процессы указывает Д. Кейнс. В своей экономической программе он придерживается того, что оно должно оказывать влияние на склонность к потреблению, регулировать инвестиции, национальный доход частично путем системы налогов, частично фиксированием нормы процента и другими способами.

Неокейнсианцы, продолжая развивать данную концепцию, разработали меры косвенного и прямого регулирования экономики. К методам косвенного воздействия, по их мнению, относятся налоговая политика, бюджетное финансирование, кредитная политика, ускоренная амортизация. Эти методы получили название автоматических стабилизаторов.

Представители неоллиберализма, течения, которое складывалось одновременно с кейнсианством как реакция экономической теории на кризис 1929–1932 гг., также выступали за активное государственное вмешательство в экономику (в отличие от ли-

берализма эпохи свободной конкуренции). Объектом этого вмешательства, в противовес кейнсианцам, они считали не сам процесс воспроизводства, а институциональные основы механизма прибыли и конкуренции. В частности, В. Ойкен и другие неоллибералисты различали две сферы экономической политики: политику порядка и политику регулирования. Первая – сфера создания и совершенствования хозяйственного порядка, его организация; вторая – собственно политика воздействия на процесс экономического развития и хозяйственного роста.

Основоположник социального рыночного хозяйства Л. Эрхард (который не скрывал своей приверженности либеральной концепции экономики) утверждал, что в современных условиях ответственность за экономику несет одно лишь государство.

Еще большую роль государству отводят представители институционализма (Т. Веблен, У. Митчелл и др.). Они предлагают расширить и углубить экономическую базу государственного регулирования экономики и повышать его действенность. По мнению У. Ростоу, государство должно стимулировать НТП, взяв на себя в особенности заботу об организации фундаментальных исследований, улучшении системы образования, профессионального переобучения, по осуществлению экспериментальных, наиболее рискованных в коммерческом отношении проектов и т. п.

Дж. Гэлбрейт в своих трудах постоянно подчеркивает усиление регулирующей роли государства. Он, в частности, считает, что следует гораздо более полагаться на финансово-бюджетную, нежели кредитно-денежную, в противовес монетаристам, политику, совмещая ее с повышением налогов, сокращением федерального дефицита и значительным снижением процентных ставок. Им сделан вывод о необходимости государственного регулирования общественных потребностей, государственного планирования основных народнохозяйственных пропорций и ряда других направлений.

Монетаристы, выступая за ограничение роли государства в развитии экономики, полностью не отрицают значение государственного регулирования. На основе теории инфляции и безработицы они, например, рекомендуют государству целый комплекс регулятивных мероприятий: снижение государственных расходов за счет сокращения социальных программ, расходов на выплаты различного рода пособий; поддержание минимальных ставок заработной платы; проведение кредитно-денежной политики на основе денежной конституции; приспособление налоговой системы к антиинфляционной политике (снижение налогов); обеспечение федеральной резервной системой стабильного роста денежной массы; сокращение роста дефицита федерального бюджета, в том числе и за счет снижения расходов на оборону. В известной мере их концепция оказала положительное воздействие на разработку антиинфляционных мероприятий в США и Англии в 80-е гг.

По мнению представителей теории рациональ-

ных ожиданий (Ф. Кейтан, Р. Лукас и др.) государственное вмешательство в хозяйственный процесс абсолютно неприемлемо и вредно. Поскольку правительственные мероприятия носят случайный, хаотичный характер, они приносят в экономику значительный элемент неопределенности. На любое мероприятие правительства вызывается соответствующая реакция агентов, что усиливает колебания, ведет к нарушению равновесия – росту цен, заработной платы, повышению процентных ставок. Они полностью полагаются на механизм рыночного саморегулирования экономики, исходя из того, что рынки постоянно находятся в состоянии равновесия.

Однако в дальнейшем жизнь поставила их перед необходимостью отказаться от такого подхода. Появились высказывания о том, что некоторые регулирующие мероприятия могут приносить пользу и их надо иметь в виду. Они признают возможность проведения четко ориентированной правительственной политики и считают ее полезной, однако она должна быть ясной и определенной, а ее последствия не должны вносить дестабилизацию в экономические процессы.

Таким образом, экономические концепции в своем большинстве ни в коей мере не отрицают регулирующей роли государства и все в большей степени отстаивают рационализацию отношений между государством и всеми другими секторами экономики, повышение гибкости государственного регулирования, уменьшение прямых форм вмешательства и бюрократического контроля.

ЛИТЕРАТУРА

- Агапова И. История экономической мысли. – М.: Изд-во «ВиМ», 1997.
 Кейнс Дж. М. Избранные произведения / Пер. с англ.; Предисл., коммент., сост.: А. Г. Худокормов. – М.: Экономика, 1993. – (Экон. наследие).
 Эрхард Л. Полвека размышлений: Речи и статьи. – М.: Руссико: Ордынка, 1993.

В. Я. Чекалкина

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ А. В. ЧАЯНОВА И РЫНОЧНЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В АГРАРНОЙ СФЕРЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Заявленная цель аграрных преобразований в нашей стране не вызывает возражений: придание современного облика и повышение эффективности АПК. Но реальные процессы в данном секторе свидетельствуют о том, что реформы неоправданно разрушительны, своевременно не корректируются, не учитывают интересы и возможности большинства сельского населения.

Одна из причин такого положения – слабая научная проработка проблемы. В этой связи большое значение имеет теоретическое наследие российско-

го экономиста-аграрника Александра Васильевича Чаянова (1888–1939).

В центре его научных исследований находились вопросы развития крестьянского хозяйства, сельскохозяйственной кооперации, экономики, организации, перспектив сельскохозяйственного производства. Читая труды А. В. Чаянова, важно иметь в виду то, что он принял Советскую власть и активно сотрудничал с ней, сочувственно относился к трудовому крестьянству и искренне желал ему достойной жизни.

Научная деятельность А. В. Чаянова началась с анализа трудового крестьянского хозяйства в русле «организационно-производственного направления» в аграрной экономической науке. Эта форма ведения сельского хозяйства заинтересовала ученого прежде всего потому, что была типичной, касалась 4/5 населения Европейской России.

Проводя политику, направленную на ликвидацию крупных сельскохозяйственных предприятий, сложившихся в социалистическую эпоху, нынешнее государство может повторить ошибку времен коллективизации, когда из аграрного сектора насильственно устранялось типичное, а значит, и наиболее жизнеспособное при сложившихся условиях.

А. В. Чаюнов верил, что при новой власти появится возможность создать условия для нормальной жизнедеятельности трудового крестьянства. «Улучшить положение крестьянина – улучшится положение и рабочего класса. Между промышленностью и земледелием установится тесная связь и взаимодействие», – писал он.

Развитые страны мира начали действовать таким образом со времен «зеленых революций», СССР – в связи с реализацией Продовольственной программы. В новой России проблемы деревни пока только накапливаются.

Ученый предлагал устранить все то, что мешало развитию крестьянского хозяйства. Прежде всего – плохие земельные порядки, нищету всей жизни крестьянина дореволюционной России.

Плохие земельные порядки, в частности малоземелье, он связывал с собственностью на землю. «Собственность мешает разумному пользованию землей... Собственность на землю должна быть уничтожена... Вся земля... должна быть признана общественным достоянием. Для трудового народа собственность на землю – новое ярмо новых помещиков, которые скоро появятся. Для него важно то, чтобы он получил доступ к земле и чтобы ему не мешали работать на ней устойчиво и производительно».

А. В. Чаюнов предлагал решить земельный вопрос в России путем «социализации земли», т. е. равного трудового права народа на пользование землей, которое приравнивал к праву на жизнь. В этом случае каждому трудящемуся на земле дается ее в соответствии с силами и потребностями хозяйства – семьи.

Дискутируя по вопросу введения свободного рынка сельскохозяйственных земель в современной России, важно изучить аргументацию на этот счет

глубокого и беспристрастного ученого. Большую роль в социализации земли он отводил крестьянскому самоуправлению. Многих перекосов в ходе современных преобразований не только в аграрной сфере России удалось бы избежать, если бы была выстроена система народного самоуправления.

А. В. Чайнов обращает внимание на то, что регламентация сельскохозяйственного производства сверху непродуктивна из-за специфики отрасли, которая особенно проявляется в России. Здесь деятельность сельского хозяина носит чрезвычайно индивидуальный, местный характер и все его искусство «как раз заключается в умении использовать частности», которые можно познать за долгие годы практики в данных условиях.

Командование крестьянством в России не прекращалось. Правда, сейчас это происходит более завуалированно, чем при социализме. Результат — чрезмерная дороговизна аграрных реформ, достаточно массовое их неприятие селом.

Прежде всего государство стремится вытеснить сколько-нибудь «социалистические» формы ведения сельскохозяйственного производства. Это противоречит и мировой практике (например, в Дании, Нидерландах, Норвегии, Финляндии, Исландии, Швеции, Японии кооперировано 100% фермерских хозяйств, в Германии и Франции — 80%), и взглядам А. В. Чайнова.

Исходя из специфики сельского хозяйства, сравнительной отсталости экономики царской России, ученый видел в основе аграрного производства начала XX в. трудовое крестьянское хозяйство как жизненное и стойкое прежде всего из-за возможности здесь чрезмерного, нерегламентированного труда, недопотребления в инвестиционных целях. Но в зависимости от местных условий не менее эффективными будут и формы, основанные на наемном труде. Такое аграрное производство могут вести государство, города, земства, кооперативы, семьи, где много едоков, но мало работников. Возможно не только личное, но и общинное, артельное землепользование.

«Будущий земельный порядок, — утверждает А. В. Чайнов, — должен опираться на трудовое, а не на капиталистическое хозяйство». Но мелкое трудовое хозяйство он считает формой менее эффективной, чем капиталистическое сельское хозяйство, и рассматривает его как переходную ступень к более эффективному крупному трудовому, т.е. кооперативному хозяйству.

А. В. Чайнов разработал теорию вертикальной (аграрно-промышленной) и горизонтальной (сельскохозяйственной, производственной) кооперации и пришел к следующим выводам: «Со временем мелкие трудовые хозяйства станут сами собой объединяться в крупные, кооперативные, потому что это выгоднее и удобнее самим хозяйствам».

«Растущая кооперация с различных сторон объединяет крестьянское хозяйство. Последней ступенью этого объединения в конце концов должно стать объединение самого сельскохозяйственного производства». Такую эволюцию кооперации

ученый связывал с развитием сознания, знанием, образованием крестьян, расширением применения новых орудий и способов обработки земли.

При этом он особо подчеркивал: «Мы не можем сказать, что этот путь короток, что мы пройдем его скоро, завтра». С огромными издержками наша страна преодолела значительную часть этого пути. Проводя теперешние аграрные преобразования было бы плодотворнее продвигаться дальше, а не пытаться возвратиться к исходным рубежам.

В этой связи важно востребовать теорию дифференциальных оптимумов А. В. Чайнова, которая преkraдцает «беспредметный спор о преимуществах крупного или мелкого производства». Она позволяет научно обоснованно осуществить горизонтальную и вертикальную интеграцию и концентрацию в аграрно-промышленной сфере, доказывает, что вопросы организации и развития сельского хозяйства нужно решать с позиции аграрно-промышленного производства, выпускающего конечную продукцию. Теория оптимальности по А. В. Чайнову позволяет найти место в аграрной экономике и крупным госхозам, и агрокомбинатам, и сельскохозяйственным предприятиям индустриального типа («зерновые фабрики», птицефабрики, животноводческие предприятия промышленного типа). Последние работы ученого как раз и посвящены разработке теории крупных сельскохозяйственных предприятий.

Экономическое теоретическое наследие А. В. Чайнова осмыслено, признано и в той мере, в какой это позволяют сделать хозяйственно-политические системы разных стран, реализовано практически. Может быть, уже давно пришло время осуществить подобное и в нашей стране?

ЛИТЕРАТУРА

Чайнов А. В. Избранные произведения /Под общ. ред. А. А. Никонова, А. М. Емельянова. — М.: Моск. рабочий, 1989.

Чайнов А. В. Избранные труды. — М.: Колос, 1993.

Чайнов А. В. Краткий курс кооперации. — М.: Центр. товарищество «Кооперативное издательство». Репринт. воспроизвед. изд-я 1925 г.

Н. И. Поспелова

О ФИЛОСОФСКО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ПРИРОДЕ ЭРОСА В ТВОРЧЕСТВЕ А. Н. СКРЯБИНА

Скрябинский эрос — тема до сих пор еще не изученная и почти гонимая. Во всяком случае, самое серьезное печатное слово на эту тему осталось где-то в 20-х гг. на страницах исследований Б. Шлепера (1). Однако многое в характере творчества гениального композитора и мыслителя дает повод для обобщений в эротическом ключе. И, прежде всего,

здесь надо указать на содержание и образную структуру философско-поэтических текстов, функционирующих в роли программных спутников скрябинских произведений. Некоторые из них — независимо от формы изложения — представляют собой настоящую виртуозную игру любовными мыслями. В качестве доказательства могут служить хотя бы следующие фрагменты из программы «Предварительного действия»:

Любви туман сгущаем,
Объемлем все плотней,
Мы сладость ощущаем
Сильней, и все сильней
И в этом усиленье
В растущей полноте
Рождается стремленье
К предельной остроте
В ласкающей неволе
В селеньи спящих грез
В стесненности до боли
Во влаге сладких грез

(Песнь волны)

А вот самое начало текста, в котором задается мистико-эротическая установка всей сюжетной канвы последнего — ненаписанного — сочинения Скрябина:

В этом взлете, в этом взрыве,
В этом молнийном порыве,
В огневом его дыханьи
Вся поэма мирозданья.
И миг любви рождает вечность
И пространства глубину.
Мирами дышит бесконечность
Объемлют звоны тишины.
Великое свершается!
И сладостная вновь
Рождается любовь!
Себя любовью любящая
Любовию любовь
Себя воссоздающая ... и т. п.

Примером ярко выраженной плакатной эротики выступают также слова из Хора пробуждающихся чувств:

Нежная радость
Первых касаний,
Тайная сладость
Влажных лобзаний!
Нежные стоны
Первых томлений,
Тайные звоны —
Зовы влечений.
Нежные ласки
Первых отсветов,
Тайные сказки
Любящих светов...

При чтении и восприятии подобных строк автономно от музыки невольно возникает ощущение обмана или ловушки: поэзия ли это? Сомнения мгновенно рассеиваются, когда мы понимаем, что словотворчество у Скрябина носило прикладной характер, и все его лексически выпенные тексты — это лишь эксперимент, творческая лаборатория,

смысл которой имеет отношение не к подлинной поэзии, а к семантической шлифовке музыкальных идей.

Важнейшая из них — идея экстаза. Она составляет зерно скрябинской философии и концепции творчества. Как высшее блаженство в форме чувства экстаза стал результатом последовательно и тонко вводимого в музыку эротического элемента. Свое наиболее рельефное воплощение он получил в одночастной симфонической «Поэме экстаза», в образном строе «Божественной симфонии», фортепианных пьесах «Желание», «Поэма томления», симфонической поэме «Прометей» и др.

Вопрос: какими средствами создает Скрябин экзотическую материю в музыке — достаточно трудный и, в определенном смысле, узко специализированный. Отметим только, что музыкальная палитра скрябинского экстаза — это целая система, доминирующее значение в которой занимают изысканно-усложненные гармонии, оркестровые краски, ритм и драматургия. Гораздо в большей степени нас интересует проблема генезиса экзотической подоплеку скрябинского творчества. Откуда у Скрябина столь раскрепощенное мышление? Пытаясь ответить на этот вопрос, обратимся к романтической традиции. Ближайшим истоком скрябинского экстаза является творчество Рихарда Вагнера. Хотя в музыке этого немецкого композитора экстазы носят «сопутствующий» мифологическим идеям характер, роль их все же значительна (2).

Романтический художник, Вагнер мыслил экстаз как состояние восхищения, открытия, как акт взаимоволнений любви и смерти, эротического и религиозного, реального и надреального, как растворение Я в окружающем множестве. В структуре такого эротического идеала просматривается влияние неоплатонизма в христианском оформлении и родственные ему — идейно-мистические устремления суфизма.

Двигаясь по романтическому пути и осваивая опыт Вагнера, Листа, Берлиоза, Р. Штрауса и других композиторов, Скрябин идет дальше: начиная где-то с ориса 30-го (Четвертая фортепианная соната), в его творчестве преодолевается характерная для романтизма чувственность. Скрябин оставляет полноту лирического высказывания, ассоциативно связанную с воплощением в музыке физиологического начала, и с помощью целого комплекса музыкально-выразительных средств создает особо изысканную эротическую ауру. Очевидность вхождения в сферу эротики подтверждается либо программными названиями («Желание», «Ласка в танце» и т. п.), либо многочисленными ремарками, рассеянными по страницам фортепианных и симфонических произведений и уточняющих авторский замысел («истома, нега, изнеможение», «ласково, лаская», «с наслаждением», «сладострастно» и т. п.) (3).

Согласно скрябинской теории экстаза есть выражение «абсолютного бытия», высший подъем творческой деятельности, ее вершина. Тексты «Поэмы экстаза» и «Предварительного действия» иллюстрируют понимание индивидуального бытия, суще-

ность которого заключается в свободной игре творческого духа. Для примера можно привести драматургически ключевые строки из «Поэмы экстаза»:

«Я создаю тебя,
Сложное единое,
Всех вас охватившее
Чувство блаженства.
Я миг, излучающий вечность,
Я утвержденье,
Я экстаз».
Пожаром всеобщим
Объята вселенная.
Дух на вершине бытия.
И чувствует он
Силы божественной
Воли свободной
Прилив бесконечный.

Осмысливая экстатическую тему у Скрябина, следует помнить, что чувственным аспектом его концепция эроса не исчерпывается. Чуть ли не определяющая роль в этой концепции принадлежит метафизическому началу, что свидетельствует о сложном переплетении эротических и мистических мотивов. Природа столь своеобразного двуединства интерпретируется Скрябиным сквозь призму нескольких культурных традиций: христианства, буддизма и русского символизма. Прокомментируем две из них.

Скрябин был знаком с подлинными текстами упанишад. В них широко и последовательно развивается линия мистического экстаза, предполагающего господство внутреннего света, ясновидения, слияния Я с божеством (или Вселенной). По сути, скрябинский экстаз – это грандиозный акт миропреобразования, трактуемый в духе символистской мечты о переустройстве жизни с помощью искусства. У Скрябина аналогом этой мечты, как известно, был замысел Мистерии, столь активно подогреваемый его друзьями-символистами – Вяч. Ивановым, К. Бальмонтом, Ю. Балтрушайтисом. Эротический синдром этого замысла для эстетики русского символизма очевиден. Синтетическая по структуре символистская концепция эроса помимо лирического элемента (т. е. эроса индивидуального влечения, идущего от Гесиода и орфиков) включает в себя эрос космический и эрос творчества. Символом этих двух встречных потоков – упорядоченного и внерассудочного – стал культивируемый символистами бог Дионис. Его путь (если следовать логике мифа) есть не что иное, как путь к экстазу, к расцвету глубинных тайн психеи, особое осознание иррационального в жизни духа. Именно в этой точке дионисийства (или мистического экстаза) сошлись духовно-творческие интересы Вяч. Иванова и А. Н. Скрябина, философски-музыкально мечтавшего осуществить «пророчесственные» чаяния своего друга.

Возможно, именно символизм в условиях модного тогда модернистски-раскрепощенного стиля жизни стал главной побудительной причиной появления в музыкальном искусстве рубежа веков «эротических» произведений не только у Скрябина, но и у Р. Штрауса, Стравинского, Шенберга и в творчестве других композиторов. Однако опровержение

или доказательство этой гипотезы – тема специального исследования и совсем иного масштаба.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. См.: Шлецер Б. Об экстазе и действенном в искусстве // Музыкальный современник. 1916. № 4 – 5; Шлецер Б. От индивидуализма к всеединству // Аполлон. 1916. № 4 – 5; Шлецер Б., А. Н. Скрябин. Личность. Мистерия. Т. 1. – Берлин: Грани, 1923. – XXXII.

2. Для примера достаточно назвать такие фрагменты, как финальный монолог Изольды в опере «Тристан и Изольда», спену Зиглинды в опере «Валькирия», смерть Зигфрида и ряд сцен в «Парсифале».

3. Названия и ремарки даны здесь в русском варианте, хотя следует помнить, что Скрябин словесно комментировал свои сочинения параллельно на двух языках – французском и русском.

Э. В. Гмызина

СИМВОЛИКА ЗЕЛЕНОГО ЦВЕТА В ДРЕВНЕРУССКОЙ КУЛЬТУРЕ

Зеленый цвет является фоновым. Он преобладает в природе значительную часть года. Это цвет предельно земной, материальной, ассоциирующийся с растительным миром. Он выполняет в жизни человека важную роль, так как характеризуется как физиологически оптимальный, повышающий мускульную и мыслительную работоспособность. Не будет большим преувеличением утверждение: «Зелень – побудительный источник движения»(1). Интенсивность и всеохватывающая сила весенней зелени гиперболизуется в образах различных ощущений: не только цветовых, но и слуховых, осязательных, обонятельных. Без полноценного контакта с природой человеческая жизнь становится ущербной. Тоска по природе, жажда общения с ней особенно остра в современном урбанистическом мире.

В отличие от нас древние русичи жили в гармонии с природой, ощущая генетическое родство с ней. Обожествляя природу, они придавали особое значение образам растительного царства, отмеченным зеленым цветом. В мифологии, народной поэзии, декоративно-прикладном искусстве, литературе древней Руси этот цвет использовался достаточно активно, хотя он и уступает по частоте цветам основной триады: белому, красному, черному, а также желтому (золотому) цвету. Свидетельством того, что зеленый цвет вошел в культурный обиход очень рано, служит его название, восходящее к древнему индоевропейскому корню *qhel, который издревле имел цветное значение. Русский «зеленый» не выводится из других слов, созвучных с ним, например «злак» или «зелье» (в значении «трава», «растение»), но имеет общее с ними происхождение(2).

Отношение древнего русича к зеленому царству определялось собственными наблюдениями за природой, языческими верованиями, христианским учением.

Куль растительности складывался из множества элементов. К древнейшим, по всей видимости, следует отнести страх перед окружающим лесом, порожденный реальной угрозой (ядовитые растения, хищные звери) и культурно обусловленный (лес как место обрядов, на которые не допускались непосвященные), а также благодарность за его полезные свойства. Двойственность отношения к растительному царству породила изначальную амбивалентность семантики зеленого цвета.

В языческой модели мироустройства каждая из космических сфер имела «свой» цвет. Зеленый символизировал природный мир земли, ассоциировался с лесом, полем, то есть пространством, представляющим опасность для человека. В заговорах туда изгонялась нечистая сила, там происходили мифические события, влекущие за собой изменение в положении вещей. В самом процессе заговаривания это место нередко подчеркивалось зеленой травой как границей между миром человека и нечистой силой. Однако как неотъемлемая часть природного ландшафта зеленый цвет мог использоваться для указания на должный порядок вещей и естественное течение событий. Например, в заключительной части одного заговора говорилось: «Засыпай, как ягненок, который наелся и заснул на зеленой траве»(3). Подобная формула служила указанием на исходное состояние мира, время «начала». Растительный мир не только окружает человека, но является источником жизни. Плоды и травы используются в пищу, издавна известны целебные свойства растений. Это послужило причиной сакрализации зелени, включения ее в число обрядовых «предметов». Одним из важнейших праздников у русских была Троица, именуемая в народе «Зелеными святками». Стержнем семицотройских обрядов являлись обычаи, связанные с растительностью. На первом этапе праздника заготавливалась троичная зелень, которой украшали дома, колодцы, хозяйственные постройки, огороды, домашних животных, а на заключительном этапе зелень уничтожали: сжигали, сплавляли по реке. Засохшие остатки зелени использовались как оберег от злых сил. В подобных обрядах зелени приписывалась производящая функция.

Эволюция во взглядах на растительный мир состояла в переходе от сакрального к эстетическому. Постоянное сопоставление природного и человеческого миров привело к тому, что параллель между зеленеющим растением и молодостью, красотой, весельем человека стала общим местом фольклорной поэтики. Например, во время «Зеленых святок» девушки пели:

Завьем веночки,
Завьем зеленые.
Стой, мой веночек,
Всю неделю зелен,
А я молодешенька
- Увесь год веселешенька.(4)

Поскольку растительный покров земли появляется и исчезает каждый год, то с зеленым цветом связана идея изменчивости, неизбежного возрожде-

ния жизни после смерти. Подобные значения присущи зеленому цвету, вероятно, во всех древних культурах(5). Славянскую «философию» жизни и смерти отражает миф о Маре и Живе как божествах умирающей и возрождающейся природы(6). Ежегодное возвращение зеленого цвета означает наступление весны, его пребывание на земле – лето, а исчезновение – осень. Как не бывает зимы, после которой не наступала бы весна, так не бывает печали, после которой не наступала бы радость. В традиционной культуре зеленым цветом отмечались образы, которые, закрепляясь в сознании, помогали преодолеть извечный страх смерти, восстановить гармоническое равновесие бытия и небытия. «Зелена трава», «дерево зелено», «зеленые луга», «дубравы зеленые», «зелен виноград», «зелено вино» и т. п. – все это традиционные формулы народной поэзии, концентрирующие в себе множество смыслов. Несмотря на своеобразие каждой из них в отдельности, все они воплощают представление о вечном возрождении природы и силе жизни.

Во всех древних мифологиях существовали концепции посмертного бытия, создающие образ «иного мира», где возможно «вечное существование». Чаще всего он отождествлялся с образом прекрасного вечнозеленого сада (Иара у египтян, Элизиум у греков и т. д.). В русской традиции это образ «зеленого сада». Противопоставление «зеленого сада» и реального мира – это противопоставление того, что вечно и непреходяще, тому, что хрупко и несовершенно. Зеленый сад, искрающийся росой, наполненный солнечным блеском, благоуханием цветов, символизировал полноту жизни. В сказках это место вечной весны и никогда не стареющих обитателей называется тридевятым царством, тридесатым государством. Там иной ландшафт, иное (циклическое) время, там ничто не увядает и не кончается.

«Зеленый сад» – образ, связанный с мифом о первотворении. Это витальное место, воплощение и источник жизненных сил. Образ «сада» обнаруживает близость с родовым, семейным началом; возникновением, продолжением и концом жизни, что служит причиной его отмеченности для всякого решающего жизненного события. Этот образ вбирает несколько семантических полей. Это место, где происходит рост и созревание, благополучная жизнь. Для юноши или девушки он ассоциируется с заботой родителей, лаской братьев и сестер.

Зеленейся, зеленейся,
Мой зелен сад в огороде!
Расцветайте, расцветайте,
Мои алые цветочки!(7)

Зеленеющий сад связывается с периодом цветения, готовности к браку, а одновременно является местом встречи, гуляния с суженым.

Зелен сад стоит,
Во саду цветут цветочки,
Виноград растет,
Поутру рано, до солнышка,
В зелен сад пойду,
Посмотрю, пришел ли миленький
В зелен сад гулять?(8)

В фольклорной традиции «зелен сад» отождествляется со стороной невесты, «своим миром», местом благополучия и надежности в противоположность «темному лесу», как стороне жениха, «чужому миру», угрюмому и гиблому. Образ «зеленого сада» присутствует в похоронных причитаниях и свадебных песнях, так как брак и похороны сближались в народных представлениях: брак означал «смерть» в одном качестве и возрождение в другом, обретение иного социального статуса. Этим объясняется то, что песни, исполняемые на девичнике, сродни похоронным причитаниям:

Останется зеленый сад без меня,
Завянут все съветики в саду,
Завянут все алые в зеленом. (9)

«Зеленый сад» ассоциируется с жизнью человека вообще, с ее радостями и печалью. Сад может цвести, зеленеть, быть свидетелем беззаботной жизни, а может сохнуть, увядать, уродиться на несчастье. (Выражение «в садике моем чернило» означало горестную долю, неблагоприятие в семье). «Зеленый сад» – образ, воплощающий идею непрерывности жизни, которая мыслится как динамический процесс, разворачивающийся в пространстве и времени.

Укорененность образов растительного царства в народном сознании стала одной из причин частого обращения древнерусской литературы к этой части «мира великого». Особенно интересны сказания о рае как о цветущем саде с вечнозелеными растениями. Так изображает рай Иоанн Дамаскин в «Слове на рождество Христова». Богатство растительных образов характеризует описание рая в апокрифическом «Сказании отца нашего Агапия», где «дерева различна, цветы цветуща различны, и овоща различна.» Иоанн Экзарх в «Шестодневе» прославляет творца за создание лугов, покрытых травой, волнующихся нив и зеленых дубрав. Эмоциональна картина природы в «Плаче Адама», в основу которого лег канон Иосифа Студита, известный на Руси с XI в. (10). Растения здесь тесно связаны с человеком. Вначале они несут ему наслаждение «шумом листьев», благоуханием цветов, а затем выступают символом тяжелых испытаний. «Древо разумное» лишило Адама и Еву рая, заставило содрогаться от холода, терпеть боль от острых терний, впивающихся в ноги изгнанников.

Зеленый сад – не только напоминание о прекрасном рае, но и элемент пейзажных зарисовок. В «Слове Григория Богослова на новую неделю и на весну» природа предстает как самостоятельная эстетическая ценность. Наряду с златовиднейшим солнцем и обильным течением рек приметами весны выступают «благоухающий травник», «цветы», «злаки», «зеленые нивы». Вместе с птицами они бога поют и славят.

Нередко растительные образы указывают на благоденствие праведников, живущих в условиях вечного лета.

Флористические образы использовались и в политических целях для прославления властителей. Например, в «Книге степенной царского родосло-

вия» царский род уподобляется цветущему саду, а в «Повести 1606 года» разграбление Москвы сопоставляется с разорением многолиственного сада.

В древнерусской культуре встречаются и отрицательные коннотации с зеленым цветом, так как его многозначность заложена в самой природе, в том, как она расположена к человеку. Зеленый цвет мог выступать как знак разложения, плесени, болота. Некоторые «представители» нечистой силы наделялись зеленым цветом: русалки, водяной, леший. Широкое распространение этого цвета в природе объясняет смысл выражения «тоска зеленая». Кроме того, в символическом плане зеленый означал не только юность, как пору цветения, но и незрелость («зелен виноград не сладок, млад человек не крепок»). Отсюда «зеленый год» – неурожайный. Однако случаи наделяния зеленого цвета отрицательным смыслом встречаются редко и представляют скорее исключение, чем правило.

Зеленый цвет, изначально связанный с растительным, а шире – со всем природным миром, имеет важное значение в древнерусской культуре. Им отмечались травы-муравы, луга, деревья, сады, дубравы, то есть образы, призванные поддерживать равновесие в оппозиции жизнь – смерть. Они приобрели роль своеобразных формул, обладающих глубокой традиционной семантикой и аллюзивной силой. На протяжении всего периода развития древнерусской культуры образы зеленого мира относились к первому ряду в иерархии духовных и эстетических ценностей, так как воплощали представление о главной ценности – самой жизни. Эти образы давали древнему русичу запас сил для того, чтобы трудиться, обулаивать «свой мир», наслаждаться земными радостями бытия.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Зубова Л. В. «Черный, черный оку – зелен» // Русская речь. – 1988. – № 4. – С. 33.
2. Шемякин Ф. Н. К вопросу о соотношении слова и наглядного образа цвет и его названия // Известия АПН РСФСР. – М., 1960. – С. 13.
3. Раденкович Л. Символика цвета в славянских заговорах // Славянский и балканский фольклор. Реконструкция древней славянской духовной культуры: источники и методы. – М., 1989. – С. 138.
4. Русский фольклор. – М., 1985. – С. 176.
5. О мифологизации зеленого цвета у древних египтян см: Матье М. Э. Древнеегипетская мифология. – М., Л., 1956.
6. Шептинг Д. О. Мифы славянского язычества. – М., 1997. – С. 45.
7. Русский фольклор. Указ. соч. – С. 205.
8. Русский фольклор. Указ. соч. – С. 208.
9. Обрядовая поэзия. – М., 1989. – С. 117.
10. Елеонская А. С. «Древесные образы» в произведениях древнерусской литературы // Древнерусская литература: Изображение природы и человека. – М., 1995. – С. 5.

Ю. В. Боброва

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗООМОРФНОЙ СИМВОЛИКИ

К числу древнейших культурно-исторических символических образов человечества можно отнести образы зооморфные, в частности наиболее известный среди них символ кошки. Безусловно, образы конкретных животных могли выступать в качестве символов только там, где эти животные были распространены, а главное – где велика была их роль в развитии и жизни общества (1). Кошка постепенно осваивает цивилизованный мир – по мере распространения кошек мореплавателями-финикийцами это животное становится все популярнее: в Египте кошка занимает высшую ступень божественной иерархии – великий бог Ра порой выступает в образе огненно-рыжего кота; в скандинавской мифологии Фрейя – богиня плодородия, любви, красоты ездит в упряжке, запряженной кошками; в Греции кошка стала атрибутом цивилизованного, благоустроенного образа жизни; не обошла кошачья символика и идеологию великой державы древности – кошка фигурировала на значках римских легионеров как символ ловкости и храбрости; свободолобивый кот стал символом восстания Спартака; и даже Св. Патрик, распространявший христианство в Ирландии, путешествовал в сопровождении кота-змеелова (2). Образы животных, растений или предметов окружающего мира часто используются для выражения совершенно различных идей в зависимости от того, что считается схожим между этими идеями и качествами, приписываемыми животному, предмету или растению. Здесь будет уместным вспомнить одно высказывание Гуго Сен Викторянского: «Смысл вещей гораздо более множествен, чем даже слов. Лишь немногие слова имеют более чем два или три значения, любая же вещь может означать столько других вещей, сколько она имеет видимых и невидимых свойств, связывающих ее с другими вещами» (3). Кошка же, как считают психологи, «типично женское животное» (Э. Эппли) (4), обладающее предчувствием, связью с потусторонним миром, животное ночи, «а корни женщины, как известно, глубже уходят в темную, неясную сторону жизни, чем у обычного, наделенного чувством мужчины», напрашивается вывод, что негативная оценка кошки во многих культурах связана с агрессивной установкой по отношению к женскому существу» (5).

Возможно, именно поэтому взаимоотношения человечества с кошачьим племенем проходят этапы, аналогичные тем, по которым развивается отношение общества к женщинам. В.М. Массон выделил основные эпохи во взаимодействии человека и кошки.

1. Судьбы человека и кошки переплелись еще на заре цивилизации, а причины этого содружества были экономическими – кошки защищали запасы зерна от грызунов, оказывая тем самым человеку неоценимую услугу (6). Для древнего общества был характерен зооморфизм, и мировые религии нередко использовали атрибуты животных, в том числе и кошек. Наиболее почетное место кошка за-

нимала в Египте. Египетская богиня Бастет (Баст), считавшаяся богиней счастья, любви, радости и веселья, изображалась с кошачьей головой. Бастет, кроме того, покровительствовала плодородности и деторождению, олицетворяла материнство (кошки – священные животные Бастет – в этом отношении заметно выделяются в мире млекопитающих). Египтяне верили в таинственную связь Бастет с луной. Ей посвящали молитвы:

«Она может даровать жизнь и силу,
Все здоровье и радость сердца» или
«Я кошка, мать жизни...» (7).

Так и женщина в свое время была предметом почитания как мать, как существо, способное дать жизнь, продолжить род, как существо, связанное с землей, воплощение материнства и плодородия.

2. Вторая эпоха во взаимодействии человека и кошки наступила в средневековье, когда во многих отношениях начались темные времена (8). Истоки негативного отношения к женщине следует искать в религиозных установках, согласно которым женщина – начало разрушающее, греховное, целиком земное, в противовес мужчине, несущему в себе созидательное начало (к примеру, учение раннего буддизма говорит о том, что женщина, как и привязанность к ней – это худшее из зол на пути к спасению; а редкие примеры добродетельных женщин в буддийской литературе – это всегда только монахини, отрекшиеся от всего земного (9)).

У многочисленных экзотерических народов существует вера в ведьм и убеждение в демоничности определенных женщин, которых считали способными к убийству, волшебству, ведовству, магии, перевоплощениям. «Такие виды ведьм являются символами отрицательной стороны женственности, ее темного аспекта, невротически устрашающих мужчину» (10). Он стремится преодолеть и уничтожить это с непревзойденной агрессивностью с помощью воды и огня.

К характерным символам устрашающей сущности ведьм относятся ночные птицы, змеи, черные кошки, а кроме того, с одной стороны, их обольщающая красота, с другой – отталкивающая уродливость.

Кошку считали домашним духом ведьм, которые, как говорят, часто мчались верхом на черных котах на свои шабашы, так как тот факт, что кошки ведут ночной образ жизни и способны охотиться в полной темноте, принесли им недобрую славу существ, находящихся в союзе с силами тьмы (11). И именно церковь объявила кошек сопричастными силам зла, кот попал в свиту дьявола, и гонения на кошек были официально канонизированы. Папа Григорий IX в своей булле среди гнусных вождельных прямо указывает на привязанность к кошкам (12). И кошек сжигают вместе с колдунами и ведьмами, сбрасывают с башен, изгоняют из дворцов и т. д. (эти гонения совпали с преследованием прекрасной половины человечества), и только кое-где теплились старые традиции – кошкам еще разрешалось обитать в женских монастырях.

Правда, домашняя функция кошек сохранилась, что видно по миниатюрам, воспроизводящим по-

вседневную монастырскую жизнь. Благоприятное значение придавалось белой кошке, и именно она показана на известном рисунке А. Дюрера, изображающем Адама и Еву в раю. В народных представлениях кошка сохраняла свое значение как символ домовитости, благополучия, мудрости и справедливости (13).

3. Третья эпоха начинается с Возрождения, когда утверждающаяся мораль гуманизма простирается и на «братьев меньших», и кошка входит в жизнь цивилизованного общества как его компонент, становится частью благоустроенного быта (14). (Хотя здесь необходимо отметить, что процессы над колдунами и ведьмами в эпоху Возрождения не прекращались).

Начиная с этой эпохи, образ кошки широко распространяется в изобразительном искусстве и литературе. Так, швейцарец Г. Минд всю жизнь рисовал только кошек, за что его порой называют «кошачьим Рафаэлем», Т. Стейнлейн во Франции выпустил целый альбом под названием «Кот». Очевидно, что существовало множество различных тенденций в отношении к кошке в художественной культуре XVI – XIX вв., обусловленные увлечениями и пристрастиями каждого конкретного художника, в зависимости от того, какую характерную черту или какой аспект этого образа художник хотел выделить, подчеркнуть.

В эстетической концепции здесь прослеживаются две традиции:

1. Уважительное внимание к окружающему миру, будь то общество людей или животных, где уделяется особое внимание внутренней сущности животного, его психологии и поведению (примером следования этой традиции может служить рассказ Р. Киплинга о кошке, которая гуляла сама по себе, в котором характерная черта кошки – независимость – показана предельно ярко. Кошачью сущность прекрасно понимали и подчеркивали в своих произведениях различные писатели и поэты – А. И. Куприн, Г. С. Колетт).

2. Вторая тенденция заметно отличается – это антропоморфизация животного, наделение его человеческими чертами, и в этом случае образ кошки часто используется для аллегорий, человек как бы приобщает животное к своему миру, включая его в систему человеческих ценностей. (К этому приему обращались Э. Гофман – «Житейские воззрения Кота Мурра», О. Бальзак – «Печаль в сердце английской кошки») (15).

Образ кошки привлекает и художников, вписываясь в их эстетическую и философскую концепции, в стиль и манеру исполнения:

*темные, сопричастные злым силам коты у Ф. Гойи в серии «Капричос»;

*игривые и грациозные кошечки Ж. Б. Греза;

*успокоенность и изящность в образах кошек у О. Ренуара;

*напряженный и хищный кот П. Пикассо с птицей в оскаленной пасти...

Особый фурор среди французской публики произвела черная кошка, появившаяся на картине Э. Мане «Олимпия». Горящий взгляд оцетинившегося кота невольно вызывает в памяти предания о

колдунах и их слугах – черных котках. Возможно, кошка на этом полотне намекала, что в обаянии Олимпии вместо божественного есть что-то колдовское, ведовское, что отдаляло ее от добродетельных набожных нравов того времени (16).

На полотнах современных художников кошка часто олицетворяет мир, уют и независимость.

Сложно найти другое домашнее животное, которое играло бы столь заметную и многогранную роль в народных обычаях и поверьях, как кошка. Представления о кошке сложны и противоречивы. Она предстает то в образе доброго духа (домового, полевика), несущего даже своей смертью счастье и плодородие, то в виде посланца темных сил, связанного с мраком, обладающего таинственной сверхъестественной силой; воплощает в себе грацию, изысканность, женственность или же олицетворяет собой скрытую хищную силу, бесстрашие, ответственность, привлекающая внимание и даже восхищение человека (художника или поэта) любой из этих сторон проявлений своей сущности.

Не менее сложны и противоречивы суждения о женщине, первоначально – Женщине-матери, способной давать жизнь, воплощающей материнство, плодородие, мудрость, затем появляются представления о женщине, которая вследствие греховности своей природы связана с потусторонними силами, этим же объясняется ее вполне мистическая способность к предсказаниям и предвидению, необыкновенная интуиция, дающая возможность обвинить ее в сговоре с дьяволом. И до сих пор художники и поэты обращаются к образу Женщины, раскрывая в нем всепрощение и смирение, обольстительное очарование, тайный порок, демоническую силу и, наконец, вечную женственность.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Рубцов Н. Символ в искусстве и жизни. – М., 1991. – С. 119
2. Массон В. Кошка в истории человечества // Природа. 1991. № 12. – С. 54–55.
3. Рубцов Н. Символ в искусстве и жизни. – М., 1991. – С. 118.
4. Цит. по: Бидерманн Г. Энциклопедия символов. – М., 1996. – С. 131.
5. Там же.
6. Массон В. Кошка в истории человечества // Природа. 1991. № 12. – С. 54.
7. Евдокимова В. «Я – кошка, мать жизни...» // Декоративное искусство. 1985. № 7. – С. 48.
8. Массон В. Кошка в истории человечества // Природа. 1991. № 12. – С. 54.
9. Настольная книга атеиста. – М., 1987. – С. 218.
10. Бидерманн Г. Энциклопедия символов. – М., 1996. – С. 35.
11. Там же. – С. 130.
12. Массон В. Кошка в истории человечества // Природа. 1991. № 12. – С. 55.
13. Там же.
14. Там же. – С. 56.
15. Там же. – С. 57.
16. Зянькова Л. Кошки во французской живописи // Друг. 1997. № 1. – С. 21.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В. С. Данюшенков

ЦЕЛОСТНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

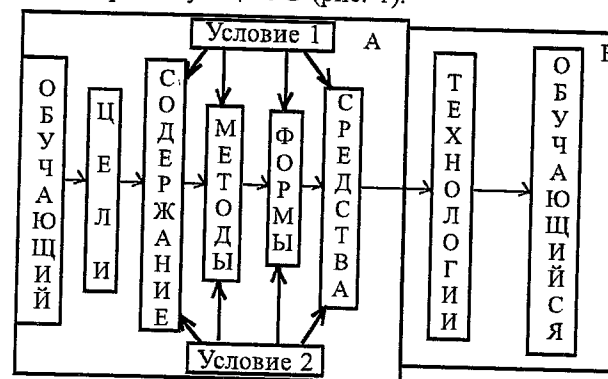
Проблема управления познавательной деятельностью в процессе обучения вечна, так как она тесно связана с развитием системы образования и от нее зависит. Поэтому сегодня в дидактике существует множество различных подходов по управлению процессом обучения. Например, при авторитарном обучении, когда студенты являются объектом воздействия, управление деятельностью осуществляет сам преподаватель с помощью содержания предмета, форм, методов и средств обучения. Управление же учением студентов, когда они становятся субъектами деятельности, носит другой характер. Но если в этом случае еще учитывать и их индивидуальность, то управление познавательной деятельностью студентов будет иметь и другую структуру.

Анализ различных систем управления образовательными процессами показал, что в каждой из них есть как положительные, так и отрицательные моменты. Естественно возникает вопрос: можно ли интегрировать в единое целое положительные моменты различных систем управления познавательной деятельностью, чтобы добиться максимального эффекта в обучении?

Мы считаем, чтобы добиться целостного управления познавательной деятельностью, необходимо обучаемых поместить в методическое пространство, как особый вид образовательной среды. Данное пространство может быть в виде системы и иметь структуру; обладать педагогической анизотропностью; временной протяженностью воздействия на обучаемых. Рассмотрим компоненты методического пространства.

Методическая система (МС) – это совокупность элементов с определенной структурой, в которой каждый элемент выполняет свою функцию в решении поставленных образовательных задач и движение каждого из них подчинено закономерностям движения целого. МС работает только тогда, когда она обладает свойством целого и имеет два взаимосвязанных аспекта: аспект состояния и аспект движения. Аспект состояния – это характеристика МС в данный момент времени. Движение системы – это преобразование состояний ее составляющих компонентов, их переливы, переход одного состояния в другое. В целостном движении системы каждый ее элемент обеспечивает изменение обучаемого в целом и его отдельных качеств в соответствии с задачами обучения. Последовательность изменений образует конечный результат, запрограммированный в стратегической цели образования. Методическая

система состоит из двух блоков: проектирующего А и реализующего Б (рис. 1).



Педагогическая анизотропия понимается нами как неодинаковость предъявляемых для усвоения обучающемуся содержания и характерные только для данной личности методы, формы и средства обучения. В МС это выражается условиями № 1 – исходные личностные качества обучаемого, успеваемость, багаж знаний; № 2 – осознанность учения.

Воздействие методического пространства реализуется через технологии, которые трактуются нами как результат целостного воздействия МС на развитие обучаемого посредством проектирования и реализации его учебно-познавательной деятельности.

На практике это может выглядеть следующим образом. Например, технология лабораторной работы, в отличие от традиционной формы, будет иметь следующий вид.

Мотивационный компонент	Технологический компонент	Интеллектуальный компонент	Управленческий компонент
Формирование цели и результата предстоящей учебно-познавательной деятельности	Формирование способов учебной деятельности	Закрепление способов учебной деятельности	Коррекция деятельности

Л. И. Белозерова

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Изменения, происходящие в системе отечественного образования (смена парадигмы образования, его гуманизация), предъявляют новые требования к психологической подготовке студентов. Любой педагог, независимо от специализации, должен иметь основательное психологическое образование в силу того, что в наше время в современных социальных условиях психологическая подготовленность становится важнейшей частью профессионализма. Современный учитель должен получить в педагогическом вузе такие психологические знания, которые позволили бы ему решать важней-

шие проблемы обучения и воспитания ребенка. Психологическая подготовка будущих педагогов в нашем университете осуществляется на основе Государственного образовательного стандарта, определяющего перечень, содержание, научную логику и последовательность изучаемых курсов. За время обучения студенты знакомятся с рядом психологических дисциплин. Вначале они изучают курс «Психология человека». Этот курс является базовой дисциплиной и дает представление о психологии как науке, ее основных понятиях, принципах, методах, закономерностях развития и формах проявления психики. Последующие психологические курсы «Возрастная психология», «Педагогическая психология» более специализированы. Они дают знания об особенностях возрастного психического развития человека; рассматривают психологические закономерности обучения и воспитания; особенности личности и профессиональной деятельности самого учителя. Курс «Социальной психологии» дает представление о социальном взаимодействии человека с группой и обществом в целом и особое значение для будущей профессиональной деятельности имеет курс «Специальная психология и коррекционная педагогика», рассматривающий норму и отклонения в физическом, психическом, моторном и интеллектуальном развитии ребенка, их причины и систему помощи этим детям.

Психологическая подготовка будущих педагогов реализуется через организацию системы аудиторных (лекции, семинары, практические) и внеаудиторных занятий со студентами в целях углубления интереса изучения психологических дисциплин, овладения методами психологического исследования, внедрения полученных результатов в педагогическую практику. Разработанная кафедрой психологии система работы по обучению студентов основывается на следующих положениях:

- наличие четко сформулированных целей психологической подготовки будущих учителей;
- включение психологических знаний в общую систему профессиональной подготовки студента;
- стимулирование студентов к самостоятельному поиску при решении психологических проблем;
- формирование уверенности в себе, в своей профессиональной компетентности;
- переживание успеха, выработка положительных эмоций в процессе овладения психологической наукой;
- стимулирование установки на самостоятельные открытия новых знаний по психологии.

Важным условием психологической подготовки будущих педагогов является включение студентов в научное исследование по психологии. Научная деятельность студентов по психологии, организуемая через систему НИРС и УИРС, решает следующие задачи:

- выработка у студентов умений и навыков исследовательской работы по психологии;

- проведение собственной научно-исследовательской деятельности;
- умение выступать с результатами своих исследований на научных вузовских и межвузовских конференциях;
- участие во Всероссийских конкурсах студенческих научных работ по психологии.

В формировании потребностей в психологических знаниях у будущих педагогов, развития у них психологического мышления, овладения современными достижениями в психологической науке кафедрой психологии, кроме усвоения дисциплин психологического блока Госстандарта, большое внимание уделяется специальным курсам по выбору студентов. Назовем некоторые из них: «Психология общения», «Конфликт в педагогическом процессе», «Проблемы умственного развития», «Психология семейных отношений» и др.

В связи с тем, что психологические знания будущих педагогов в современном обществе выступают как самостоятельный компонент в системе профессиональной подготовки учителя, особые требования предъявляются к формированию психологических умений. Учителя, окончившие педагогические вузы, должны не только знать закономерности возрастного развития ребенка, закономерности обучения и воспитания, но и уметь диагностировать эти процессы и корректировать их. Эта задача решается на практических занятиях по психологии. Таким образом, и содержание, и формы психологического образования, казалось бы, должны готовить студента к практической деятельности учителя. Но практика показывает, что порой, хорошо зная психологию, педагог не может профессионально решать те психолого-педагогические проблемы, которые возникают в конкретной педагогической деятельности.

Многолетняя практика работы в педагогическом вузе позволила выделить круг основных проблем, без решения которых, на наш взгляд, невозможно добиться существенного повышения качества психологической подготовки будущих учителей в высших педагогических учебных заведениях.

Первая проблема. Она состоит в том, что студенты недостаточно получают необходимые **практические** психологические знания, у них не формируются нужные психолого-педагогические умения, которые нужны для самостоятельного решения возникающих в обучении и воспитании детей психолого-педагогических проблем. В программу обязательной вузовской подготовки учителей до сих пор не входят психодиагностика, психокоррекция, психологическое консультирование. Выпускники педвузов лишь **знают** психологию, но не **всегда умеют** применять ее в практике работы с детьми и родителями. Не в последнюю очередь это связано с тем, что в курсах психологии, преподаваемых в педагогических вузах, преобладают теоретические знания. Такие знания, безусловно, нужны: без них учитель не сможет разобраться в самой **сути** возникающих психолого-педагогических проблем и наметить правильные пути их решения. Но этого явно недостаточно для успешной педагогической работы.

В. П. Колупаев

КОМПЛЕКСНОЕ МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Социально-экономические преобразования, происходящие в нашей стране, обуславливают повышенные требования к подготовке специалистов любого профиля. Одним из путей повышения качества подготовки специалистов является совершенствование процесса обучения, которое в значительной мере определяется и уровнем методического обеспечения дисциплин.

Таким образом, проведение работ по созданию, развитию и совершенствованию методического обеспечения актуально.

Под комплексным методическим обеспечением следует понимать оптимальную систему учебно-методической документации и средств технического обучения, необходимых для качественного усвоения материала курса.

Комплекс методического обеспечения (рис.1) должен включать:

- учебный план и программу курса;
- комплект экзаменационных билетов;
- пособия по методике преподавания курса; методические разработки, методические рекомендации по наиболее сложным вопросам;
- плакаты, планшеты, схемы, чертежи;
- учебники, учебные пособия, справочники, сборники задач;
- наглядные пособия: макеты, модели, натуральные образцы;
- оборудование для проведения лабораторно-практических работ;
- аудиовизуальные средства обучения: видео-, кино-, диафильмы, слайды, комплекты диапозитивов;
- элементы программированного обучения и дидактические материалы к ним.

Требования к комплексному методическому обеспечению базируются на таких ведущих дидактических принципах, как принципы научности, наглядности, систематичности, последовательности, индивидуализации обучения, доступности, и включают в себя:

- формирование познавательной активности и самостоятельности студентов;
- обеспечение эффективного освоения материала учебных дисциплин;
- формирование технического мышления, навыков самоконтроля и творческой деятельности студентов;
- обеспечение связи теории и практики, обучения с производительным трудом;
- осуществление взаимосвязи общеобразовательного и специальных циклов дисциплин.

При разработке комплексного методического обеспечения необходимо стремиться к тому, чтобы все средства обучения взаимно дополняли друг друга, исключалось дублирование. Во всех средствах комплекса следует обеспечить единство поня-

Вторая проблема. Она касается содержания практикумов по психологии в педагогических вузах. В них до сих пор доминирует академический стиль, и они скорее служат дополнением или иллюстрацией к теоретическим курсам. Нам представляется, что практические занятия по психологии в педагогических вузах необходимо строить так, чтобы во время этих занятий студенты знакомились с методами практической диагностики, психологического консультирования и психокоррекции, которыми пользуются психологи в системе образования.

Третья проблема. Хотя об этом мы говорим давно, как психологи, так и педагоги, ведущие подготовку студентов, но до сих пор нет нужной интеграции между курсами психологии и педагогики, преподаваемыми в педагогических вузах. Попытки подобного рода, конечно, предпринимались, но они скорее напоминают размещение педагогических и психологических знаний «под одним переплетом», чем их настоящую интеграцию. В итоге получается, что выпускники педагогических вузов в состоянии рассуждать о педагогике и психологии, но не могут решать психолого-педагогические проблемы.

Четвертая проблема. Общая психологическая подготовка студентов в педагогических вузах является ограниченной во времени и несвоевременной. В педагогических вузах студенты изучают психологию, начиная с первого курса, когда они еще не в состоянии должным образом оценить необходимость и ценность для них психологических знаний, а когда такое осознание приходит (на старших курсах), оказывается, что психологию уже «прошли». Известно, что к пятому курсу студенты забывают почти все, что изучали на первом и втором курсах, а включение психологии в содержание государственных экзаменов проблемы не решает. Выход из ситуации видится в том, чтобы сделать психологию «сквозным» предметом в педагогических вузах и перенести ее преподавание на более старшие курсы (со второго по пятый).

Пятая проблема. Давно уже ведутся разговоры о необходимости перехода к полноценной университетской двухступенчатой системе педагогического образования, включающей бакалавриат и магистратуру. Организационно проблема, казалось бы, решена, — мы стали педагогическим университетом. Но настоящей университетской подготовки учителей, в частности, в области психологии, у нас до сих пор нет. Эта проблема ближайшего будущего.

И все же есть основания сказать, что за последние годы психологическая подготовка студентов нашего университета качественно улучшилась: методическое оснащение учебного процесса, его компьютеризация, введение новых методов преподавания позволяют более эффективно решать задачи психологического образования будущих учителей. Без преувеличения можно сказать, что психологическое образование в ВГПУ способствует совершенствованию учебного процесса в целом и развитию личности тех, кто его получает.

тий и терминологии, условных обозначений, они должны быть рассчитаны на уровень знаний студентов, изучающих данный курс.



Рис. 1. Структура комплекса методического обеспечения курса

Методические пособия, указания, рекомендации представляют собой методические разработки, которые могут включать в себя: краткий теоретический материал по какому-либо конкретному вопросу; необходимый справочный материал; содержание и указания по выполнению лабораторной или лабораторно-практической работы, курсового проекта; рекомендации по расчету; указания к оформлению отчета и пояснительной записки; требования к защите и контрольные вопросы; варианты заданий; список необходимой литературы.

Плакаты и схемы представляют собой информационные технические средства обучения. Широкое их применение в учебном процессе позволяет повысить наглядность обучения и доступность учебного материала, полнее и точнее информировать об изучаемом объекте или явлении. На плакатах могут быть представлены фундаментальные теоретические положения курса, математические зависимости между основными параметрами устройств (аппаратов, приборов, машин), схемы соединений, диаграммы, конструкции различных машин и т.д.

Наряду с плакатами и схемами к информационным техническим средствам обучения относятся модели и макеты. Модели представляют собой образцы реальных объектов и заменяют реальные объекты по характерным свойствам. Модель дает возможность наглядно представить различные яв-

ления, свойства предметов и другое, что недоступно человеческому глазу. Тем самым использование моделей повышает интерес к предмету и, следовательно, эффективность обучения. На макетах можно познакомиться с конструкцией некоторых объектов, например, генератора постоянного тока, а затем рассмотреть элементы конструкции (их размеры, материал, типополнение) на планшете.

К информационным техническим средствам обучения относятся учебные видео-, кино-, диафильмы, слайды, которые выступают здесь как носители учебной информации.

К техническим средствам передачи информации относятся также кинопроекторы, диапроекторы, диаскопы, слайдопроекторы, магнитофоны. В педагогическом процессе сочетание технических устройств с носителями информации выступает как неразрывное целое. Диапозитивы, диафильмы, кинофильмы могут применяться преподавателем как дополнительный иллюстративный материал в учебном процессе, а также как средство контроля на этапах проверки знаний студентов, в качестве средства для сообщения студентам новых знаний на этапе их первичного усвоения. Демонстрация кинофильма наиболее целесообразна, если необходимо создать представление о явлениях (процессах), в которых наиболее характерной чертой является движение.

Современное развитие средств вычислительной техники (быстродействующие с большим объемом памяти персональные ЭВМ, оснащенные лазерными и струйными принтерами) и оргтехники (различные типы сканеров, ксероксов, пишущие машинки с запатентованными устройствами и несколькими типами алфавитов) открывает новые возможности в разработке комплексного методического обеспечения и, в частности, наглядных средств обучения.

Использование ПЭВМ для разработки наглядных средств обучения позволяет составлять карточки-задания, упражнения, задачи. Последние могут быть размножены на ксероксе, ризографе и выдаваться на занятии каждому студенту. Также может быть набран на компьютере и размножен раздаточный материал (в цветном или черно-белом варианте). Раздаточный материал, содержащий сложные рисунки, схемы, диаграммы, целесообразно использовать в сочетании с аналогичными плакатами, что облегчает усвоение, повторение и закрепление нового материала, позволяет значительно экономить время. Наглядными средствами обучения могут служить выполненные на высококачественных фотоматериалах слайды, комплекты цветных фотографий с красочных альбомов, проспектов или непосредственно с объектов, действующих механизмов, установок и т.д.

ПЭВМ в последнее время все чаще используется для создания автоматизированных обучающих систем, базирующихся на принципе индивидуализированного обучения и диалогового обмена информацией, позволяющих решать задачи дифференциации обучения и интенсификации учебного процесса.

В основу построения автоматизированных обучающих программ (АОП) может быть положен принцип оверлейной структуры, позволяющий легко реализовать диалоговый режим и модифицировать программу для различных обучающих курсов, изменив лишь наименование разделов (глав, параграфов) в головной программе, текстовые файлы и вопросы к ним. Следует отметить, что при составлении текстовых файлов делается не механический перенос текста учебников, а глубокая проработка его с точки зрения краткости изложения, наглядности и важности для последующих дисциплин.

В обучающей программе по курсу электротехники (раздел «Электрические машины») предусматривается выход на каждую главу (параграф). Главы, также как и параграфы АОП, работают как самостоятельные логические единицы, выбор глав (параграфов) для обучения осуществляется по желанию пользователя. АОП позволяет осуществлять работу в трех режимах: обучения, консультации, контроля усвоения знаний.

В режиме обучения на экран ПЭВМ последовательно выводится информационный текст параграфа, а затем для закрепления и контроля знаний – вопросы к параграфу. В случае неправильного ответа на какой-либо вопрос осуществляется возврат к началу текста параграфа. Переход к изучению следующего параграфа возможен только после правильных ответов на все 5 – 6 вопросов. В режиме консультации на экран выводится только информационный текст. В режиме контроля знаний на экран последовательно выводится 12 контрольных вопросов по главе. После ответов (правильных или неправильных) на все вопросы выставляется дифференцированная оценка с указанием допущенных ошибок и рекомендацией по их устранению.

АОП может быть использована при проведении коллоквиумов, текущего контроля знаний, допуска и защиты лабораторных работ, при подготовке к лабораторным, контрольным работам, зачетам, экзаменам.

На кафедре «Техники и технологии» разработаны и используются следующие элементы комплексного методического обеспечения по курсу «Электротехника»: вопросы входного контроля, вопросы к текущему контролю знаний и контролю знаний перед лабораторными работами, словарь технических функций с конструктивно-функциональной структурой, учебный словарь, карточки программированного контроля, раздаточный материал по различным разделам курса, методические указания к выполнению лабораторных работ, макеты, планшеты, плакаты.

Словарь технических функций представляет собой сборник наименований основных элементов электротехнического устройства, который дополнен конструктивно-функциональной структурой для удобства поиска необходимого элемента в словаре по его цифровому обозначению. Для каждого элемента в словаре указаны: шифр технического объекта, принятое в электротехнике наименование, описание основного технического решения, описа-

ние потребности, выполняемой данным элементом. Словарь технических функций предназначен для оказания помощи студентам при изучении конструкции, назначения деталей и сборочных единиц электротехнического устройства. Наиболее эффективно использование его в сочетании с соответствующими плакатами по конструкции и макетами.

Программированный контроль – одно из средств текущего и тематического контроля, с помощью которого может быть осуществлена оперативная проверка знаний. Он помогает установить уровень знаний, которыми обладают студенты, сэкономить время на проверку знаний, спланировать работу по ликвидации обнаруженных пробелов, осуществлять индивидуальный подход в обучении, активизировать деятельность студентов.

При составлении вопросов программированного контроля необходимо учесть, что они должны быть поставлены методически грамотно, иметь четкую и ясную формулировку. Это могут быть, например, вопросы теории, формулировки законов, графики, векторные диаграммы, формулы, схемы.

Карточки программированного контроля знаний на группу студентов выполняются на стандартных листах и содержат по 5 вопросов с 5–6 вариантами ответов на каждый вопрос. К карточкам в виде шифров прилагается комплект правильных ответов для преподавателя, что позволяет значительно сократить время на проверку знаний.

Лабораторные занятия по электротехнике имеют целью:

- подробнее ознакомиться с конструкцией и принципом действия;
 - помочь овладеть практическими навыками настройки и управления различными электротехническими устройствами в различных режимах работы;
 - научить технике проведения экспериментального исследования промышленных образцов электротехнических устройств (аппаратов, приборов, машин);
 - выработать умения построения характеристик.
- В методических указаниях к лабораторным работам теория (общие сведения) сокращена до минимума или вообще отсутствует, а содержатся лишь порядок и рекомендации по выполнению работы; указания и советы по обработке и анализу опытных данных, список литературы.

По дисциплине «Техническое материаловедение» разработаны и используются в учебном процессе тетрадь на печатной основе, краткий терминологический словарь. Последний, как и учебный словарь по электротехнике, составлен в алфавитном порядке и содержит перечень основных (порядка 40–50) терминов с однозначным и точным их пояснением. Терминологический словарь помогает осмыслить значение термина, способствует усвоению терминологии, а через нее и всей системы понятий в курсе. По дисциплине «Техническое материаловедение» изготовлен комплект плакатов, составлен и ежегодно обновляется список тем рефератов.

Е. О. Галицких

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА (дидактический анализ)

Рассмотрение деятельности учителя-словесника как художественно-педагогического творчества ставит проблему соотношения искусства (мастерства) и технологии (науки) в этом процессе, а главное – требует переосмысления роли методики преподавания литературы в профессиональном становлении студента педуниверситета.

Дидактический анализ результатов исследований по проблемам методики, знакомство с опытом преподавания методик в высшей школе, изучение запросов инновационных школ дали возможность выявить следующие тенденции развития методики преподавания литературы в школе как науки:

1. Во-первых, это установка на философский подход к преподаванию литературы, обращение к искусству слова за духовной поддержкой, за ответом на вечный вопрос о смысле бытия человека. «Как помочь ученикам самостоятельно открыть и пережить идеи автора, расширить духовный опыт», – традиционный вопрос методики. И в вузе, и в школе он разрешается философской герменевтикой на стыке понимания цели литературного образования и философического образования. Литература помогает воспитать личность, способную строить свою собственную жизнь, достойную человека (Н. Е. Щуркова).

Приоритетное использование философского языка помогает включить изучаемые понятия в убеждения, в миропонимание студента и ученика. «Договоримся о терминах», «подумаем над смыслом», «укажем сущностные понятия», «откроем подтекст» и «углубимся в контексты», «мотивируем выбор», «рефлексируем понимание», «установим связи», «найдем ассоциации» и «правильно ли я понял...» – типичные обороты учебного диалога, реализующего понимающий подход.

Эта тенденция требует переосмысления роли методики в цикле предметов. Это должен быть курс методологический, формирующий концепцию преподавания предмета. Диалог как универсальный метод понимания дает возможность интегрировать все знания студентов, выстраивать индивидуальный творческий стиль деятельности молодого специалиста. Сам процесс преподавания методики в вузе необходимо сделать максимально творческим, создающим условия для проявления креативных способностей студентов.

2. Во-вторых, авторитетность «суммы знаний» заметно пошатнулась, от союза истории литературы с политической историей отошли. Идеи развивающего обучения востребованы современной школой, за ними будущее. Новое поколение учебников рассчитано на вопрошающего школьника, который знает, как учить самого себя и умеет опереться на предпонимание и предзнание. Учитель организует мыследеятельность, диалог и полилог на уроке,

Л. Н. Зорина

ТВОРЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Тема данной статьи – характеристика приемов активизации творческих способностей в курсе преподавания культурологических дисциплин (культурологии, мировой художественной культуры, этики, эстетики), методическая сторона которых представляет собой серьезную научную проблему. Причин тому множество.

Во-первых, новизна и специфика предметов предполагают постоянный творческий подход, разработку и апробирование нетрадиционных дидактических приемов. Во-вторых, серьезной проблемой для получения необходимых результатов является незначительное количество методических разработок. В-третьих, особую трудность для педагога представляет задача эмоциональной заинтересованности студентов содержанием предмета и критерии активности работы во всей системе занятий.

Приемы активизации творческих способностей – это способы, при помощи которых учащиеся выполняют деятельность, связанную с созданием нового оригинального продукта, и которые могут быть объективно выражены в виде перечня действий, входящих в состав приема. К ним можно отнести проведение викторин, дискуссий, ролевых игр, написание рефератов, сочинений и др.

Интерес к приемам активизации творческих способностей тесно связан с развитием демократических начал, потребовавших таких обучающих технологий, которые в максимальной степени содействовали бы активному участию самого студента в процессе усвоения знаний. Опыт работы показывает, насколько эффективны некоторые приемы, среди которых следует выделить проведение групповых дискуссий и ролевых игр. Их использование позволяет активизировать такие свойства, как умение неординарно мыслить, формировать собственное мнение, развивать художественное восприятие, творческую активность.

Методические рекомендации, предлагаемые автором в данной статье, есть лишь некоторое обобщение личного опыта проведения семинарских занятий на различных факультетах ВГПУ.

Групповая дискуссия как прием активизации творческих способностей. Исходя из принципов диалогического общения, групповая дискуссия представляет собой целенаправленное обсуждение в небольшой группе участников достаточно сложной, противоречивой или спорной проблемы. Цель дискуссии – найти совместными усилиями пути ее разрешения, если они, конечно, существуют.

Общая структура дискуссии. 1. Постановка проблемы и выбор темы. Дискуссионная тема должна быть связана с вопросами, имеющими спорный, неоднозначный характер. Тем самым постановка темы должна содействовать активному вовлечению студентов в некоторый диалог, в обсуждение различных подходов и вариантов решения той или иной проблемы.

создает духовную среду. Важно, что происходит с интеллектуально-эмоциональным состоянием ребят в процессе общения с художественным текстом, как он их преобразует и раскрывает, что они берут для себя.

3. Чтение как труд и творчество – главная задача литературного образования. Как расставило время акценты в решении этой проблемы? Особое внимание – методу выразительного произнесения (М. А. Рыбникова), в котором соединяется читательская интерпретация и авторское воплощение. Не попытка «объять необъятное», а выбор для подробного прочтения лучших произведений, погружение в которые меняет душу и образ мыслей читателя. И необходимо оставить воздух для сотворчества, для свободных высказываний учеников, для самостоятельного выбора книг, для осмысления и мотивации которого тоже нужно пространство и время.

4. В области технологии (режиссуры) урока литературы внимание методистов сосредоточено на организации самостоятельной творческой деятельности учащихся. Разнообразные формы уроков (семинары, мастерские, конференции, ролевые игры, дидактический театр, диалоги и дискуссии), подготовка и обсуждение оригинальных докладов, деятельность научных обществ учащихся, литературные олимпиады стимулируют исследовательскую деятельность школьников. Выполнение литературно-творческих заданий (письма, дневники, трактаты, этюды, рецензии, очерки, переводы, стилизации) создают условия для самоопределения и самореализации каждого.

5. С внедрением новых технологий обострился поиск оптимального соотношения литературы и литературоведения. Прослеживается интерес к углублению анализа через разбор текстов на разных уровнях (структурный, формальный, семантический, исторический, художественный, целостный). От экстенсивных методов анализа к интенсивным, углубляющим духовно, эмоционально, развивающим интеллект.

И завершающая тенденция – к ученику, его самостоянию, его ответственности за свои знания и будущее. В свете современной дидактики взаимоотношения Учителя и Ученика строятся на основе сотворчества, раскрывающего способность слушать и слышать друг друга. Где проявляется духовная свобода ученика? В читательском восприятии, в самостоятельной мысли и созданном тексте, в выборе пути анализа и темы урока, в понимании своей роли на уроке, в самооценке своей работы. И отсюда не отстраненность, не взгляд со стороны, не равнодушие, а активная работа мысли, постановка проблем, совместный поиск истины.

Задача преподавателя педуниверситета – инициировать студента, «поставить ему голос», создать условия для литературного, личностного, профессионального становления, открыть перспективы развития науки.

В связи со слабым или полным отсутствием финансирования на развитие учебно-материальной базы образовательных учреждений, которое приводит к невозможности пополнения и развития учебно-методического обеспечения, учебным заведениям в большей степени приходится создавать его самим. Поэтому, на наш взгляд, выпускники педагогических вузов должны иметь навыки разработки методического обеспечения. Участвовать в работах по созданию, развитию и совершенствованию учебно-методического обеспечения какой-либо из дисциплин специализации на технологическом факультете студенты могут в ходе выполнения курсовых работ по методике преподавания технологии, техническому и декоративно-прикладному творчеству, техническому моделированию и конструированию, в процессе прохождения технологических и педагогических практик. Разработка методического обеспечения какой-либо темы, раздела вузовской дисциплины или школьного предмета в рамках образовательной области «Технология» может стать и частью будущей дипломной работы.

По нашему мнению, с привлечением студентов могут быть разработаны и изготовлены следующие элементы методического обеспечения:

– методические пособия по курсу (разделу, теме);

– указания к лабораторным и лабораторно-практическим работам;

– средства контроля знаний (карточки программированного контроля, вопросы входного и текущего контроля);

– наглядные пособия (плакаты, планшеты, макеты, коллекции);

– экранные проекции (слайды, кодопроекции);

– дидактические пособия (раздаточный материал на печатной основе, различного рода карточки-задания);

– приспособления, действующие модели и объекты;

– программное обеспечение (компьютерные контролирующие и обучающие системы, компьютерные деловые и имитационные игры);

– материалы для учебных деловых и ролевых игр, тренингов, коммерческих игр.

При этом работа студентов по созданию методического обеспечения должна носить поисковый, творческий характер и включать элементы научной, методической, инженерно-конструкторской деятельности. В процессе разработки методического обеспечения должны отрабатываться умения и навыки, полученные в ходе технологических и педагогических практик, а также реализовываться знания, полученные по различным дисциплинам специализации.

В заключение отметим, что внедрение комплексного методического обеспечения позволяет эффективно и результативно проводить различные виды учебных занятий, используя различные формы проведения занятий, вызывает познавательный интерес, способствует углублению и лучшему усвоению знаний по дисциплине.

Примеры дискуссионных тем: «Техника и культура», «Смысл жизни человека», «Личность учителя в современной школе».

2. Постановка вопросов. Оптимальное количество вопросов 3–5. Вопросы однозначного характера, различного рода строгие формулы, а тем более алгоритмы вряд ли вызовут у учащихся столкновение мнений и спор.

Вопросы по теме «Техника и культура»

1) Всегда ли развитие техники сопряжено с культурными мутациями?

2) Может ли технический прогресс подсказать путь нетехнического развития человечества?

3) Возможен ли компьютерный рай?

4) Почему успехи научно-технического прогресса, помимо общественных благ, угрожают самому существованию человечества?

5) Какие отрицательные последствия возникают в результате использования современной техники и технологий?

Вопросы к теме «Смысл жизни человека»

1) Является ли вопрос о смысле жизни главным вопросом бытия каждой личности и всего человечества в целом?

2) Почему многие люди отмахиваются от этого вопроса?

3) Что придает жизни видимость осмысленной?

4) Что необходимо делать, чтобы искать смысл жизни? И какое «дело» может привести к поставленной цели?

5) Какие условия возможности смысла жизни Вы видите?

Вопросы к теме «Личность учителя в современной школе»

1) Учитель – это профессия или призвание?

2) Быть учителем, значит ли это только хорошо знать свой предмет?

3) Любовь учителя к ученикам... Это всепрощение?

Организация групповых дискуссий. 1. Аудитория разбивается на несколько небольших групп (от 3 до 6 человек), в которых может быть организовано непосредственное общение между учащимися. 2. Каждая группа получает конкретное учебное задание. Задания могут быть либо одинаковыми для всех групп, либо дифференцированными (например, посвященными проработке разных вопросов изучаемой темы). 3. Внутри каждой группы между ее участниками обычно распределяются функциональные роли, если эти роли заранее не распределены. Они возникают стихийно уже в процессе совместной деятельности. Таковы, например, роли организатора, лидера совместной работы, роли генератора идей или критика и т. д. 4. Процесс решения задач в группе осуществляется на основе непосредственного обмена мнениями, догадками, оценками. Таким образом, осуществляется взаимная помощь и руководство друг другом.

5. Выработанное в группе решение обсуждается всеми. При этом сопоставляются и сравниваются решения, полученные в разных группах.

Роль преподавателя при организации совместной деятельности студентов заключается в том, что он определяет и конкретизирует цели совместной работы; формулирует конкретно-содержательную проблему; выбирает формы групповой работы; определяет характер участия в совместной работе; готовит необходимый для групповой работы учебный материал; выбирает организаторов, проводящих дискуссию. При разработке проекта групповой работы преподаватель анализирует исходную готовность ее участников к изучению предлагаемой проблемы, а также опыт групповой деятельности участников. Исходный замысел групповой работы преподаватель проецирует в некоторый сценарий, в котором заранее предусматриваются основные моменты процесса совместного решения проблемы. Сценарий может носить характер простого наброска предстоящей деятельности, однако в ситуациях новых или сложных для преподавателя и членов группы оказывается необходимым проработать сценарий более детально. На исполнительном этапе преподаватель регулирует ход реализации ранее проработанного замысла, подводит итоги работы.

Ролевые игры. Игры обычно рассматриваются как имитация реальной деятельности в условных ситуациях. Отличительными признаками развертывания игры являются быстро меняющиеся ситуации, в которых оказывается субъект в ходе своего взаимодействия с другими и столь же быстрое приспособление действий к изменениям ситуации. С понятием игры обычно ассоциируется импровизация, легкость, свобода творчества.

Правила и методика проведения игр. Ведущим должен быть преподаватель, который поясняет условия игры, управляет всем процессом, подводит итоги, определяет победителей. Результаты игры оценивают, как правило, сами ее участники. В большинстве игр присутствует элемент состязательности за счет сравнения оценок результатов индивидуальных достижений или соревнования команд. Преподаватель определяет точное название игры, ставит цели и задачи, составляет сценарий. Ролевая игра проходит в несколько этапов. На первом этапе распределяются роли, создаются творческие группы, студенты знакомятся с правилами игры. На втором этапе преподаватель формулирует конкретные задания, происходит сама игра по выполнению заданий. Третий этап – оценка результатов игры, подведение итогов.

Комплекс рассматриваемых выше приемов вовсе не исчерпывает всего многообразия форм, направленных на раскрытие творческого потенциала студентов. В их содержании четко просматривается движение от репродуктивности к творческому способу деятельности.

УЧЕНЫЕ – ШКОЛЕ

В. С. Данюшенков, Г. В. Данюшенкова

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА СТИМУЛИРОВАНИЕ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Методы обучения и воспитания являются компонентом педагогической системы, который тесно связан с другими компонентами: целями, содержанием образования, средствами и формами организации обучения. В педагогической науке методы обучения рассматриваются на дидактическом и методическом уровнях.

Прежде всего понятие «метод» применяется в общеметодологическом плане, когда говорят, например, о диалектическом методе, который рассматривает деятельность в развитии, движении, изменении, во взаимосвязях, в разрешении противоречий. В этом плане метод – это способ или система приемов для достижения результата.

В обучении метод является многофункциональным педагогическим явлением. Это создает определенные трудности в его определении и классификации для педагогических систем. В связи с этим, Ю. К. Бабанский выделил признаки педагогического метода (3):

1) быть определенной формой движения познавательной деятельности учащихся (выступать определенным логическим путем усвоения знаний и умений; быть видом и уровнем познавательной деятельности – репродукция, эвристика, исследование);

2) выступать признаком единства содержания и методов;

3) характеризовать способ обмена информацией между учащимися и педагогами (словесный, наглядный, практический);

4) быть специфическим способом управления познавательной деятельностью учащихся;

5) быть определенным способом стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся;

6) выступать в роли способа контроля за эффективностью учения.

Совокупность признаков дает возможность распознавать методы обучения, а затем их определять. Вот некоторые из возможных дидактических определений. Так, Ю. К. Бабанский определяет методы обучения «как способы организации учебно-познавательной деятельности учащихся и управление этой деятельностью» (3, с. 12); П. В. Коппин: «Метод непосредственно фиксирует не то, что есть в объективном мире, а то, как человек должен поступать в процессе познания и практического действия» (9, с. 305); В. В. Краевский – это «модель единой деятельности преподавания и учения, представленной в нормативном плане и направленной

на передачу обучающимся и усвоение ими определенной части содержания образования» (8, с. 16); И. Я. Лернер: «Метод обучения является системой последовательного взаимодействия обучающих и обучаемых, направленного на организацию усвоения содержания. Вся совокупность методов призвана обеспечить единство образования, воспитания и развития» (15, с. 167). Если резюмировать высказывания дидактов, то можно сказать следующее: авторы акцентируют внимание на организационном факторе, на характере учебно-познавательной деятельности, на способах усвоения содержания, на единстве преподавания и учения по достижению цели. Опосредованно сквозит мысль о системе методов, перечисленных выше. Главным же, на наш взгляд, является то, что делается упор на познавательную деятельность учащихся, содержание которой есть источник знания учащихся и формирования практических умений и навыков. Учение есть познание, но организованное особым способом. Ученые-методисты, например, определяют метод обучения так: «Способы деятельности, которые используются учителем и учащимися в их совместной и взаимосвязанной работе, направленной на достижение цели обучения...» (13, с. 239); Ю. А. Сауров: «Система действий учителя по организации учения школьников» (14, с. 20); А. И. Бугаев: «Упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленных на достижение поставленных целей образования» (2, с. 107). Можно сказать, что методисты дают дефиниции метода в обучении адекватно дидактическому. Это не совсем правильно, так как в компонентах методической системы должна просматриваться специфика, характерная содержанию науки.

Вопрос о соотношении дидактики и методики был поднят М. Р. Львовым (10), который заметил, что дидактические методы не вмещают методов по предметному признаку, т. е. своеобразие предмета предполагает такие специфические методы, которые выходят за пределы методов обучения, предлагаемых дидактикой. Это замечание верно, так как в методике помимо дидактических методов отражаются и методы науки, например метод аналогий и т. п.

Мы считаем, что к правильному пониманию этого вопроса надо подойти с позиций познавательной деятельности учеников. Например, что значит усвоить измерительные способы деятельности? Наука уже заранее выдает исторически сложившийся способ деятельности со своей системой действий, которую должен усвоить ученик. Поэтому, если мы говорим об экспериментальном методе как методе обучения, то, во-первых, мы имеем в виду конкретное содержание деятельности, во-вторых, указывается внешний вид и форма деятельности для усвоения. Но мы не получаем никакой информации о способе организации деятельности

учителя и ученика по усвоению этого материала, о его характере.

Всякий метод, как способ передачи информации, связан системой действий человека по достижению конечного результата деятельности. Следовательно, это связано с осознанием цели, т. е. системой средств стимуляции, формирующих активность действий (переход от внутреннего «во вне»). Процесс формирования цели через активизацию внутренних состояний описан нами в (4). С другой стороны, человек, осознав цель, осуществляет деятельность, т. е. систему действий, определенными средствами, имеющимися в его распоряжении. В нашем случае это естественные и искусственные средства школьной программы (4). В этом случае метод обучения отличается особенностями. Они вызваны тем, что ученик, который служит объектом воздействия учителя, есть и субъект (личность), от интересов и воли которого зависит результат усвоения деятельности. Если преподаватель не вызовет у учащихся положительных эмоций, не сформирует у него мотивационную сферу, а соответственно и осознанность цели, то методы передачи информации обучения должны иметь структуру, которая бы отражала характер способа передачи деятельности, ориентированной на развитие личности ученика. На наш взгляд, ближе к предлагаемой нами системе методов относится система И. Я. Лернера (15). Ее особенность – отражение характера способов передачи информации. Поэтому мы считаем, что наша система целостна, а системообразующим компонентом являются методы стимулирования и мотивации, которые пронизывают все другие методы.

Схема 1



Метод стимулирования учитывается в каждом методе и направляет его на создание у учащихся эмоциональной сферы. Поэтому задача ученых состоит в том, чтобы в структуре метода обучения найти такие компоненты, которые бы создавали более или менее выраженные тенденции к формированию познавательной активности личности.

Выявляются данные тенденции во взаимосвязи методов обучения с дидактическими, которая осуществляется посредством стимуляции и мотивации с целью усвоения содержания (схема 1).

В настоящее время усилиями практиков и ученых выработались нетрадиционные методы прямого стимулирования процесса усвоения знаний и умений. К ним относятся метод познавательных игр, игровые повторительно-обобщающие уроки (5), метод учебных дискуссий, методы создания эмоциональной ситуации (3), ситуации занимательности (6) и др. О популярности стимулирующих методов говорит анкетирование учителей, проведенное нами в различных регионах России (250 учителей). Они выделили только те методы, которые способствуют или вызывают активность ребят. Это эксперимент (76% из опрошенных учителей ответили положительно); метод занимательной беседы (83%); лабораторные работы (69%); задачи и упражнения не в занимательной форме (67%) и в занимательной форме (89%); метод контроля и самоконтроля (79%); историзм как метод обучения (67%); нетрадиционный – метод занимательных ситуаций (91%).

Предложенный нами метод занимательных ситуаций вызвал у преподавателей большой интерес. Суть его в следующем.

Известно, что цель познания заключается в отражении в сознании индивида объективной действительности. В ходе практической, духовной деятельности субъект воздействует на предметы окружающего мира, познает и преобразует его в соответствии со своими потребностями и целями. Это самая общая схема процесса познания.

Общепринято, что для ускорения процесса познания наиболее эффективными методами являются проблемное обучение и самостоятельная работа. Исследования Т. И. Шамовой показали, что «выделение именно этих средств активизации как основополагающих связано с тем, что проблемность лежит в основе познавательной активности, а самостоятельная работа является формой реализации проблемного обучения, ибо существенными признаками познавательной активности являются, во-первых, высокая интеллектуальная ориентировочная реакция на содержание изучаемого материала на основе возникшей познавательной потребности и, во-вторых, выполнение учащимися ряда последовательных и взаимосвязанных познавательных действий (или самостоятельно, или вслед за действиями учителя), направленных на достижение определенно-го познавательного результата» (16, с. 79).

Действительно, в основе проблемного опыта лежит ситуация, которая создается путем различных противоречий двух начал, например знания и житейского опыта, старого и нового знания. Только наличие двух начал как обязательных компонентов может создавать проблемную ситуацию. Эти положения хорошо исследованы В. Окном (12) и М. И. Махмутовым (11), и с ними нельзя не согласиться. Да, одним из начал противоречия являются собственные знания учащихся, которые присутствуют во всех случаях создания проблемной ситу-

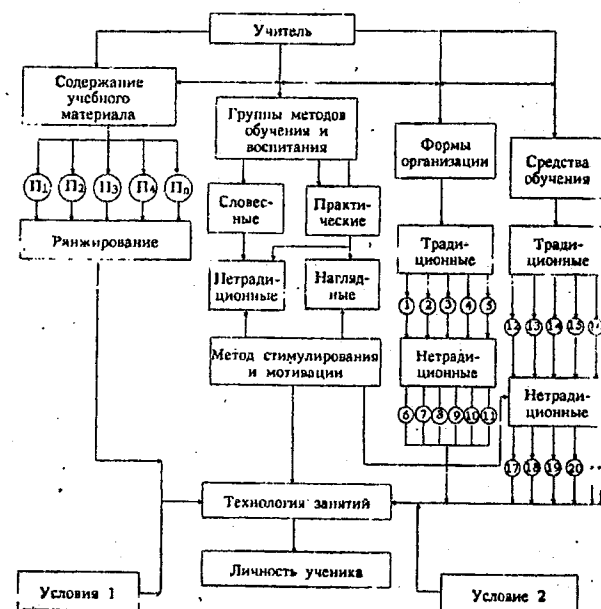
ации, носят в ней инвариантный характер и являются необходимым условием ее создания. К этому компоненту ситуации учителя всегда ищут второе начало, которое и помогло бы создать противоречие в умах учащихся. Задача эта для методистов непростая. О сложности работы говорит и наибольшее число методических публикаций по созданию проблемных ситуаций, да и предложенные – разрозненные, эпизодичны. Такое положение проблемного обучения не позволяет в полной мере реализовать его идеи в условиях развивающего обучения, решать задачи по развитию личности в познавательном плане. На наш взгляд, проблемному обучению необходима альтернатива, которая несла бы в себе его основные черты, но создавалась бы на более простой методической основе, доступной для «конструирования» учителям.

Как мы уже говорили выше, основанием для создания проблемной ситуации являются научные знания обучающихся, которые у каждого из них разные. Но их всех объединяет свойственная для каждого индивида элементарная стадия избирательного отношения, которая обусловлена чисто внешними, часто неожиданными обстоятельствами, привлекающими внимание человека и называемая любопытством (15). На этой стадии ученик сначала довольствуется ориентировкой, связанной с занимательностью той или иной ситуации и получает первоначальный толчок к познавательному интересу. Параллельно внешнему воздействию на ученика происходят его внутренние изменения, которые связаны с эмоцией удивления, радости познания и называются психологами стадией любознательности (15). Именно соединение собственных знаний с любознательностью как состоянием личности создаст ситуацию активного движения к познанию, творческому решению вопроса. Такую ситуацию мы назвали ситуацией любознательности познания.

Методика организации ситуации любознательности следующая. Учитель, опираясь на знания и умения учащихся, например работы с приборами, и используя приемы совместной деятельности (повторяя действия за мной, рассуждаем вместе и т. п.), так организует движение мысли и деятельности учащихся, чтобы оно по инерции перешло в собственную их работу.

Подводя итоги, можно сказать, что в свете реализации стратегической цели обучения отечественной школы – гармонического развития личности ученика открываются просторы для творчества ученых, методистов и учителей в деле развития нетрадиционных и усовершенствования традиционных методов обучения, организационных форм и средств. Одним из таких направлений является разработка теоретических основ методов обучения, вызывающих потребности у учащихся к активной познавательной деятельности; конструирование средств обучения, влияющих на личностные свойства; поиск новых форм организации учения, в которых реализовывался бы каждый ученик. Перспективность совершенствования целостной методической системы отображена на схеме 2.

Схема 2



П1...П – понятия учебного материала, 1 – урок, 2 – лекция, 3 – лабораторная работа, 4 – практикум, 5 – домашнее задание, 6 – формы самостоятельной работы, 7 – диспут, 8 – конференция, 9 – игры, 10 – соревнования, 11 – игровые повторительно-обобщающие уроки, 12 – задачи и упражнения, 13 – дидактический материал, 14 – кинофильмы, 15 – кинофрагменты, 16 – экскурсии, 17 – ЭВМ, 18 – измерительные приборы, 19 – игровые дидактические средства: кубики (7), электрифицированные игровые установки (1).

В результате теоретико-экспериментального исследования нами были получены следующие выводы:

1. Использование целостного подхода в педагогических исследованиях открывает новые возможности для поиска путей совершенствования и формирования методических наук; дает возможность представлять педагогические системы как единое целое и выявлять в них новые интегративные качества, свойства и закономерности, которые не присущи, «невидимы» при традиционном подходе к исследованию.

2. Учитывая накопленный опыт моделирования педагогических систем, а также достижения методологической науки, нами создана целостная система методов обучения на новом уровне развития педагогической науки. Впервые предложена перспективная модель целостного совершенствования системы методов обучения, находящейся в социальной среде, показаны ее связи с содержанием учебного материала, организационной формой и средствами, влияющими на личность ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Браверман Э. М., Даношенков В. С. Внеурочная работа по физике: кружки, игры, эстафеты: Мет. пособие для учителей ПТУ. – М.: Высш. шк., 1994. – 144 с.

2. Бугаев А. И. Методика преподавания физики в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
3. Выбор методов обучения в средней школе/ Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.
4. Даниошенков В. С. Целостный подход к методике формирования познавательной активности учащихся при обучении физике в базовой школе. – М.; Прометей, 1995. – 208 с.
5. Даниошенков В. С. Игровые обобщающе-повторительные уроки по физике для 6–7 классов. – Киров, 1986. – 103 с.
6. Даниошенков В. С. Ситуация любознательности как средство ускорения познавательной активности // Методические рекомендации начинающему учителю физики. – М.: Прометей, 1993. – С. 24–30.
7. Даниошенков В. С., Даниошенкова Г. В. Использование на уроках игровых кубиков// География в школе. 1985. № 6. – С. 45–48.
8. Краевский В. В. Методология педагогических исследований. – Самара, 1994. – 166 с.
9. Логика научного исследования. – М.: Наука, 1965.
10. Львов М. Р. Структура взаимосвязей дидактики и частных методик// Сов. педагогика. 1989. № 11. – С. 85–89.
11. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 239 с.
12. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Педагогика, 1968. – 252 с.
13. Основы методики преподавания физики. – М.: Просвещение, 1984. – 348 с.
14. Сауров Ю. А. Методика обучения физике. – Киров, 1994. – 84 с.
15. Теоретические основы обучения в советской школе. – М.: Педагогика, 1989. – 317 с.
16. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
17. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

Б. С. Тетенькин

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ШКОЛЕ

В связи с демократизацией учебно-воспитательного процесса перед коллективами школ возникает проблема: постоянно совершенствовать творческий стиль, необходимый для выявления интеллектуального потенциала каждого школьника и дальнейшего управления его развития как личности.

На состоявшемся в июле 1997 г. первом съезде психологов Кировской области было отмечено оживление психологической службы.

Из выступлений психологов школ выяснилось, что нередко в педколлективах нет четкого представления о правильной постановке исследований с учетом специфики каждой школы. Это приводит к выполнению психологами текущих обязанностей и заказов администрации. Немногие примеры говорят о том, что психологическая служба в этих учебных заведениях поставлена на должный научный уровень (Кирово-Чепецкая гимназия – психолог Г. Ю. Андреев, Уржумская гимназия – психолог

Н. Т. Бердникова, Немская СШ – психолог В. С. Вахрушина и др.).

При выборе направления психолого-педагогических исследований прежде всего следует обратить внимание на принципы их организации.

Важнейший и непререкаемый принцип – объективность. Обычно он находит отражение в различных сферах взаимоотношений школы и государства, наиболее актуальных на текущий период.

Второй принцип – соответствие конкретным условиям школы. Утвержденную педсоветом общешкольную психологическую проблему исследования обычно решают поэтапно, что вполне логично. Однако чередование этапов не всегда обосновано. Зачастую все начинается с составления плана ее внедрения. Тем самым заведомо снижается ожидаемый результат, поскольку нет достаточного обоснования темы исследования и неизвестны основные опорные точки ее реализации.

Например, в современных условиях разбалансированности нашего общества и его идеологической неопределенности значительно усилилось стремление к бездуховному обогащению. Это ведет к катастрофическому снижению интеллекта, особенно подрастающих поколений, что подтверждается данными Института современных проблем молодежи.

Поэтому предлагаем педколлективам ориентировочную схему реализации проблемы «Интеллектуальное развитие личности школьника» как наиболее актуальную в настоящее время и удобную для конкретизации в любой школе.

Первый этап заключается в выявлении наиболее актуальных на момент исследования вопросов, составляющих компоненты интеллекта (умственное развитие, особенности восприятия, памяти, мышления и др.), что позволяет сформулировать проблему исследования и представить педагогическому коллективу на обсуждение.

Таблица 1

№	Этапы	Содержание работы
1.	Постановка проблемы	Формулировка проблемы, определение цели, путей ее решения на основании предварительных наблюдений.
2.	Констатирующий	Выявление состояния проблемы и источников ее возникновения
3.	Поисковый	Выявление рациональных путей реализации проблемы на основании результатов констатирующего этапа.
4.	Формирующий	Внедрение результатов исследования и анализ этого процесса.

После утверждения сформулированной проблемы на педагогическом совете школы следует создать инициативную группу, поскольку структурной модели психологической службы школы как таковой у нас практически нет. В состав группы, которой предстоит возглавить и реализовать всю систему исследований, кроме администрации и школьного психолога, следует включить руководителей методобъединений, а также представителей внешкольных учреждений, заинтересованных в проблеме образования.

Прежде чем приступить к анализу второго этапа, необходимо указать на основные направления будущих исследований и изучить потенциальные факторы, способствующие успешности их активизации. К таковым можно отнести психолого-педагогическую компетентность коллектива, возможности родителей, внешкольных учреждений, материальной базы школы и др.

После выявления проблемы следует не менее четко сформулировать задачи по изучению ее состояния в школе с учетом всех вышеуказанных направлений.

Подбор методов изучения, распределения ролевых функций участников организации исследования представлен в табл. 2.

Таблица 2

Задачи исследования	Методы	Исполнители
1. Определить соответствие теоретического уровня знаний учителей содержанию поставленной проблемы	Наблюдение, беседа, изучение продуктов деятельности, шкалирование	Завуч, руководители объединений, психолог
2. Определить уровень педагогического мастерства учителей и его соответствие поставленной проблеме.	Наблюдение, беседа	Завуч, руководители методобъединений, психолог
3. Выявить соответствие материальной базы школы поставленной проблеме	Наблюдение, беседа	Зам. директора, учителя, зав. кабинетами и мастерскими
4. Выяснить возможности внешкольных учреждений в реализации проблемы	Беседа	Директор
5. Выявить возможности и позиции родителей в реализации проблемы	Беседа	Классные руководители, психолог
6. Определить уровень развития интеллекта школьников	Наблюдение, беседа, изучение продуктов деятельности, тесты	Психолог, классные руководители
7. Изучить особенности познавательных процессов школьников в учебной деятельности (восприятие, воображение, память, мышление)	Наблюдение, изучение продуктов деятельности, тесты	Психолог, учителя
8. Выявить зоны активности учащихся во время уроков.	Наблюдение	Учителя, психолог
9. Определить мотивационную сферу деятельности школьников как ведущий фактор развития интеллекта	Наблюдение, беседа, анкетирование, тесты	Психолог, классный руководитель
10. Выявить ценностные ориентации школьников как стимулирующий фактор развития интеллекта	Тесты	Психолог, учителя
11. Выявить сферу будущей социальной деятельности школьника и ее соответствие уровню интеллектуального развития	Наблюдение, беседа, изучение продуктов деятельности, тесты	Психолог, учителя

Формирующий этап предусматривает внедрение полученных результатов в практику учебно-воспитательного процесса и анализ обрат-

ной связи. По отношению к школе внедрение следует понимать как усовершенствование опыта на основе проведенных исследований. При этом необходимо учитывать, что конечной целью школы является не только вооружение учащихся глубокими и прочными знаниями и формирование у них ценностных ориентаций, но и стимулирование развития когнитивных способностей.

Следует отметить, что тематика исследования должна просматриваться во всех формах учебного процесса в школе и находить свое отражение в планах школьного психолога, администрации, классных руководителей и учителей-предметников.

Многие психологи затрудняются в соотношении плана психолого-педагогических исследований с планом общешкольной работы, что нередко приводит к несовпадению их позиций с администрацией школы, а иногда и к конфликтам. Поэтому психолог, являясь по социальному статусу участником самоуправления школой, должен во всем согласовывать свою профессиональную деятельность и отдельные ее проявления с директором школы и его заместителями. На практике это выражается в последующем совмещении планов работы психолога со школьным планом, при этом чисто психологические мероприятия не просто чередуются с общешкольными, а должны сливаться в единую взаимообусловленную систему.

Например, в Уржумской гимназии исследования по вышеуказанной проблеме в сочетании с общешкольным планом работы по объему времени были распределены в таком соотношении.

1. Первая четверть – выявление проблемы и источников ее возникновения. Утверждение темы исследования – на итоговом педсовете по результатам учебно-воспитательного процесса. Распределение функций между участниками инициативной группы также утверждается на этом педсовете, т. е. дается установка на констатирующий этап.

2. Второй этап по своей временной протяженности занимает всю вторую четверть. На итоговом педсовете определяются потенциальные возможности оптимального решения проблемы.

3. Все второе полугодие занимает поисковый этап, который предусматривает периодический анализ обратной связи. Конкретно это выражается в эпизодических отчетах представителей инициативной группы о ходе проведения исследования и, по необходимости, их коррекции. В соответствии с этим корректируются и рабочие планы. Таким образом, к концу учебного года становится возможным переход к более рациональному плану продолжения исследований. Эти планы и составляются всеми участниками работы на будущий учебный год.

4. К началу учебного года появляется реальная возможность перейти к формирующему этапу исследований, продолжительность которого зависит от конкретных социальных условий:

- а) углубление исследований по той же проблеме;
- б) корректировка проблемы или полное изменение ее в соответствии с изменившимся социальным заказом.

Таким образом, подобная постановка исследований в школе способствует психологизации учебно-воспитательного процесса, объединяет ученический и педагогический коллективы, стимулирует развитие интеллекта как учащихся, так и учителей.

Е. А. Кобелева

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ СРАВНИТЕЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

(на основе сопоставления
литературных героев)

Среди приемов изучения художественного произведения особое место занимает сопоставительный анализ, который пришел из литературоведческой науки (труды М. П. Алексеева, Ю. А. Андреева, М. М. Бахтина, А. С. Бушмина, Ю. М. Лотмана, М. Б. Храпченко и др.). Эффективность использования приема сопоставления в практике школьного анализа была обоснована учеными-методистами XIX – начала XX вв. (работы Ф. И. Буслаева, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского, Ц. П. Балталона и др.) Различные варианты работы с привлечением сравнительного анализа предлагаются современными учеными-методистами (О. Ю. Богдановой, Н. А. Демидовой, С. А. Зининым, Т. Ф. Курдюмовой, В. Г. Маранцманом, Н. А. Соболевым, А. К. Киселевым и др.), по утверждению которых сопоставление является основным приемом учебной работы.

Сравнение, по мнению психологов, является высшим уровнем восприятия литературного текста. Оно выступает как общелогический прием умственной деятельности, направленный на формирование какого-либо обобщенного понятия, усложняющегося и углубляющегося на разных этапах его постижения. “К такому все более адекватному познанию своего предмета и разрешению стоящей перед ним задачи мышление идет посредством многообразных операций, составляющих различные взаимосвязанные и в друг друга переходящие стороны мыслительного процесса. Таковыми являются сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение,” – писал С. Л. Рубинштейн (3, с. 377).

Сопоставительно-аналитическая деятельность учащихся на уроках литературы – это сложный процесс, требующий не только хорошего знания литературного текста, но и умения логично и доказательно построить высказывание сравнительного характера. Не случайно в методике развития связной речи ученые-методисты (Г. А. Богданова, В. И. Капинос, В. Я. Коровина, Т. А. Ладыженская, З. С. Смелкова и др.) определяют сравнение как коммуникативно-речевое умение, то есть планирование, отражающее логический ход высказывания (общее, линии сравнения, их последовательность, вывод-оценка) и применение словесно-логических формул (так же, как и...; как... так и; если..., то...; в том, что... и т. д.)

Включение различных сопоставлений в процесс анализа художественного произведения на уроке предполагает создание текста сравнительного характера как разновидности рассуждения, основанного на литературном материале и на уместном и целесообразном использовании сравнительных конструкций.

Самым распространенным видом сопоставлений является сравнение образов-персонажей. Такая работа позволяет читателям-школьникам глубоко осмыслить литературный текст, обогатить свою речь. На этом этапе обе задачи – литературоведческая и речеведческая – выступают в тесной связи, взаимно обогащая друг друга.

Следует отметить, что работа над созданием связного высказывания сравнительного характера на основе сопоставления литературных героев тесно связана с такими умениями, как говорить и писать на литературную тему, подчинять высказывание основной мысли, выражать свое отношение к прочитанному и пояснять его, собирать и систематизировать материал к высказыванию и т. д., то есть предполагает сложную аналитическую деятельность учащихся.

Авторы работ по культуре речи предлагают следующие условия для создания текста сравнительного характера:

- *выбор оснований для сравнения объектов;
- *вычленение конкретных черт сходства и (или) различия;

- *подбор примеров в соответствии с темой и коммуникативной задачей;

- *построение высказывания по схеме параллельного (последовательного) сравнения, использование в речи языковых средств, “мостиков”, связывающих части высказывания в единое целое (5, с. 80).

Выбор оснований для сравнения очень разнообразен. Можно выделить наиболее известные сопоставительные ряды: сопоставление лиц одного поколения с разным складом характера (Князь Андрей и Пьер Безухов – Л. Н. Толстой “Война и мир”); лиц одного поколения, принадлежащих разной социальной среде (Базаров и Аркадий Кирсанов – И. С. Тургенев “Отцы и дети”); лиц, резко противопоставляемых автором друг другу (Чацкий и Молчалин – А. С. Грибоедов “Горе от ума”); сопоставление мужского и женского характеров (Родион Раскольников и Соня Мармеладова – Ф. М. Достоевский “Преступление и наказание”); сопоставление персонажей разных поколений, принадлежащих по происхождению одной среде (мать и дочь Ларины – А. С. Пушкин “Евгений Онегин”); персонажей разных поколений, принадлежащих по происхождению разным социальным слоям (Печорин и Максим Максимыч – М. Ю. Лермонтов “Герой нашего времени”); сопоставление персонажей, сходных по воспитанию и положению в обществе и т. д., изображенных разными авторами (Чацкий и Онегин – А. С. Грибоедов “Горе от ума” и А. С. Пушкин “Евгений Онегин”) и др.

Для того, чтобы вычленить конкретные черты сходства или различия литературных героев, необ-

ходимы знания теоретических сведений о способах изображения персонажей в художественном произведении. Писатели прибегают к самым разнообразным приемам и средствам, таким, как говорящие фамилии, изображение внешности, речевые характеристики персонажей, бытовые и символические детали и т. д. Но здесь важно увидеть не только портрет, одежду..., очень важно, как ведет себя персонаж. Хорошее объяснение дает Л. И. Кричевская: “Герой предстает как личность во всей своей жизненной неповторимости, как конкретный человек со своей историей, общественными связями, индивидуальными чертами характера, привычками, логикой поведения. Все эти другие коренные его свойства неотделимы для нас от его внешних проявлений: манеры держаться, говорить, слушать собеседника, от черт его лица, глаз, улыбки, манеры одеваться... Характерные черты внешности, поведения выявляют более глубокие, внутренние черты героя. Иногда они связаны с ним напрямую, иногда связь эта незаметна, едва уловима” (1, с. 7). Все это при чтении должен увидеть ученик сам или под руководством учителя. Но, обращая внимание на внешность героев или манеру их поведения, важно не просто пересказывать текст или цитировать, а следует подбирать такую лексику и лексические обороты, которые выявляют суть характера персонажей. Например, при сопоставлении Манилова и Собакевича (Н. В. Гоголь “Мертвые души”) лексический ряд может выглядеть следующим образом: Манилов – обходительный, учтивый, прекраснородный, беспечный, неопределенный..., слащавость, пустословие, напускное глубокомыслие, заискивающие манеры...; Собакевич – несколько неуклюжий, похожий “на средней величины медведя”, накопитель, “хулак”; груб, неотесан, обжора, безжалостный...

Сравнение двух действующих лиц произведения проводится всегда на каком-либо общем основании, что позволяет четко выделить в сравниваемых объектах черты сходства и черты различия. Черты эти в главной части высказывания раскрываются параллельно, потому что при последовательном рассмотрении объектов получается не одна, а две темы.

Если в сравниваемых объектах много общего, то начать изложение следует с черт сходства; если больше черт различия – они раскрываются в начале.

При сопоставлении Печорина и Грушницкого (М. Ю. Лермонтов “Герой нашего времени”) необходимо уяснить прежде всего, что дает право сопоставлять героев, какие черты характера их сближают, что определяет различную жизненную позицию. Здесь следует обратить внимание на отсутствие карьеризма у Печорина и честолюбие Грушницкого; веру в высокое назначение первого и на пошлость жизненных идеалов второго; одаренность Печорина и умственную ограниченность Грушницкого; великодушные одного и низость второго, силу воли Печорина и безволие Грушницкого.

При сопоставлении Онегина и Печорина, героев произведений А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова, обращается внимание на сходные черты: происхождение, положение в свете, возраст, образова-

ние и воспитание; светский образ жизни и разочарование в свете; положительные качества: ум, критическое отношение к обществу, способность к самоанализу, знание людей и людской психологии, стремление в начале своей жизни найти применение своему уму и силам; отрицательные черты: эгоизм, отсутствие цели в жизни, бессмысленная трата сил по пустякам; одиночество; причины, определяющие личность Онегина и Печорина (воспитание, среда, политическая обстановка в России и в 20–30–40-е гг.).

После четкого определения конкретных черт сходства и различий наступает следующий этап работы над высказыванием, заключающийся в себе подбор аргументов, т. е. доказательств тезиса, планирование конкретных микротем.

Следует тщательно продумать структуру создаваемого текста, признаки которого “тема (тематическое единство), основная мысль (смысловое единство)”, связь предложений (грамматическое единство)” (2, с. 154); “структурные компоненты: опорные слова и словосочетания, абзац, начало – основная часть – концовка” (4, с. 60 – 61).

Организация литературного материала будет зависеть и от формы построения рассуждения (сравнение есть разновидность рассуждения). Наиболее целесообразно выстроить параллельное сравнение. Преимущество этого способа, по сравнению с последовательным, заключается в следующем: это верный способ избежать пересказа текста, надежное средство не упустить важнейшие детали и, более того, опираясь на эти детали, достаточно глубоко раскрыть главную мысль. Приведем пример.

При сопоставлении героев повести А. С. Пушкина “Капитанская дочка” сформулирована основная мысль, требующая доказательств: честь Гриневы и бесчестие Швабрина. Приводим следующие аргументы:

1. Общее в героях (офицеры из дворян, оба любя Машу).

2. Условия, сформировавшие характеры персонажей.

3. Доброта, правдивость Гриневы и лживость, коварство Швабрина.

4. Верность воинскому долгу Гриневы и предательство Швабрина.

5. Глубина и искренность чувства Гриневы и изменчивый характер этого чувства у Швабрина.

Далее развивается каждый пункт плана, то есть тезис микротемы, посредством доказательств. Акцентируется внимание на необходимости соблюдать логическую связь как между отдельными предложениями, так и частями, абзацами.

Поскольку сравнение героев Гриневы и Швабрина построено на контрастах, то целесообразно использовать в качестве “мостиков” вводные слова *наоборот, напротив*; логичность выводов может быть передана с помощью слов и словосочетаний *так как, доказательством этого служит, это подтверждает, вот отчего*; а также вводных слов *значит, таким образом, итак, наконец*; уместны будут и вопросительные предложения: “Почему мы

считаем предательством службу Швабрина у Пугачева? Ведь Пугачев защищал интересы народа. Но дело в том, что...". Это начало рассуждения на предпоследний пункт плана. Доказательство пятого тезиса можно выстроить так: "...Помочь Маше мог бы только искренне любивший ее Петр Андреевич Гринев. Он тоже офицер Белогорской крепости, но, в отличие от Швабрина, человек глубоко порядочный, честный, верный долгу. Гринев сразу же отказался служить Пугачеву, и тот, по достоинству оценив верность молодого офицера присяге, отпустил его в Оренбург. Петр Андреевич стремился туда в надежде "торопить освобождение Белогорской крепости", а значит, и Маши Мироновой...".

Немаловажен переход к заключению и конец высказывания. В нем не должно быть случайных, необязательных слов. Коротко и ясно должен быть подытожен проанализированный сопоставительный материал. Переход к заключению может быть следующего содержания: "Мы познакомились с двумя офицерами, жившими в далекое от нас время. Не-

смотря на это, их судьбы, их характеры, описанные великим художником, глубоко волнуют нас...".

Таким образом, построение высказывания сравнительного характера в процессе анализа художественного произведения способствует умению наблюдать над текстом (читательские умения), самостоятельно оценивать поступки и поведение героев, формулировать выводы и обобщения, облекать свою речь в связное высказывание (коммуникативно-речевые умения).

ЛИТЕРАТУРА

1. Кричевская Л. И. Портрет героя. – М., 1994.
2. Ладыженская Т. А., Зельманова Л. М. Практическая методика русского языка. – М., 1992.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. – М., 1989.
4. Смелкова З. С. Азбука общения: Книга для преподавателя риторики в школе. – Самара, 1994.
5. Смелкова З. С. Культура речи учителя: Программа и методические рекомендации. – Тольятти, 1993.

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

М. Н. Подлевских

РЕШЕТКА ЗАМКНУТЫХ КОНГРУЭНЦИЙ НА ПОЛУКОЛЬЦАХ НЕПРЕРЫВНЫХ ФУНКЦИЙ

Пусть $C(X)$ ($C^+(X)$, $U(X)$) – кольцо (полукольцо, полуполе) всех действительнзначных (неотрицательных, положительных) функций, определенных на тихоновском пространстве X , с поточечно заданными операциями.

Задавая на указанных объектах топологию поточечной сходимости, получаем соответственно топологическое кольцо $C_p(X)$, полукольцо $C_p^+(X)$, полуполе $U_p(X)$.

Конгруэнция ρ на $C_p^+(X)$ (и на $U_p(X)$) называется замкнутой конгруэнцией, если множество $\{(f, g) : f \rho g\}$ замкнуто в тихоновском произведении $C_p^+(X) \times C_p^+(X)$ (соответственно в $U_p(X) \times U_p(X)$).

В работе [1] показано, что на $C_p^+(X)$ и на $U_p(X)$ конгруэнция ρ является замкнутой тогда и только тогда, когда ρ есть отношение равенства функций на некотором фиксированном замкнутом множестве $A \subseteq X$, то есть $\rho = \rho_A = \{(f, g) : f|_A = g|_A\}$.

Пусть $Con C^+(X)$ и $Con U(X)$ – решетки всех конгруэнций соответственно на полукольце $C^+(X)$ и на полуполе $U(X)$ с операциями \cap и \vee , где $\rho_1 \vee \rho_2$ – транзитивное замыкание $\rho_1 \circ \rho_2$. На полуполе $U(X)$ в силу перестановочности композиции $\rho_1 \circ \rho_2 = \rho_2 \circ \rho_1$ имеет место равенство $\rho_1 \vee \rho_2 = \rho_1 \circ \rho_2$.

Множества всех замкнутых конгруэнций на $C_p^+(X)$ и на $U_p(X)$ также образуют решетки относительно соответствующих операций. Обозначим их как $Con C_p^+(X)$ и $Con U_p(X)$. Пусть A и B – замкнутые множества в X . Тогда $\rho_A \cap \rho_B = \{(f, g) : f \rho_A g \text{ и } f \rho_B g\} = \{(f, g) : f|_A = g|_A \text{ и } f|_B = g|_B\} = \{(f, g) : f|_{A \cup B} = g|_{A \cup B}\} = \rho_{A \cup B}$ – замкнутая конгруэнция. Легко видеть, что в каждой из

решеток $Con C_p^+(X)$ и $Con U_p(X)$ $sup(\rho_A, \rho_B) = \rho_{A \cap B}$.

Рассмотрим также решетку $IdC(X)$ всех идеалов кольца $C(X)$. В работе [1] дано описание замкнутых идеалов в кольце $C_p(X)$. Ими в точности являются множества вида $M_A = \{f \in C_p(X) : f|_A = 0\}$ для всевозможных замкнутых множеств $A \subseteq X$. Если A и B – произвольные замкнутые множества в X , то $M_A \cap M_B = M_{A \cup B}$. Кроме того, в решетке замкнутых идеалов $IdC_p(X)$ $sup(M_A, M_B) = M_{A \cap B}$.

Предложение 1. Для произвольного тихоновского пространства X эквивалентны следующие условия:

- 1) решетка $Con C_p^+(X)$ является подрешеткой решетки $Con C^+(X)$;
- 2) решетка $Con U_p(X)$ является подрешеткой решетки $Con U(X)$;
- 3) решетка $IdC_p(X)$ является подрешеткой решетки $IdC(X)$;
- 4) X – нормальное пространство.

Доказательство.

$1 \Rightarrow 4$. Для произвольных непересекающихся замкнутых множеств A и B пространства X имеем $\rho_A \vee \rho_B = \rho_{A \cap B} = \rho_\emptyset = 1$ – наибольшая конгруэнция в $Con C_p^+(X)$. Следовательно, пара $(0, 1)$ функций-констант принадлежит конгруэнции $\rho_A \vee \rho_B$. Это означает существование функций h_1, h_2, \dots, h_n из $C_p^+(X)$ таких, что

$$0 \rho h_1, h_1 \rho h_2, \dots, h_n \rho 1, \tag{1}$$

где ρ либо ρ_A , либо ρ_B . Тогда для положительных функций $1, h_1 + 1, h_2 + 1, \dots, h_n + 1, 2$ из цепочки (1) получаем

$$1 \rho (h_1 + 1), (h_1 + 1) \rho (h_2 + 1), \dots, (h_n + 1) \rho 2 \tag{2}$$

Так как в $U_p(X)$ $\rho_A \vee \rho_B = \rho_A \circ \rho_B$, то из (2) следует существование функции $h \in U_p(X)$ такой, что $1 \rho_A h$ и $h \rho_B 2$. Следовательно, непересекающиеся замкнутые множества A и B функционально отделены, и X – нормальное пространство.

Импликация $2 \Rightarrow 4$ фактически доказана в предыдущем пункте.

$4 \Rightarrow 1$. Пусть A и B – некоторые замкнутые подмножества пространства X . Требуется показать, что конгруэнция $\rho_A \vee \rho_B$ замкнута. Рассмотрим отношение $\rho_A \circ \rho_B$. Так как из $f(\rho_A \circ \rho_B)g$ для $f, g \in C_p^+(X)$ следует существование $h \in C_p^+(X)$, для которой $f|_A = h|_A$ и $h|_B = g|_B$, то на $A \cap B$ функции f и g равны, т. е. $f|_{A \cap B} = g|_{A \cap B}$ и, следовательно, $\rho_A \circ \rho_B \subseteq \rho_{A \cap B}$. Докажем обратное включение.

Пусть функции $f, g \in C_p^+(X)$ равны на $A \cap B$. На замкнутом множестве $A \cup B$ определим функцию h' следующим образом: $h' = f$ на A и $h' = g$ на B . Она непрерывна на $A \cup B$. Так как X – нормальное пространство, то h' непрерывно продолжается на X . Получаем $f(\rho_A \circ \rho_B)g$. Равенство $\rho_{A \cap B} = \rho_A \circ \rho_B$ дает перестановочность \circ в случае замкнутых конгруэнций. Следовательно, для любой пары замкнутых конгруэнций ρ_A и ρ_B имеем $\rho_A \vee \rho_B = \rho_A \circ \rho_B = \rho_{A \cap B}$ – замкнутая конгруэнция.

$4 \Rightarrow 2$. Доказывается аналогично импликации $4 \Rightarrow 1$.

$2 \Leftrightarrow 3$. Рассмотрим следующие отображения: $\delta: ConU(X) \rightarrow IdC(X)$ и $\gamma: IdC(X) \rightarrow ConU(X)$, где $\delta(\rho) = \{f - g: f, g \in U(X), f \rho g\}$ и $\gamma(I) = \{f, g: f, g \in U(X), f - g \in I\}$. Так как δ – решеточный гомоморфизм и $\gamma \circ \delta$ – гомоморфизм ([2], Предложение 3.2.), а для произвольного замкнутого множества A имеют место равенства $\delta(\gamma(M_A)) = M_A$ и $\gamma(\delta(\rho_A)) = \rho_A$, то утверждение становится очевидным.

Замечание. Утверждение 3) эквивалентно тому, что $M_A + M_B = M_{A \cap B}$ для любых замкнутых множеств $A, B \subseteq X$.

Предложение 2. Каждая из решеток $Con C_p^+(X)$, $Con U_p(X)$ и $Id C_p(X)$ изоморфна решетке всех открытых множеств пространства X .

Доказательство.

В силу строения замкнутых идеалов кольца $C_p(X)$ и замкнутых конгруэнций на $C_p^+(X)$ и на $U_p(X)$ каждая из указанных решеток антиизоморфна решетке всех замкнутых множеств простран-

ства X и, следовательно, изоморфна решетке всех открытых множеств.

Следствие 1. Решетки $Con C_p^+(X)$, $Con U_p(X)$ и $Id C_p(X)$ – дистрибутивны.

Следствие 2. Для любых тихоновских пространств X и Y эквивалентны следующие условия:

- 1) решетки $Con C_p^+(X)$ и $Con C_p^+(Y)$ изоморфны;
- 2) решетки $Con U_p(X)$ и $Con U_p(Y)$ изоморфны;
- 3) решетки $Id C_p(X)$ и $Id C_p(Y)$ изоморфны;
- 4) пространства X и Y гомеоморфны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнова М. Н. О замкнутых конгруэнциях на полукольцах непрерывных функций // Алгебра и анализ. Тез. докл. школы-конф., посвященной 100-летию Б. М. Гагаева. – Казань: Изд-во Казан. матем. об-ва, 1997. – С. 200–201.
2. Варанкина В. И., Вечтомов Е. М., Семенова И. А. Полукольца непрерывных неотрицательных функций: делимость, идеалы, конгруэнции // Фундам. и прикл. матем. – 1998. – Т. 4, № 2. – С. 493–510.

В. А. Криушина

НИККОЛО МАКЪЯВЕЛЛИ: ОПЫТ УМОЗРИТЕЛЬНОЙ ЭСТЕТИКИ ПРИРОДЫ

Каждая эпоха культурной истории способна создать почву для многих людей и многих идей, реально может стать основанием самых разнообразных пороков и добродетелей. То, что явлено в результате работы индивидуального сознания, само по себе не объясняет общей эстетической концепции Возрождения. Однако отчетливое видение своеобразия отдельного мыслителя оказывается абсолютно необходимым для понимания эпохи, свойственного ей мироотношения. В контексте мысли конкретного человека обретается то качество личностного видения, которое составляет суть ренессансной традиции, и складывается идеальная норма эпохи, общепризнанный канон гуманистического мировосприятия.

Проблема соотношения нормы и казуса в культуре итальянского Возрождения поставлена и разработана в отечественной науке Л. М. Баткиным. Обращение к этой культурологической концепции представляется обязательным при рассмотрении теоретического наследия Никколо Макьявелли. Большинство исследователей, работающих с его текстами, сходятся в одном: творчество секретаря Флорентийской республики не обладает эстетической направленностью.

П. Виллари полагает, что авторам Возрождения удавались те виды творчества, в которых главную роль играла видимая сторона бытия, доступная созерцанию, «внешнее изучение человека и его действий» (1, с. 20). Влечение к пластическому, телесному на самом деле является одной из основ чувственного итальянского характера, в чем природный фактор играет не последнюю роль. По мнению В. Топор-Рабчинского, «труднее чем где-либо было здесь человеку освободиться от внешнего мира, сосредоточиться на себе, существовать силою самодовлеющих или обращенных к идеально-бестелесному чувству» (6, с. 54).

Вероятно, на основании этого критерия и существует тенденция оценивать эстетическую сущность творчества по его приверженности чувственной, видимой красоте. В данном отношении Макьявелли далек от общей тенденции эпохи. И нельзя не согласиться с А. Дживелеговым, что – с точки зрения трагического для национальной независимости Италии «быть или не быть» – ренессансный культ красоты представляет собой «нечто совершенно бесполезное» (5, с. 51).

Будучи профессиональным политиком, Макьявелли не посвящает ни одной строки лирически-созерцательным описаниям природных красот. Ведь ни прекрасная природа, ни прекрасное произведение искусства, о которых думает современная ему Италия, не способствуют восстановлению ее политической жизнестойкости. По Макьявелли, его родина, что ныне «разгромлена, разорена, истерзана, растоптана, повержена в прах» (2, с. 97), опустилась до этого предела после нескольких веков размышлений, идеализирующих мир. Поэтому вместо вдохновенного лиризма он предлагает проверить «диагноз» «божественной вселенной» гуманистов жестокостями реального мира, который выглядит не гармоничным порядком, созданным любящим Творцом (Богом-Природой), а хаосом сил, враждующих с человеком.

Однако нам представляется неверным сводить эстетическое в освоении природы только к эмоционально возвышенным описаниям. Цель теоретического и практического творчества Макьявелли состоит вовсе не в утверждении эстетической дисгармоничности мира, а в преодолении ее. Точкой напряжения в его концепции становится соприкосновение человека и мира.

Мысль о человеке в контексте практической этики Макьявелли невозможна без попыток постигнуть общие начала человеческого бытия, которые осознаются эпохой Возрождения в двойственности и единстве естественного и божественного. Макьявелли-практику может помочь Макьявелли-теоретик, изыскивающий общий принцип, что нормирует как социальное, так и частное поведение человека. Свой теоретический поиск он ведет не только в сфере государственной реальности. Его интересует, в какой мере перемены в обществе связаны с естественными причинами, насколько природа, творящая законы бытия в целом, формирующая внутреннюю суть любого явления, связана с бытием отдельного человека и бытием нации.

Оставаясь в глубинных типологических отношениях в восприятии природы ренессансным мыслителем, Макьявелли переводит гуманистическую эстетику идеального в другой контекст. Как ценность осознается человек в его повседневном отношении к природе. Как ценность понимается природа в ее повседневном влиянии на человека. Причем повседневность здесь не просто обыденность, а нечто присутствующее во взаимодействии человека и природы изначально и сохраняющееся во все времена.

Природа, в определенном смысле сформировавшая дух нации в целом, в становлении духовной индивидуальности Макьявелли сталкивается с реалиями общественной истории. Итальянец, он мог бы быть чувственным и беспечным, если бы не трагические события во Флоренции, сопровождавшие его молодость (заговор Пацци, смерть Лоренцо Великолепного, костер Джироламо Савонаролы) и развившие в нем черты абсолютно противоположные.

В литературном творчестве Макьявелли эта социальная реальность окажется невыносимее религиозно-мифологического ада. Хищные нравы купеческой Флоренции разоряют даже архидьявола Бельфагора, обладателя 100 тысяч золотых дукатов, посланного, по выражению автора, «на землю, дабы в образе человеческого лично узнал он всю правду» (5, с. 485).

Макьявелли не единожды указывает, что человек должен уметь видеть вещи такими, каковы они в действительности. Мир долженствования, представлений о должном, обязан уступить место подлинному бытию, «правде настоящей» (2, с. 59), как говорит Макьявелли в «Государе». И как бы ни была эта правда непритязательна, она единственно истинна, ибо дана через опыт и наблюдение.

Оправдание действительного мира для Макьявелли реализуется прежде всего в пределах собственной личности, которой свойственно чисто гуманистическое усилие гармонизации, соединения в себе как возвышенных стремлений, так и очень простых житейских желаний. Если Аврелий Августин в «Исповеди» жажду полноты жизни, присутствующую всякому живому существу, трактует как вложенную и завещанную Богом, то человек Возрождения это стремление объясняет главной ценностью природы – разнообразием.

Мыслители-художники Ренессанса, стремясь понять сущность природы, усматривали ее в деятельном творческом начале. И как безгранично многообразна природа во внешних проявлениях своей сущности, так безгранично многообразны человеческие взаимодействия с природой, выраженные Ренессансом, как и античностью, в словесной формуле «подражание природе». У Макьявелли природа творит не только по законам прекрасного, она творит и противоположные феномены и качества. В ней рядом с величественным есть то, что человек именует суетным. Он не отрицает «естественности» мира, он просто видит рядом с совершенным далекое от совершенства, рядом с добром – зло, рядом с прекрасным – безобразное. Потому можно ли ставить Макьявелли в упрек, что он из-

бирает не лирически-созерцательный, ориентированный на видимость принцип подхода-отношения к природе, а логически-научный, проникающий в сущность действительного мира, в его подлинную ценностную структуру?

Размышления о «ходе дел человеческих», об основных мотивах поступков, свойственных человеку, о двух главных силах любви и страха, естественных и у животных, приводят Макьявелли к выводу, что мир всегда остается одинаковым, что «во всех обществах и у всех народов бытуют одни и те же настроения, присутствовавшие у них во все времена...» (2, с. 181). Он утверждает неизменность человеческой природы, которая – в полном согласии с ренессансной традицией – воспринята как раскрывающая себя в изменчивости.

Человек всегда остается тождественным самому себе не только в своей склонности проявлять «злобность своей души, едва лишь представится к тому удобный случай» (2, с. 112), но и в постоянстве своего желания измениться к лучшему. Причем обе стороны человеческих стремлений восходят не к трансцендентному, сверхприродному истоку, а к совершенному началу природы. «Измениться к лучшему» – это вполне житейское оформление в слове тех величественных размышлений о стремлении к совершенству, что характерны для предшественников Макьявелли. Но и он не случайно приходит к этому традиционному для ренессансной эстетики выражению, зачастую связывая сущность природы с понятием «совершенство».

В «Рассуждениях о первой декаде Тита Ливия» Макьявелли указывает, что именно «природа наделила человека способностью все мочь» (2, с. 182), а в «Истории Флоренции» замечает, что «природа не позволяет вещам этого мира пребывать в покое» (3, с. 181). Любое из явлений мира, будучи не в состоянии в данный момент стать совершеннее, неизбежно приходит в упадок, но, достигнув предела падения, необходимо идет на подъем. Когда мир больше не может пребывать в страхе, вражде и дикой злобе, когда в нем воскресает желание «восстать из праха» к достоинству, он, как поют блаженные духи в «Карнавальных песнях» Макьявелли, должен вернуться «к первым дням своим» (4, с. 251). И это возвращение понимается автором как возможность, вспомнив об изначальном благе, сохранить внутреннюю устроенность мира, предопределенную небом (=богом?=природой?).

Таким образом, начало мира видится не просто благим, но внутренне устроенным и упорядоченным. А путь мира в целом, как и путь отдельных городов, стран и народов, тем дальше отстоит от счастья, чем менее он хранит порядок, способный «привести его к истинной цели и совершенству» (4, с. 382). Иначе говоря, подражание природе лежит и в основе установления социального порядка.

Понятие совершенной природы для Макьявелли актуально в том смысле, что оно связано с представлением о совершенном жизнеустройстве человеческого общежития. Природа есть не только источник высшего блага, но источник единства мира.

«Во власти некой силы неизменно» пребывает все на свете, будучи единым в своей биологической бренности. А поскольку «небо, солнце, стихии и люди» не меняют, по власти природного закона, свои пути, качества и положения в порядке вещей, то мир един и исторически. Именно поэтому Макьявелли убежден, что любая современная ему политическая ситуация может быть оценена и разрешена на основе использования опыта античности – ведь человеческая природа с тех пор осталась неизменной.

Но в обращении с античным материалом Макьявелли по-прежнему привержен эстетике действительного. Он берет из источника не мысль, но факт, и из него извлекает вполне личную, оригинальную идею. Сущность исторического события, имеющего место в древности, переплетается с авторским наблюдением и адекватной авторским политическим задачам интерпретацией. Как суть природы реализуется в многообразии ее творений, так суть истории раскрывается в каждую эпоху как бы заново.

Обозначая природу как источник не только единства, но и множественности, Макьявелли объясняет движение форм государственного устройства синтетическим действием обоих начал. Во введении к первой главе «Рассуждений...» он пишет, что «всегдашнее естественное желание трудиться для общего блага» (2, с. 103) осуществляется человеком в поиске новых и оригинальных политических решений. Эстетическое начало в природе, понятое как имманентный порядок и многообразие, изменчивость и движение рискует обернуться возможным разрушением порядка, возможной дисгармонией. И тогда динамичное и подвижное существо природы приводит в действие естественное онтологическое желание блага, которое и ведет к восстановлению гармонии.

В желании блага человек схож с природой; ему тоже, по мнению Макьявелли, свойственно, опираясь на наличную, динамичную и подвижную действительность, прилагать волю к созданию равновесия существующих и действующих сил, делать должное и совершенное реальной историей, соединять ход вещей с человеческим представлением о лучшем. Однако подобное усилие дается человеку с трудом. Его благого стремления оказывается недостаточно – ведь он понимает, что находить новые порядки и способы действия так же опасно, как «искать неизведанные земли и моря». Риск, на который без страха идет природа, пугает человека.

В этом главное зерно эстетики действительного: Макьявелли констатирует постоянное напряжение между наличными способностями человека и его идеально конструируемым образом. Он разрешает это противоречие художественно, заставляя работать воображение и фантазию, вводя в текст метафору. Иррациональное, стихийное начало природы, не поддающееся разумной устроенности, он отождествляет с образом судьбы или Фортуны. Бурной рекой, вторгающейся в течение человеческой жизни, непостижимой и непредсказуемой, явлена читателю Макьявелли природа – своеобразная и небезполезная наставница человека. Она учит людей

«принять меры предосторожности, возвести ограждения и плотины так, чтобы, выйдя из берегов, река либо устремилась в каналы, либо остановила свой безудержный и опасный бег...» (2, с. 93).

Ничего даром не уступая человеку, мир требует от него разумности. Люди должны собственной энергией и волей создавать условия, которые не уготовила им природа. Мифологема преодоления препятствия и превращения человека в культурного героя, его деятельного взросления в процессе общения с окружающим миром в контексте ренессансной эстетики воспринимается как образ соотносительности двух начал бытия (человека и природы), каждое из которых ценно и в своей действительной (=грозной, неразумной, опасной во многих ситуациях), и в своей глубинной сущностях.

Принцип взаимодействия человека и мира, скрепляющий эстетическую концепцию Макьявелли, обнаруживает свою ренессансность в том, что человека как такового оформляет не природа, а его отношение к ней. Люди не могут строить свой жизненный расчет на жelaемом, ибо, как говорит Каллимако в «Мандрагоре», «счастье и природа уравновешены в его жизни» (4, с. 161). Но он не может и оставаться только в пределах действительного, ибо «бог и природа предоставили людям в собственные руки их судьбу» (4, с. 98). Макьявелли констатирует невыразимую сложность бытия мира и человека: природа многообразна не только на уровне явлений, но и на уровне сущности; расстояние между тем, как «проистекает жизнь в действительности, и тем, как должно жить» (2, с. 59), огромно, и необходимо немало усилий, чтобы понять это и действовать надлежащим образом.

Как бы то ни было, для Макьявелли важно вовсе не то, разумны ли, нравственны ли, прекрасны ли вещи окружающего мира. Ему важно, что мир устроен определенным образом, что его надо принимать таким, каков он есть, постоянным и изменчивым одновременно, требующим участия человека в его гармонизации и создающим почву для внутренней гармонии в самом человеке.

Ренессансный тип человека определяется, как говорит Макьявелли в «Государе», «силой вещей», «жадным стремлением к будущему», которое люди наследуют от природы. Желание совершенного, присущее природе, раскрывается для нее в вечности. Свообразное преодоление земного времени человек осуществляет в служении родине и государству, посредством которого обретает славу. Несмотря на щедрость природы, наделяющей человека способностью все мочь, по отношению к конкретному индивиду Фортуна, описываемая Макьявелли в письме к Гвиччардини в виде уродливой старухи, «позволяет достигать лишь немногого» (4, с. 445). Чаще всего ирония отдельной жизни такова, что, казалось бы, избранный для блестящего будущего спаситель Италии (не будем забывать о высшей цели макьявеллиевского теоретизирования) оказывается отвергнутым судьбой в самый разгар его деятельности. Всеобщая норма и особенный

случай сталкиваются друг с другом, принуждая каждого человека в собственном опыте испытать, по силам ли ему дорога к вечности, способен ли его единичное, феноменальное бытие к отождествлению себя со всеобщим Смыслом.

Однако в этой индивидуализации опыта присутствует нечто, являющееся общим основанием для личности идеального государя, причем для Макьявелли это общее основание с необходимостью вытекает либо из понятия природы вообще, либо из толкования человеческой природы в частности. Так, подобно природе, где отсутствуют нравственные критерии в борьбе за существование, государь не ставит вопроса, хорошо или дурно то, что делается; ведь тот, кто «желает исповедовать добро во всех случаях жизни, неминуемо погибнет, сталкиваясь с множеством людей, чуждых добру» (2, с. 59).

Натурализм политической философии Макьявелли сказывается и в его сравнении новоявленного властителя, приобретшего государство чужим орудием или милостью судьбы, со всем тем в природе, что нарождается и растет слишком скоро и погибает при первой непогоде, не успевая пустить корней (2, с. 28). Результат как природной, так и человеческой деятельности не возникает неведомо откуда, а возвращается настойчивостью и трудом.

Достоинство государя Макьявелли связывает с его умением быть другим, с его способностью меняться, превращаясь в собственную противоположность. Ему важно помнить лишь следующее: способ вести себя должен согласовываться с характером времени и обстоятельства, а также нужно избегать тех пороков, которые могут лишиться властителя государства. Таким образом, в личности идеального правителя на практике реализуется соотношение двух человеческих способностей: с одной стороны, усилия воли соединять в себе все лучшее; с другой стороны, усилия интуиции соединять себя с внешними обстоятельствами. Представление о необходимом и должном во мне определяется необходимым и должным вне меня. Напряжение жelaемого и реально возможного смягчено.

Образ макьявеллиева Кентавра – символа двуединой природы – соединяет в человеке путь закона, жelaемый для человеческого общежития, и путь силы, действительный в условиях непрочности, недостаточности законов. Получеловек-полуживотное избран мыслителем в наставники государю как метафора, напоминающая о сложности и многоуровневости бытия.

Другим олицетворением мысли о противоречивом единстве, составляющем сущность мира, является для Макьявелли художник. Он спускается в долину, чтобы нарисовать горы, и поднимается на гору, чтобы охватить взглядом долину. Государь уподобляется художнику, ему необходим целостный взгляд, взгляд со стороны: «...чтобы постигнуть сущность народа, надо быть государем, а чтобы постигнуть природу государей, надо принадлежать народу» (4, с. 302).

Так или иначе, хаос в мире – от неумения следовать сущности природы, от незнания ее законов.

Макьявелли, как бы поставив под сомнение уже устоявшееся в его время понимание сущности природы (как стремления к совершенству), приходит – в раздумьях – к утверждению этой сущности, но понимает, как далеки мир и человек от совершенства, как труден путь к нему, сколько преград и испытаний должен пройти каждый, чем бы он ни занимался. В культуре и человек восприняты как художники, политический деятель, правитель, действующий по законам природы и потому стремящийся упорядочить мир, тоже в определенном смысле уподобляется художнику: у него те же цели и те же пути их осуществления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виллари П. Никколо Макиавелли и его время: В 2 т. Т.1 / Пер. с итал. И. М. Кригеля; вступит. ст. М. М. Ковалевского. – М.: Изд-во «Грядущий день», 1914. – 427 с.
2. Макьявелли Н. Государь / Пер. с итал. Г. Муравьевой, Р. Хлодовского. – СПб.: Terra – Азбука, 1997. – 190 с.
3. Макьявелли Н. История Флоренции / Пер. с итал. Н. Я. Рыковой; Общ. ред., послесл. и коммент. В. И. Рутенбурга. – М.: Наука, 1987. – 446 с.
4. Макьявелли Н. Избранные сочинения / Пер. с итал.; Сост. Р. Хлодовского; Вступит. ст. К. М. Долгова; Коммент. М. Л. Андреева. – М.: Худож. лит., 1982. – 503 с.
5. Макиавелли Н. Сочинения / Пер. с итал. и вступит. ст. А. К. Дживелегова. – М.; Л.: Academia, 1934. – 245 с.
6. Топор-Рабчинский В. Макиавелли и эпоха Возрождения (введение в изучение Макиавелли). – Варшава: Б/и, 1908. – 108 с.

Е. Е. Рудницкая

ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ КАК НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ

В современной педагогике высшей школы на первый план вышла идея превращения студентов в личности с самостоятельным мышлением. Учителя мыслить – значит учиться ставить и решать проблемы, разрешать противоречия между знаниями, которыми обладает обучаемый, и знаниями, которые требуются для решения возникающих перед ним познавательных задач. В практике обучения начинается утверждаться новый дидактический принцип – принцип проблемности (в теории педагогики в явном виде его еще нет) как основа методики проблемного обучения. Однако содержание этого понятия гораздо шире его дидактического понимания. В философии образования проблемность понимается как «фундаментальное основание социокультурологической трактовки образования в целом» (1, с. 68).

Проблемность в реальной жизни – характеристика, соотносимая с личностью. Выход на проблему, а затем на тот путь, по которому идет ее разрешение, собственно и определяет «качество нашего опыта бытия человеком» (1, с. 68). Проблемность

не только спутник человеческой жизни, она в ее разнообразных формах является необходимым элементом всякого научного исследования. Исходя из этого, можно утверждать, что стратегию дальнейшего развития системы обучения в высшей школе будет определять культура продуктивного мышления, ядром которой станет проблемность.

Проблемное мышление есть динамика меняющихся друг друга этапов (актов) исследовательского цикла: «1) постановка проблемы (проблематизация); 2) формирование основного метода; 3) воздействие методом на проблемное знание; 4) оценка и обоснование результата» (2, с. 5). Наиболее сложными и малоисследованными являются первые три этапа, где действуют основные формы активности сознания – ценностно-регулятивная и инструментальная функции. Однако данная модель достаточно ясна, чтобы быть методологической основой вузовской методики преподавания.

Формирование проблемного мышления студентов возможно и необходимо при изучении истории психологии. Освоить психологию – знать ее историю. Невозможно понять проблематику современной психологии, не проследив исторический путь возникновения, становления и осмысления сквозных, сущностных психологических проблем. Поскольку проблема есть начало всякого мышления, важно начать с формирования умения студентов находить, «видеть» и грамотно формулировать основные проблемы истории психологии.

Итак, исходным этапом научного познания является постановка проблемы. Слово «проблема» древнегреческого происхождения, буквальный перевод – «задача», «вопрос», «трудность». Это вошло и в справочную литературу, где под проблемой понимается «сложный вопрос, задача, требующие разрешения, исследования» (3, с. 556). В современной философской и методологической литературе весьма широкое распространение получила лаконичная характеристика проблемы как «знания о незнании» (Е. С. Жариков). При всей своей неопределенности такая формула по-своему диалектична, ибо предполагает двойственность проблемы. Дело в том, что проблема несет в себе как позитивное, так и негативное содержание. Она имеет трехкомпонентную структуру: 1) блок «дано», т.е. явно известное; 2) компонент «требуется» содержит целевую установку на новый результат. Хотя она ориентирована на неизвестное, конечный продукт представлен позитивными характеристиками некоторого идеала-образца; 3) элемент «задано» предполагает неизвестное (полное содержание результата, метод его достижения). Сведение проблемы к чистой негативности не учитывает ее определенность, которая исходит из предпосылочного знания (теории). Последнее формирует информационное содержание научного вопроса. Между проблемой и теорией существует сложная диалектическая связь, представленная циклическими взаимопереходами от непроблемной теории к проблемным знаниям и обратно.

Почти все исследователи единодушны в том, что

для возникновения проблемы необходимо единство объективных и субъективных предпосылок (В. Ф. Берков, Е. С. Жариков, И. С. Нарский и др.). Объективную предпосылку проблемы можно обозначить термином «проблемная ситуация». В психолого-педагогической литературе под проблемной ситуацией понимается субъективное состояние личности при встрече с проблемой, явно или смутно осознаваемое им как интеллектуальное затруднение, мешающее ему в немедленном разрешении познавательной или практической задачи и требующее поиска новых знаний или способов действий, позволяющих снять возникшее затруднение. Что же тогда будет выступать в качестве объективной предпосылки проблемы? На наш взгляд, проблемная ситуация не может рассматриваться как субъективное психическое состояние, так как она не обладает необходимыми характеристиками. В качестве субъективного состояния может рассматриваться состояние интеллектуального затруднения и осознание этого затруднения.

Если же проблемная ситуация как объективная форма неполноты информации никем не обнаружена, то это лишь объективная возможность проблемы, но не сама проблема. Ее постановка требует от субъекта «вопросающей активности» (Р. Дж. Коллингвуд), т.е. необходима субъективная предпосылка проблемы.

Любое научное знание в определенные моменты приобретает результатную форму. Однако эта форма преходяща и относительна. Знание оценивается с позиции идеалов научных результатов. Если какое-то знание не соответствует идеалу-образцу завершенности, тогда делается вывод о его проблемности и необходимости дальнейшей доработки. Так, идеал научного факта предполагает связь эмпирического факта с объясняющей теоретической системой. Отсутствие такой связи при наличии факта, как такового, рассматривается как проблема – нужно искать соответствующую теорию. Например, уже в античности признавался факт существования в человеческом сознании так называемых общих категорий (прекрасное, справедливое, мудрое и т. п.), однако попытки объяснить наличие этих категорий в сознании человека при помощи философии «физиса» или атомистической теории (Демокрит) оказались безуспешными. Знание становится проблемным тогда, когда в нем субъект обнаруживает дефицит завершенности (несвязность, бессистемность). Эта ценностная процедура протекает в поле сознания индивида, ведь чтобы стать предметом оценки, знание должно обрести «личный смысл, превратиться в органический элемент сознания личности» (2, с. 39).

Таким образом, проблеме предшествует проблемная ситуация как нечто объективное, отображающееся затем в сознании человека в виде проблемы. Проблема является «знаковой моделью» (А. Ф. Берков) проблемной ситуации и выступает как ее отображение. Проблемным материалом может стать любое знание, оценка которого намечает в нем «точки роста» (возможности новообразова-

ний) в виде знаниевых «дефектов» (противоречивость, логические разрывы).

Значимость этапа проблематизации обусловлена и тем, что она органически связана с познавательным целеполаганием. Последнее является сущностным элементом исследовательского сознания. Общая целевая установка ориентирует личность на развитие имеющихся когнитивных результатов. Кроме того, проблема должна стать содержательным предметом орудийной структуры мышления. Для этого она должна включать в себя некоторые когнитивные образы с отклонениями от результатной формы. Эти образы подвергаются конструктивным изменениям под воздействием метода. Для начала мыслительного поиска у субъекта должен быть какой-то необходимый минимум исходных знаний. Стало быть, от обучающего (преподавателя) требуется создать условия, чтобы эти знания у обучаемых были сформированы если не заранее, то в момент решения задачи в проблемной ситуации.

Итак, роль проблемного материала как предпосылки научного исследования противоречива: с одной стороны, он обладает свойством трансформироваться в новое знание и, следовательно, является потенциальным предметом для инструментальных воздействий метода; с другой – проблемный материал задает субъекту определенные ходы мысли, так как выступает в качестве функционального заместителя и представителя материального объекта. Такое диалектическое сочетание и позволяет проблемному знанию реализовывать отражательную функцию сознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долженко О. В. Очерки по философии образования: Учебное пособие. – М., 1995.
2. Юлов В. Ф. Активность естественнонаучного сознания. – М., 1990.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М., 1975.
4. Берков В. Ф. Научная проблема (логико-методологический аспект). – Минск, 1979.

Е. А. Слобожанинова

ТРУДНОСТИ В ОБЩЕНИИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Общение принадлежит к базовым категориям психологической науки. Б. В. Ломов (3) отмечал, что общение по своему значению для теоретических, экспериментальных и прикладных исследований не уступает проблемам деятельности, сознания и ряду других фундаментальных проблем психологии. Проблемы общения исследуются многими психологическими дисциплинами в разных аспектах. Кроме того, общение изучается практически всеми науками, где объектом исследования является человек (философия, социология, лингвистика и т.д.). Общение играет

важную роль практически во всех социальных ситуациях и социальных институтах: в семье, в школе, в вузе, на производстве и т.п.

Важнейшим условием эффективности совместной деятельности является оптимальное общение. Создание оптимального общения предполагает выявление факторов, создающих трудности в общении и их корректировку. Проблема психологических трудностей общения широко обсуждается в различных областях психологии. Этому вопросу посвящены работы А. А. Бодалева, В. Зимбардо, И. А. Зязюна, В. А. Кан-Калика, В. Н. Куницыной, В. А. Лабунской, Е. В. Цукановой и других авторов. В. Н. Куницына (2) отмечает, что трудности в общении должны осознаваться субъектом общения и тогда они легче поддаются коррекции; неосознаваемые трудности ведут к внутриличностному конфликту, дезинтеграции личности и требуют квалифицированной помощи психолога и психотерапевта. Из многочисленных терминов, обозначающих трудности общения (коммуникативные и психологические барьеры, нарушения, дефекты, сбой, расстройство, помехи) В. Н. Куницына выделяет три основных понятия: нарушения, трудности, барьеры.

Нарушения общения свойственны людям с определенной личностной направленностью и особой структурой характера (неумеренное тщеславие, зависть, крайний эгоцентризм, неумение слушать и т.п.).

Под барьерами общения понимаются преимущественно внешние факторы, нарушающие общение (недостаточное владение коммуникативными навыками, предубеждения, предрассудки, социальные стереотипы).

Трудности общения – это острые эмоциональные переживания человека, сопровождающиеся внутриличностным и нервно-психическим напряжением. Проблема психологических трудностей общения обсуждается в сборнике «Психологические трудности общения: диагностика и коррекция» (Ростов-на-Дону, 1990 г.).

В частности, В. А. Лабунская все трудности общения делит на две группы: трудности, возникающие по инициативе партнера, и трудности, приписываемые себе. Оценки трудностей общения в каждой группе объединены в пять факторов:

- экспрессивно-речевые характеристики (невывразительность речи, мимики);
- социально-перцептивные явления (ошибки в оценке чувств, настроений, стереотипизация);
- виды отношений (демонстративность, застенчивость, желание «навязать» свою точку зрения);
- формы обращения (привычка «перебивать» разговор, неумение поддерживать контакт);
- условия общения (частое общение, неумение общаться с группой лиц).

В основе классификации трудностей общения Н. Г. Зима (5) предлагает структуру общения. Таким образом, психологические трудности общения можно отнести к следующим основным разделам:

- коммуникативные трудности (отсутствие или искажение информации);

- интерактивные трудности (низкий уровень культуры общения, отсутствие психологической и социально-психологической совместимости);

- перцептивные трудности (отсутствие перцептивных способностей, установки).

Н. Г. Зима выделяет еще один существенный фактор – индивидуально-психологические особенности общающихся (необщительность, скрытность, лживость, агрессивность и др.).

Проблемами трудностей общения занимаются и зарубежные авторы. В частности, Г. Гибш и М. Форверг (6) предлагают классификацию, в основе которой лежат факторы, затрудняющие коммуникативный процесс. Классификация содержит шесть типов трудностей общения: ситуативные трудности, смысловые трудности, мотивационные, барьеры ошибочного представления о другом, отсутствие обратной связи, прагматические трудности.

Проблемами трудностей общения занимаются педагогика и педагогическая психология. Изучение опыта учителей дает возможность говорить о том, что нередко на этапе взаимодействия педагога с классом возникают некоторые барьеры, которые мешают общению. Этими вопросами занимаются такие авторы, как И. А. Зязюн, В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев, Е. В. Цуканова, И. М. Юсупов.

Например, Г. А. Ковалев (1) пишет, что 43% учеников отмечают отсутствие общего языка, взаимопонимания, человеческой близости с учителями, 36% – неуважение к ученикам со стороны педагогов; 21% – необъективный подход педагогов.

Препятствуют общению невыдержанность, недоверие к ученикам, применение авторитарных методов воздействия. Выводы Г. А. Ковалева подтверждаются результатами исследования, проведенного автором этой статьи. Согласно им, на пять порой весьма изощренных порицаний приходится одно поощрение. Это обстоятельство никак не соответствует личностно-ориентированной педагогике, которая предполагает наличие доброжелательных, гуманных отношений, уважение человеческого достоинства.

Сами учителя отмечают, что не могут наладить контакт с детьми, не всегда понимают внутреннюю психологическую позицию школьника, возникают сложности в управлении общением на уроке и управлении собственным психическим состоянием. Все перечисленные трудности можно объяснить недостаточным развитием коммуникативных навыков и качеств, благоприятно сказывающихся на процессе педагогического общения.

Следовательно, для того чтобы процесс общения был успешным, необходимо повышать уровень развития социально-психологической компетентности с целью преодоления трудностей, барьеров общения. Наиболее эффективным, на наш взгляд, является метод социально-психологического тренинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалев Г. А. Общение в педагогическом процессе // Школа и производство. 1989. № 1.
2. Куницына В. Н. Трудности межличностного общения: Дисс... д-ра психол. наук. – СПб., 1991.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
4. Основы психологического мастерства / Под ред. И. А. Зязюка. – М., 1989.
5. Психологические трудности общения: диагностика и коррекция / Под ред. В. А. Лабунской. – Ростов/на Д., 1990.
6. Цуканова Е. В. Психологические трудности общения. – Киев, 1985.

Е. Ю. Клепцова

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ТЕРПИМОСТИ

Общественная жизнь нашей страны на современном этапе характеризуется в значительной степени неоднозначностью и неопределенностью политических, экономических и социальных явлений. В условиях разрушения прежних и диффузности вновь появляющихся норм, социальных структур, личностных установок основным гарантом эффективности общественной устроенности является индивидуальность человека. Свойственное обществу сегодня отсутствие системы духовных, этических, мировоззренческих понятий предъявляет повышенные требования к личной ответственности индивидуальности, ее творческой активности, нравственно-этическим потенциалам. Все это формирует и определяет приоритетные направления в психологических исследованиях, одним из которых является психология ненасилия.

Психология ненасилия предполагает принятие позиции ненасилия. Среди некоторых основных условий принятия позиции ненасилия выделяют следующие: принятие себя, осознание психологических защит и уровня собственного эгоцентризма, приобретение терпимости. Терпимость обеспечивает оптимальное налаживание контактов с другими людьми, понимание общего и различного во взглядах и мнениях, активное реагирование на действия и поступки других людей, способность при этом не раздражаться, не обижаться, сохранять эмоциональную устойчивость.

Таким образом, эмоциональная устойчивость (ЭУ) является одним из необходимых компонентов терпимости, наряду с другими – самодостаточностью, адекватной самооценкой, уверенностью в себе, отсутствием страха перед проигрышем, полнотой сознания возложенной ответственности за происходящее.

Рассмотрим содержание понятия ЭУ. Л.М. Аболиным была составлена классификация существующих определений.

Приведем некоторые из них:

1. Неустойчивость людей в связи с эмоциями – крайняя восприимчивость нервной системы к неприятным впечатлениям, выражающаяся в интенсивном страдании, в отсутствии лучезарных и радостных моментов жизни, в повышенном беспокойстве, робости, боязливости и сосредоточенности. (Рибо Т., 1899).
2. Различия в ЭУ существенно характеризуют темперамент человека. Есть люди, которые легко воспламеняются и быстро гаснут, как люди, у которых не сразу можно разжечь чувство, но, воспламенившись, они не скоро охлаждаются. (Рубинштейн С. Л., 1940).
3. Тип людей, легко возбудимых в эмоциональном отношении, склонных к частой смене эмоциональных состояний, следует называть эмоционально-лабильными, неустойчивыми или повышенно-возбудимыми. (Платонов К. К., 1948).
4. ЭУ – интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимоотношением эмоциональных, волевых, интеллектуальных, психофизиологических, мотивационных особенностей деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной мотививной обстановке. (Зильберман П. Б., 1970, 1974).
5. ЭУ – способность регулировать эмоциональные состояния или быть эмоционально стабильным, т. е. иметь незначительные сдвиги в величинах, характеризующих эмоциональные реакции в различных условиях деятельности. (Оя С. М., 1969).
6. Под этим свойством понимается, с одной стороны, невосприимчивость к эмоциогенным факторам, оказывающим отрицательное воздействие на психическое состояние индивида, а с другой – способность контролировать, сдерживать и управлять возникающие эмоции, обеспечивая тем самым успешное выполнение необходимых действий. (Милерян Е. А., 1966).
7. ЭУ – интегративное свойство личности, обеспечивающее высокую эффективность деятельности независимо от негативного влияния эмоциональных факторов и без включения резервных сил организма для ее осуществления. (Мирошин А. В., 1988).

Как свидетельствует анализ литературы, единого мнения в определении ЭУ нет.

Приведем классификацию существующих определений и кратко суммируем суть различий:

1. ЭУ – это свойство, качество или особенность, характеризующая темперамент.
2. ЭУ – это свойство личности, способствующее успешному осуществлению деятельности и характеризующееся не уменьшением, а увеличением работоспособности в эмотивной обстановке.
3. ЭУ – невосприимчивость нервной системы к неприятным впечатлениям.

4. ЭУ – константность моторных, психических функций.
5. ЭУ – степень волевого владения личности своими эмоциями, способность преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения.
6. ЭУ – устойчивость эмоций. Эмоциональная стабильность, отсутствие склонности к частой смене эмоций и интенсивных негативных эмоций.
7. ЭУ – надежное выполнение сложной задачи.
8. ЭУ – оптимальное сочетание эмоциональных, волевых, интеллектуальных, мотивационных, нравственных, психофизических и других особенностей.

Важно отметить, что большинство исследователей под ЭУ понимают свойство или качество личности, способствующее высокой продуктивности, напряженной деятельности. Есть определения когда ЭУ рассматривается как целостный процесс саморегуляции напряженной деятельности. Это связано с особенностями исследования ЭУ в спортивной, летной, инженерно-операторской деятельности, где сама ситуация (полет, соревнования) несет в себе потенциальную возможность возникновения эмоциональной напряженности, мобилизации резервных сил организма. Поскольку это состояние ограничено временными рамками и часто приводит к психосоматическим нарушениям, его нельзя рассматривать как эталон ЭУ.

Термин ЭУ в современных исследованиях используется как понятие для обозначения большой совокупности сложных и многоуровневых образований и процессов. Такие определения соответствуют общему, житейскому пониманию ЭУ.

Применительно к теме нашего исследования ЭУ может рассматриваться как сложное интегративное качество личности, характеризующееся сочетанием интеллектуальных, волевых, эффективных, нравственных и мотивационных компонентов, обеспечивающих успешное управление своим поведением в ситуациях, характеризующихся эмоциогенной направленностью.

В контексте понимания терпимости ЭУ состоит из двух компонентов – рационального, выражающегося в понимании терпимости, и эмоционального, выражающегося через ЭУ: как уровень проявления терпимости.

Об ЭУ правомерно говорить тогда, когда фактор, воздействующий на человека, является для него эмоциогенным, принуждающим человека делать произвольное волевое усилие, чтобы остаться адекватным возникшей ситуации, сохранять эффективность выполняемой деятельности. Говорить об ЭУ, не имея в виду волевой компонент, значит представлять ее вне системы управляющих механизмов человека. Эмоции нуждаются в контроле и волевой саморегуляции. Эмоции и воля противостоят и подавляют друг друга: но они и едины, взаимно необходимы и взаимосвязаны между собой. Отсюда рождается гибкость и качество управляющего воздействия ЭУ на личность и поведение

человека. Эмоциональные реакции, не управляемые волей, выдержкой, часто приводят к эмоциональной напряженности, неустойчивости, нетерпимости. Длительность нужного эмоционального реагирования контролирует и удерживает воля. Присутствие в ЭУ неосознанного волевого усилия необходимо для сдерживания интенсивности эмоций, поддержания толерантного состояния, терпимости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения: Дисс. ... д.п.н. – Казань, 1988.
2. Блуднев Ю. М. Экспериментальное исследование надежности некоторых психофизиологических качеств высококвалифицированных спортсменов в экстремальных условиях ответственных соревнований: Автореф. дисс. ...к.п.н. – М., 1973.
3. Зильберман П. Б. ЭУ оператора // Очерки психологии труда. – М., 1974.
4. Маришук В. Л. К вопросу ЭУ курсантов-летчиков и возможности ее совершенствования с применением средств физической подготовки: Автореф. дисс. ...к.п.н. – Л., 1963.
5. Милерян Е. А. Обсуждение и теоретическое обобщение экспериментальных материалов // Очерки психологии труда оператора. – М., Наука, 1974. – С. 83–119.
6. Мирошин А. В. Эмоционально-волевая устойчивость и ее формирование у студентов: Автореф. дисс. ...к.п.н. – М., 1988.
7. Осетров К. В. Психологическая устойчивость профессиональной деятельности: Тез. Всесоюз. семинара-совещания. – М.; Одесса, 1984.
8. Оя С. М. Особенности предстартовых сдвигов эмоциональной стабильности у представителей разных видов спорта // Психологические вопросы тренировки и готовности спортсменов к соревнованиям. – М.: Физкультура и спорт, 1962. – С. 63–69.
9. Сиротин О. А. К вопросу о психофизиологической природе ЭУ спортсмена // Вопросы психологии. 1973. №1.
10. Ситаров В. А., Маралов В. Г. Психология и педагогика ненасилия. – М., 1997.
11. Черникова О. А. Психологические особенности спортивных эмоций // Психология и современный спорт. – М.: Физкультура и спорт. 1973. – С. 190–206.
12. Худаков Н. А. Психологические факторы надежности деятельности спортсменов. – М.: ВНИИФК, 1977. – Вып. 1.

Л. А. Сыкчина

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Любой урок строится на информационной основе. Однако он не станет полноценным коммуникативным событием, если будет сведен лишь к сообщению знания в готовых формах, к ритуалу передачи информации учителем. Следствием такого педагогического монолога является «обезличивание личности ученика» и «приведение его до со-

стояния посредственности» (К. П. Яновский) (1). Только кардинальная смена характера деятельности на уроке обеспечит преодоление дидактического авторитаризма. Вместо субъект-объектной «совместно-разделенной деятельности» (В. С. Библер) учителя и учащихся на уроке должна осуществляться совместно-созидательная субъектная деятельность равноправных созданий педагога и его учеников. Вот почему идеи сотрудничества, диалога занимают центральное место в современной педагогике.

Диалогическая сущность общения-обучения заметнее всего проявляется в процессе преподавания литературы. В данном случае диалогическая форма урока адекватна самому предмету познания – литературному произведению: художественный текст многозначен, полифоничен, в нем обнаруживается целая партитура смыслов. Это определяет особенности интерпретационной деятельности на уроке. Анализируя художественное произведение (текст-оригинал), учитель и учащиеся в процессе диалогического общения целенаправленно выявляют «гипотезы смысла» (2), используя при этом другие тексты (литературно-критические статьи, тексты других художественных произведений и пр.) и создавая свои (самостоятельные высказывания учеников). Возникает некое интерпретационное поле, своеобразный метатекст, интегрирующий все моменты понимания и осмысления текста-оригинала.

Задача учителя состоит в том, чтобы «определить горизонт (понятие «горизонта» ввел Э. Гуссерль. – Л. С.), который обусловил авторскую интенцию как целое, поскольку только в связи с этим горизонтом, или смыслом целого, интерпретатор

может отделить те импликации, которые являются типичными и подходящими компонентами смысла, от тех, которые таковыми не являются. Цель интерпретации, таким образом, – установить авторский горизонт смыслов и тщательно исключить свои собственные случайные ассоциации» (Э. Хирш) (3).

Интерпретация считается состоявшейся лишь тогда, когда «реципиент трактует основную идею текста (основную концепцию, проводимую в нем) адекватно замыслу коммуникатора. Если реципиент усвоил, для какой цели (задачи) порожден данный текст, что именно (главным образом, в первую очередь) хотел сказать его автор с помощью всех использованных средств, мы можем сказать, что он интерпретировал текст адекватно» (4).

Выполнение этой задачи во многом определяется профессиональной компетентностью учителя-словесника, уровнем его теоретической и методической подготовки.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Цит. по кн.: Наследие М. М. Бахтина и проблемы развития диалогического мышления в современной культуре. – Донецк, 1996. – С. 48.

2. С. П. Лавинский. Феномен учебного диалога читателей в контексте концепции эстетического анализа М. М. Бахтина // Наследие М. М. Бахтина и проблемы развития диалогического мышления в современной культуре. – Донецк, 1996. С. 45–47.

3. Цит. по кн.: Понимание и интерпретация текста. – Тверь, 1994. – С. 84.

4. Т. М. Дридзе. Текст как иерархия коммуникативных программ // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976. С. 48–56.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Н. В. Котряхов

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА
ЯПОНИИ

Общеобразовательная школа современной Японии по качеству и уровню подготовки учащихся считается одной из лучших в мире. Едва ли не главной причиной высоких результатов является состояние, пронизывающее всю школьную жизнь. Наряду с обычным классно-урочным широко используется обучение групповое, которое сопровождается соревнованием между группами. Дух соперничества тем не менее успешно сочетается с духом общности, традиционным для японского общества в целом.

Общеобразовательная школа трехступенчатая: начальная школа с 6-летним сроком обучения, младшая средняя школа с 3-летним сроком обучения и 3-летняя старшая средняя школа. Подавляющее большинство начальных и младших средних школ государственные или муниципальные. Начальная и младшая средняя школы обязательные. В отличие от российских школ все три ступени очень редко помещаются в одном здании. Учащиеся закрепляются за конкретными школами по жилищным округам. Учебный год длиннее, чем в европейских школах, а каникулы короче. В старших классах проводится обычно по 6 уроков в простые дни, а в субботу – от 2 до 4 уроков. Учебный год начинается 1 апреля.

Весьма заметной является тенденция к достижению равных условий обучения во всех школах. С этой целью практикуется система организованного перемещения учителей. Учителя, работавшие в городских школах, направляются на некоторое время в сельские и наоборот.

Учебные планы и программы разрабатываются специальным, постоянно действующим Советом при Министерстве просвещения. Учебный план начальной школы включает в себя родной язык, арифметику, обществоведение, естествознание, музыку, рисование и труд, домоводство, физическое воспитание, моральное воспитание и специальные часы на внеклассную работу. Учебный план младшей средней школы состоит фактически из тех же предметов, но место арифметики занимает математика, место рисования и труда – техническое обучение, кроме того, дополнительно вводится искусство как самостоятельный предмет. Около 10% учебного времени на этой ступени отводится на предметы по выбору.

И в начальной и в младшей средней школе классный руководитель ежедневно проводит классный час до и после занятий. До занятий встрече с учениками отводится несколько минут с целью постановки и уяснения задач текущего дня, а после

занятий происходит весьма подробный разбор деятельности класса и подведение итогов. Кроме того, идет постоянная координация усилий педагогов и руководства школы по организации учебно-воспитательного процесса.

Старшая школа выполняет три функции: завершает общее среднее образование, готовит к поступлению в университет или обеспечивает среднее профессиональное образование. Фактически старшая школа имеет два отделения – общеобразовательное и профессиональное, чаще всего это самостоятельные школы. На том и другом отделениях есть блок обязательных предметов или стандартный учебный план, состоящий из восьми предметов: японского языка, обществоведения, математики, естественных наук, физического воспитания и гигиены, искусства, иностранного языка, домоводства и экономики.

Практически во всех старших школах учащимся предлагается сочетать общеобразовательную и профессиональную подготовку, но предпочтение, по статистике, отдается углубленной академической подготовке на общеобразовательном отделении с целью последующего поступления в университет. Дифференциация начинается со второго года обучения в старшей школе. Лишь около четверти учащихся выбирают профессиональную подготовку. При этом обучение производится по другому варианту учебного плана. Содержание учебных предметов постоянно корректируется с учетом достижений науки и техники.

Старшая средняя школа не является обязательной, она платная как государственная, так и частная. Тем не менее около 95% выпускников младшей средней школы продолжают образование. Для поступления в старшую школу необходимо сдать экзамены, например при поступлении в государственные школы – по пяти предметам: математике, родному языку, обществоведению, естествознанию, иностранному языку (чаще всего английскому). Процесс сдачи экзаменов довольно труден и иногда в литературе его образно называют «экзаменационный ад».

Число государственных старших общеобразовательных средних школ составляет около 37% от общего их числа, 23% – государственные профессиональные старшие средние школы, 7% – вечерние и заочные государственные школы, 25% – частные дневные школы. Около 1% – элитарные частные старшие школы, остальное – прочие. Престижность школы зависит прежде всего от числа ее выпускников, поступивших в университеты.

Следует заметить, что уровень оплаты труда, а соответственно и уровень жизни в Японии фактически напрямую зависит от уровня образованности работающего, поэтому подготовка к поступлению в университет начинается обычно уже с первого года

обучения в старшей школе, а иногда и в младшей средней школе.

Кроме стандартных нормативных актов японская школа имеет отдельные программы воспитания. Одна из них, например, называется «Описание идеального японца» и представляет из себя своего рода модель личности, где выделены четыре группы качеств: индивидуальные, социальные, гражданские и качества, необходимые для семейной жизни. Важнейшими личностными качествами признаются свободолюбие, самостоятельность, глубокое уважение и почитание старших, стремление к самосовершенствованию. Стержневыми идеями воспитательной работы являются развитие социальной активности на основе постоянного самоанализа и формирование восприятия интересов своей социальной группы как своих собственных. Программа нравственного воспитания разработана весьма основательно и реализуется как в учебной, так и внеучебной работе. Особое место занимает предмет «Моральное воспитание». По сути он представляет собой комплекс бесед учителей с учениками этического характера, в ходе которых в их сознание внедряются национальные нравственные ценности и осуществляется целенаправленное формирование личности.

Следует заметить, что методы работы японской школы в основном традиционные: объяснения, иллюстрации, заучивание, воспроизведение изученного материала. Отчасти это вызвано влиянием наци-

ональной религиозной философии, которая рассматривает человека как нечто вторичное по отношению к природе, отчасти желанием сохранить то, что проверено временем и дает неплохие результаты.

Интересно, что лидеры в области мировой электронной промышленности весьма скептически относятся к компьютеризации общеобразовательных школ. Как видно из учебных планов, предмета «Информатика» нет даже в стандартном учебном плане старшей школы, а работу на компьютере учащиеся осваивают лишь в рамках профессиональной подготовки либо дома. Это объясняется прежде всего тем, что японцы не хотят допускать снижения влияния личности учителя на личность ученика, полагая, что это может вызвать некоторые дефекты в его социальном и нравственном становлении. Кроме того, компьютер во многих случаях не способен стимулировать интерес к изучаемому материалу, прививать навыки самостоятельного труда и ответственности за результаты собственной деятельности перед коллективом, что является одной из ключевых задач школы.

Таким образом, общеобразовательная школа Японии сочетает в себе как весьма прогрессивные, так и традиционные черты. К прогрессивным следует отнести постоянную коррекцию содержания образования, широкий выбор учебников по различным предметам, к традиционным – приверженность устоявшимся методам обучения, характеру и направленности воспитательной работы.

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

АМЕРИКА СТАНОВИТСЯ БЛИЖЕ

С 10 по 21 декабря Вятский государственный педагогический университет принимал у себя в гостях профессора Тройского государственного университета (г. Трой, штат Алабама, США) доктора Джеймса Хойта. Джеймс Хойт более 30 лет проработал на промышленных предприятиях США. Начав свою карьеру в качестве рядового инженера и достигнув должности технического директора, он заинтересовался вопросами управления производством. Этот интерес привел его к решению продолжить свое образование, и в 1973 году он получил ученую степень магистра администрации бизнеса. В последующие годы мистер Хойт занимал ключевые посты в службах менеджмента, маркетинга и рекламы на предприятиях электронной, машиностроительной и атомной отраслей промышленности. Со временем сочетание технического опыта и опыта в сфере управления вылилось в докторскую диссертацию, основной темой исследования которой явился фактор быстроты реакции промышленных предприятий на изменяющиеся условия современного рынка. После успешной защиты доктор Хойт решил попробовать свои силы на педагогическом поприще и уже в течение двух лет работает профессором колледжа бизнеса в ТГУ. Основными курсами, которые он преподает, являются операционный менеджмент, логистика, реклама, общий менеджмент. Декабрьский визит доктора Хойта в Киров состоялся в рамках программы обмена преподавателями между ВГПУ и ТГУ, которая началась с подписания договора о дружбе и сотрудничестве между этими вузами 2 года назад.

Это был первый визит доктора Хойта в Киров и в Россию вообще. Расписание лекций американского профессора было настолько плотным, что уже через два часа после прибытия в Вятку он был приглашен на факультет иностранных языков, где состоялась встреча со студентами и преподавателями. Встреча проходила в непринужденной обстановке в виде свободной дискуссии. Студентов интересовал широкий спектр вопросов, касающихся американского стиля жизни, и они, не стесняясь, спрашивали д-ра Хойта о его семье и карьере, о том, как он проводит свободное время, куда ездит отдыхать, сколько иностранных языков знает и в каких странах побывал. В заключение, конечно, не обошлось без вопроса по поводу недавнего скандала, связанного с Моникой Левински. Свое отношение по этому поводу Джеймс Хойт как рядовой американский гражданин выразил так: «Мы уже устали слышать об этом. Всю свою жизнь я был сторонником республиканской партии, но на последних выборах я без всяких колебаний проголосовал за демократов только потому что меня возмущает то, как республиканцы, раздувая этот скандал, выставляют нашу нацию дураками перед всем миром». Благодаря та-

кой искренней и непосредственной оценке, встреча закончилась на очень теплой ноте. Залогом дальнейшего укрепления отношений со стороны ТГУ стало торжественное открытие доктором Хойтом отделения ассоциации выпускников Тройского государственного университета в ВГПУ. Для этого были приглашены 8 преподавателей и двое студентов инфака, которые прошли стажировку в ТГУ и получили дипломы американского образца. Все они произнесли клятву выпускников ТГУ, получили в подарок сувениры и специально изготовленную мемориальную доску от руководства ассоциации выпускников ТГУ, на которой выгравированы их имена. В знак благодарности декан факультета иностранных языков профессор В. Н. Оношко вручил д-ру Хойту традиционный вятский сувенир – дымковскую игрушку и набор открыток с видами достопримечательностей города Кирова.

Следует отметить, что в последнее время ВГПУ расширяет не только свои международные связи, но и связи с различными организациями по России. Так, с сентября 1998 года в университете началось обучение специалистов, прошедших конкурсный отбор для участия в государственной программе подготовки управленческих кадров. Основная цель программы – дать профессиональную подготовку руководителям предприятий России с учетом требований современного мира бизнеса и с ориентацией на зарубежный опыт. Поэтому неудивительно, что доктор Хойт с интересом посетил урок делового английского, рассказал участникам программы о своей работе в качестве финансового менеджера и расспросил их о специфике работы предприятий российской промышленности.

Четыре дня своего визита доктор Хойт посвятил чтению лекций и деловым встречам в Вятской торгово-промышленной палате, с которой ВГПУ сотрудничает в сфере экономического образования и бизнеса. В ходе этих лекций доктор Хойт осветил основные вопросы операционного менеджмента и рекламы. Особый интерес у слушателей вызвала встреча за «круглым столом», посвященная организации производственного процесса в промышленных компаниях. Присутствующие промышленники живо поддержали дискуссию о том, как наиболее эффективно организовать закупку сырья и использование оборудования, как предотвратить простой производства и решить проблему «узкого места» в производственном процессе. Также были обсуждены четыре основные задачи современного предприятия, типы организационных структур и место логистики в бизнесе. Памятной оказалась для доктора Хойта встреча с президентом ВТПП господином Липатниковым. Николай Михайлович рассказал гостю о трудностях, с которыми сталкиваются предприятия Кировской области, и не без гордости отметил, что, несмотря на эти трудности, есть пред-

приятия, которые находят неординарные решения проблем и благодаря этому успешно развиваются. Николай Михайлович также поинтересовался впечатлениями доктора Хойта от встреч с российскими предпринимателями. Американский преподаватель высоко отозвался об образованности и личных качествах русских бизнесменов, с которыми он встречался, но отметил с некоторым недоумением, что большинство из них требуют кратких и быстрых решений к очень сложным проблемам. Он также добавил, что, по его мнению, в Кирове существует огромная потребность в интернете, и отсутствие выхода в интернет не позволяет предприятиям получать оперативную информацию, делает их более уязвимыми в конкурентной борьбе на современном рынке. Господин Липатников согласился с этими доводами и объяснил, что в настоящее время в ВТПП идет работа по расширению доступности услуг сети интернет, особенно для предприятий малого и среднего бизнеса. По завершении цикла лекций доктора Хойта в учебно-деловом центре ВТПП состоялось краткое подведение итогов, на котором председательствовала директор центра госпожа Е. А. Сошникова. Она тепло поблагодарила профессора за все презентации и выразила надежду, что это не последний его приезд в Киров и что интересное сотрудничество будет продолжено.

Последние дни своего пребывания на Вятской земле доктор Хойт провел, общаясь с российской молодежью. Наиболее яркой была встреча со студентами экономического факультета в представительстве ВГПУ в Кирово-Чепецке. Ребята активно участвовали в обсуждении таких вопросов, как виды и цели мотивации, гибкость предприятий в условиях современной экономики, трудности про-

изводственного процесса. Доктор Хойт сразу же почувствовал в этих ребятах будущих менеджеров и с удовольствием отметил их стремление к знаниям, способность схватывать новую информацию на лету и легкость, с которой они шли на контакт. По его собственному признанию, он получил огромное удовлетворение от встречи и добавил, что американские студенты могли бы многому научиться у своих русских сверстников.

Визит доктора Хойта стал первым шагом в реализации программы обмена преподавателями между ВГПУ и американским университетом. И сейчас можно с уверенностью сказать, что это был удачный шаг, ведь состоялся не просто познавательный визит, а активный обмен накопленным обеими сторонами опытом, знаниями, простыми человеческими чувствами и проблемами. Сам доктор Хойт так подытожил свое пребывание на Вятской земле: «Я считаю, что у России огромный потенциал в сфере учебных обменов и исследований по менеджменту. Мне так кажется, потому что российское общество сейчас находится на стадии перехода от контролируемой экономической системы к свободному рынку; возможность изучить организационные силы и их влияние на процесс трансформации уникальна. Это мой последний день в Кирове, и я знаю, что буду скучать по этому городу. Гостеприимство русских людей просто невероятно. У меня здесь появилось много друзей. Грустно, что русские и американцы знают друг о друге так мало, потому что мы так похожи. Я хочу внести свой посильный вклад в стабилизацию ситуации в России; вы замечательные люди, которые заслуживают лучшего, чем то, что у вас сейчас есть. Но в любом случае я уверен, что будущее за Россией и со временем все наладится».

ПЕРСОНАЛИИ

В 1998 году удостоены высоких званий следующие преподаватели нашего университета:
Бакулин Владимир Иванович – член-корреспондент Академии естествознания.
Балыбердин Александр Георгиевич – действительный член Академии гуманитарных наук.
Демидов Виктор Александрович – действительный член Российской Академии естественных наук (РАЕН).
Пахомов Михаил Михайлович – член-корреспондент Академии естествознания.
Слободчиков Аркадий Михайлович – академик. Почетный член Академии гуманитарных наук; член-корреспондент Международной Академии наук педагогического образования.
Циркин Виктор Иванович – член-корреспондент Академии естествознания.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ
КОНФЕРЕНЦИИ И СЕМИНАРЫ

- Январь – Областная научно-практическая конференция «Формирование гуманитарной культуры в современных условиях» (каф. культурологии, проф. С. А. Липин)
- 9 января – Научно-методическая конференция учителей биологии, экологии, географии, химии г. Кирова и Кировской области (кафедры зоологии, физической географии, экономической географии, химии, экологии)
- 19–21 января – Международный симпозиум «Акустический аспект лингвистического исследования» (каф. русского языка)
- Февраль – Научно-методическая конференция с учителями школ города и области (каф. спортивных дисциплин)
- Март – Ребенок и общество в преддверии XXI века (каф. педагогики и психологии дошкольной)
- Март – Итоговая научная сессия университета.
- Апрель – Неделя студенческой науки.
- Апрель – Дни аспирантской науки.
- Март-апрель – Областная конференция «Проблемы лингвистики и развития речи дошкольников в новых социальных условиях» (каф. педагогики и психологии дошкольной)
- Май – Международная конференция «Российская государственность на пороге XXI века» (Ин-т управленческих кадров)
- Июнь – Всероссийская конференция «Государственное управление в РФ и конституционные права регионов» (Ин-т управленческих кадров)
- Июнь – Областная конференция «Российская интеллигенция: исторические судьбы и роль в современном обществе» (каф. отечественной истории)
- Сентябрь – Всероссийская конференция «Педагогические системы в образовании вузов» (каф. педагогики)
- Сентябрь – Всероссийская конференция «Актуальные проблемы физической культуры в современных условиях и пути их решения» (ф-т физической культуры и спорта)
- Сентябрь-октябрь – Всероссийская конференция «Проблемы экологического образования» (кафедры географии, химии, экологии. Областной комитет по природе)
- Октябрь – Всероссийская конференция «Совершенствование обучения технологии в общеобразовательной школе и педвузе: опыт, проблемы, перспективы» (каф. теории и методики преподавания технологии)

- Октябрь – Областная конференция «Факты и проблемы практики менеджмента: региональные аспекты» (А. Е. Горбушин)
- Октябрь – Всероссийская конференция «Слово в культурном контексте XX века» (каф. литературы XX века)
- Ноябрь – Межвузовский научно-теоретический семинар молодых ученых «Культурологические студии» (каф. культурологии, проф. Н. О. Осипова)
- Ноябрь – Региональная конференция «Физическое воспитание и здоровье учащейся молодежи» (каф. физического воспитания)
- Ноябрь – Научно-практическая конференция «Проблемы валеологического образования» (каф. анатомии и физиологии, проф. В. И. Циркин, С. И. Трухина)

IV ВСЕРОССИЙСКАЯ
НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ВЯТСКАЯ
ЗЕМЛЯ В ПРОШЛОМ И НАСТОЯЩЕМ»

22–23 сентября 1998 г. в Вятском государственном педагогическом университете прошла IV Всероссийская научная конференция «Вятская земля в прошлом и настоящем», посвященная 100-летию со дня рождения профессора А. В. Эммаусского.

В конференции приняли участие ученые из Санкт-Петербурга, Москвы, Нижнего Новгорода, Ижевска, Сыктывкара, Елабуги, Екатеринбург, Кирова и Кировской области. Всего за два дня выступили 92 человека на восьми секциях.

Впервые в конференции нашего университета принял участие Губернатор Кировской области, академик МАИ В. Н. Сергеев, который на пленарном заседании раскрыл социально-экономическое состояние области в переходный период. Показал проблемы народного образования области в конце XX века и пути их решения глава департамента образования администрации Кировской области А. М. Чуринов. Ярким было выступление ректора университета, члена-корреспондента АПСН, профессора А. М. Слободчикова об образовательной роли педуниверситета как учебно-научного комплекса для социального развития области. Свежими исследованиями в области отечественной истории порадовали слушателей доктор исторических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ Э. М. Щагин и доктор исторических наук, профессор В. П. Попов из Москвы.

«Изюминкой» конференции были доклады доктора исторических наук, профессора В. А. Бердинских, профессора Е. И. Кирюхиной о юбилее – профессоре А. В. Эммаусском.

На заключительном заседании руководителей секций было отмечено, что научная конференция

прошла успешно, выработаны новые пути исследования истории Вятского края и сохранения его традиций для будущего поколения.

В заключение участники конференции обратились к администрации области о названии одной из новых улиц г. Кирова именем А. В. Эммаусского; о возрождении при Вятском педуниверситете НИИ краеведения.

ОБЛАСТНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ «ФОРМИРОВАНИЕ
ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»

4–6 января 1999 г. факультет культурологии совместно с Кировским институтом усовершенствования учителей провел областную научно-практическую конференцию преподавателей мировой художественной культуры «Формирование гуманитарной культуры в современных условиях». Это была первая встреча такого уровня, в которой приняли участие учителя города и области. Предметы культурологического цикла в учебных заведениях области находятся еще в процессе становления, далеки от совершенства, а то и вовсе отсутствуют программы, не устоялась методика, существуют серьезные методологические проблемы: как поднять статус культурологических дисциплин в школе, как сделать их восприятие одним из главных факторов духовного развития учащихся, воспитания экологической культуры, национального самосознания, выработки нравственных и эстетических ориентиров, умения жить в сложном информационном пространстве. Вот почему конференция не ограничилась стенами университета – секции работали в Вятской гуманитарной гимназии и школе № 58, что дало участникам возможность не только непосредственно ознакомиться с организацией работы учителей методобъединений, но и поднять многие вопросы, связанные с использованием новых технологий в преподавании МХК.

В ходе конференции было заслушано более 30 докладов и сообщений, проведены «круглые столы» с обсуждением докладов и обменом опытом работы, что позволило без излишней эйфории говорить о достижениях и наметить перспективы.

Организаторы конференции учли необходимость многоуровневого цикла культурологического образования школьников: впервые, пожалуй, собрались вместе педагоги общеобразовательных, музыкальных, художественных школ, инновационных учебных заведений, работники музеев, библиотек и домов творчества, испытывающие сегодня потребность в выработке единых требований к образовательному процессу, ориентированному на формирование гуманитарной культуры учащихся.

Отрадно, что участники конференции в большинстве своем – выпускники факультета культурологии, успешно работающие в сфере образования и культуры. В связи с этим на факультете продумывается система форм повышения квалификации

учителей мировой художественной культуры, в том числе и через выездные семинары (для сельских районов области), многоцелевые консультации, тематические конференции, циклы лекций, оказание методической помощи в составлении программ, темпланов и т.д.

Основательность подготовки конференции, широкий спектр проблем и выбор участников, индивидуальная работа с руководителями школ и представителями заинтересованных организаций (и в этом огромная заслуга председателя оргкомитета профессора кафедры культурологии С. А. Липина) определили высокий теоретический уровень и практическую значимость этой встречи.

100 ЗАСЕДАНИЙ НАУЧНОГО
АЛГЕБРАИЧЕСКОГО СЕМИНАРА

В сентябре 1994 г. при кафедре алгебры начал работать научный алгебраический семинар, юбилейное, сотое, заседание которого состоялось 11 мая 1998 г. Семинар объединяет преподавателей, аспирантов, стажеров и студентов математического факультета, занимающихся функциональной алгеброй. Основная тематика докладов посвящена следующим разделам: 1) кольца, полукольца и полуполя непрерывных функций; 2) общая теория полуколец; 3) пучковые представления полуколец. Несколько заседаний было посвящено методике преподавания курса «Алгебра и теория чисел».

В настоящее время участниками семинара являются: 1 доктор физико-математических наук, 5 кандидатов физико-математических наук, 4 аспиранта, стажер, дипломники кафедры алгебры, студенты. Все новые результаты, полученные в рамках нашего научного направления, непременно докладываются на алгебраическом семинаре. За 4 года существования семинара Е. М. Вечтомов сделал на нем 25 докладов по теории полуколец, функциональной алгебре и методическим вопросам; В. В. Черных 12 раз выступал с докладами по теории полуколец и функциональным представлениям полуколец. Серию докладов сделали: В. И. Варанкина – по теории делимости в полукольцах непрерывных функций; И. А. Семенова – по конгруэнциям на полукольцах непрерывных функций; М. Н. Подлевских – по полукольцам непрерывных функций с топологией поточечной сходимости; А. Н. Семенов – о подалгебрах полуколец непрерывных функций. Выступали также другие преподаватели (В. М. Караулов, Е. М. Ковязина), 4 стажера, 15 дипломников, курсовики кафедры алгебры.

Результаты исследований, ведущихся участниками научного алгебраического семинара, опубликованы в 3 книгах и 5 обзорах, в целом ряде статей в центральных математических журналах. Только за последние годы сделаны доклады на международных математических конференциях и семинарах в Москве (МГУ и МПГУ), Казани, Ростове-на-Дону, Чебоксарах, Нижнем Новгороде.

Заседания семинара проводятся по понедельникам в 15.00 в ауд. 121.

**МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ «ПРИРОДА И СОЦИУМ
В СИСТЕМЕ КУЛЬТУРЫ»**

22–24 сентября 1998 г. в ВГПУ состоялась организованная кафедрой культурологии университета научная конференция «Природа и социум в системе культуры». Проблематика конференции привлекла ученых многих российских и международных организаций и научных центров.

Человечество уже в достаточной мере осмыслило негативные последствия немилостивого стремления брать от природы как можно больше. Ни для кого не является новостью и то, что проблема экологическая есть проблема глобальная. Труднее расшифровывается – в практическом плане – суть глобальности. Одна сторона этого явления заключается в том, что из той ситуации, в которую загнало себя общество, выход может быть найден только усилиями всего человечества. Другая сторона глобальности – в ее всесторонности. Проблема взаимоотношений общества с природой – проблема не только экономическая, производственная; это широкий спектр проблем нравственно-эстетических, педагогических, философских. Вечные «проклятые» вопросы бытия – что есть человек? В чем смысл его жизни? В чем его предназначение? – вбирают в себя поиски ответов на вопрос, что есть человек по отношению к природе. И вовсе не случайно две гуманитарные науки века – психология и культурология – к концу столетия развиваются в сплетении. Культурология рассматривает поведение человека (в широком плане) в соотношении с духовными достижениями человечества, психология – поведение (в таком же широком плане) – в соответствии с природой самого человека.

Таким образом, в решении проблемы «человек – природа – общество» центр тяжести все больше перемещается в сторону личности. И философское и практическое понимание проблемы все больше сходится в одной точке – в понимании сущности человека и путей его формирования. Проблема экологическая все явственнее становится проблемой культурологической.

Именно поэтому конференция привлекла ученых разных направлений и более того – разных взглядов, разного видения проблемы. Это создало атмосферу полемики, споры вспыхивали чуть ли не после каждого из выступлений.

Всего на конференции прозвучало 28 докладов. Внешне их тематика (по заголовкам, вынесенным в программу) может показаться разношерстной. Но по направленности они были близкими, хотя выступали с сообщениями историки и педагоги, философы и филологи, культурологи и искусствоведы.

Практически равный интерес вызывали выступления:

– посвященные глобальным вопросам культуры (д. и. н. Г. С. Кнабе, Москва) и краеведческим изысканиям (к. иск. И. В. Борова, Киров);

– рассматривающие проблему с точки зрения различных философских течений (д. ф. н. К. З. Аюбян, Москва; д. филол. н. С. А. Липин, Киров) и с точки зрения искусствоведческой (Е. И. Кириченко, С. В. Чащина, к. иск. Н. И. Поспелова, Киров);

– исследующие педагогические (д. п. н. Н. В. Котряхов, Киров) и практические (М. Бухбах, Берлин) аспекты проблемы;

– сочетающие конкретный исторический материал (А. К. Лепорк, Санкт-Петербург) и эстетическую теорию (В. А. Криушина, Киров; к. филол. н. О. Ю. Поляков);

– касающиеся традиций зарубежной (М. Н. Солоницына, Киров; А. А. Скакун, Санкт-Петербург) и отечественной культуры (Э. В. Гмызина, Киров; к. филол. н. Т. В. Саськова, Москва; к. филол. н. А. Е. Ануфриев, Киров);

– анализирующие современные тенденции развития культуры (д. филол. н. Н. О. Осипова, Киров; к. иск. Е. Д. Левина, Нижний Новгород) и фольклорное наследие (к. и. н. В. А. Коршунков, к. филол. н. В. А. Поздеев, Киров).

Отрадно отметить, что, по мнению крупнейших ученых (в частности, и в СМИ и на заключительном заседании подробно проанализировал итоги конференции д. и. н. проф. Г. С. Кнабе), выступления «хозяев» (ученых ВГПУ) в научном аспекте не уступали столичным «гостям».

Подробные материалы конференции будут опубликованы в специальном сборнике.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АНУФРИЕВ Анатолий Евдокимович – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы XX века Вятского ГПУ

АНУЧИНА Марина Васильевна – заведующая отделом аспирантуры и докторантуры Вятского ГПУ

БАКУЛИН Владимир Иванович – доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент Академии естествознания, заведующий кафедрой отечественной истории Вятского ГПУ

БАКУЛИН Юрий Александрович – старший преподаватель кафедры экономических теорий Вятского ГПУ

БАНИН Владимир Александрович – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Вятского ГПУ

БЕЗРОДНЫХ Александр Иванович – докторант МПГУ

БЕЛОЗЕРОВА Людмила Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, директор Института психологии и педагогики Вятского ГПУ

БЕРОВА Ирина Валентиновна – кандидат искусствоведения, доцент кафедры культурологии Вятского ГПУ

БОБРОВА Юлия Владимировна – заведующая кабинетом кафедры культурологии Вятского ГПУ

ВЕЧТОМОВ Евгений Михайлович – доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент Академии естествознания, заведующий кафедрой алгебры Вятского ГПУ

ГАЛИЦКИХ Елена Олеговна – докторант РПГУ им. А. И. Герцена

ГЛУШКОВ Георгий Андреевич – кандидат исторических наук

ГМЫЗИНА Эльвира Викторовна – старший преподаватель кафедры культурологии Вятского ГПУ

ДАНЮШЕНКОВ Владимир Степанович – доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН, проректор по научной работе Вятского ГПУ

ДАНЮШЕНКОВА Галина Васильевна – доцент кафедры экономической географии Вятского ГПУ

ДУДИН Геннадий Петрович – доктор биологических наук, член-корреспондент Академии естествознания, профессор кафедры селекции и семеноводства ВГСХА

ЕРМОЛИН Алексей Викторович – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии Вятского ГПУ

ЖУЙКОВА Ирина Александровна – аспирант кафедры физической географии Вятского ГПУ

ЗОРИНА Людмила Николаевна – кандидат искусствоведения, старший преподаватель кафедры культурологии Вятского ГПУ

КАРСАКОВА Валентина Владимировна – аспирант кафедры общей биологии Вятского ГПУ

КИМЕЕВА Ольга Анатольевна – аспирант кафедры педагогики Вятского ГПУ

КЛЕПЦОВА Елена Юрьевна – аспирант кафедры психологии Вятского ГПУ

КОБЕЛЕВА Елена Аркадьевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры литературы XX века Вятского ГПУ

КОЖИНА Наталья Сергеевна – выпускница Тройского государственного университета (США)

КОЛУПАЕВ Валерий Павлович – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой техники и технологии Вятского ГПУ

КОМЛЕВ Александр Иванович – кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой экономических теорий Вятского ГПУ

КОРОЛЕВ Михаил Геннадьевич – кандидат географических наук, доцент кафедры экономической географии Вятского ГПУ

КОРЧАГИНА Галина Ивановна – аспирант кафедры психологии Вятского ГПУ

КОТЯХОВ Николай Васильевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Вятского ГПУ

КРИУШИНА Вера Александровна – старший преподаватель кафедры культурологии Вятского ГПУ

КУДРЕВАТЫХ Людмила Петровна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой английской филологии Вятского ГПУ

КУЗЬМИНА Валентина Петровна – старший преподаватель кафедры психологии Вятского ГПУ

МАМАЕВ Владислав Владимирович – кандидат физико-математических наук, старший преподаватель кафедры дидактики современных технических средств Вятского ГПУ

ОНОШКО Вячеслав Николаевич – кандидат филологических наук, профессор кафедры романо-германской филологии, декан факультета иностранных языков Вятского ГПУ

ОСИПОВА Нина Осиповна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой культурологии Вятского ГПУ

ПАХОМОВ Михаил Михайлович – доктор географических наук, профессор, член-корреспондент Академии естествознания, заведующий кафедрой физической географии Вятского ГПУ

ПОДЛЕВСКИХ Марина Николаевна – аспирант кафедры алгебры Вятского ГПУ

ПОНОМАРЕВА Елена Витальевна – старший преподаватель кафедры психологии Вятского ГПУ

ПОСПЕЛОВА Наталья Ивановна – кандидат искусствоведения, доцент, декан факультета культурологии Вятского ГПУ

ПРОКАШЕВ Алексей Михайлович – кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры физической географии Вятского ГПУ

ПУЛЯ Ирина Ивановна – кандидат филологических наук

РУДНИЦКАЯ Елена Евгеньевна – аспирант кафедры философии

СЕМАКОВ Александр Васильевич – кандидат физико-математических наук, старший преподаватель кафедры общей физики Вятского ГПУ

СЕМЕНОВА Ирина Александровна – кандидат физико-математических наук, ассистент кафедры алгебры Вятского ГПУ

СЛОБОДЧИКОВ Аркадий Михайлович – кандидат химических наук, профессор, член-корреспондент АПСН, член-корреспондент Международной Академии наук педагогического образования, академик, Почетный член Академии гуманитарных наук, ректор Вятского ГПУ

СЛОБОЖАНИНОВА Елена Алексеевна – старший преподаватель кафедры психологии Вятского ГПУ

СМИРНОВ Михаил Израилевич – кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии Вятского ГПУ

СЫКЧИНА Лада Алексеевна – аспирант кафедры педагогики Вятского ГПУ

ТЕТЕНЬКИН Борис Семенович – кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии Вятского ГПУ

ТИМКИН Юрий Николаевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и краеведения Вятского ГПУ

ХРАМОВА Людмила Алексеевна – старший преподаватель кафедры химии Вятского ГПУ

ЧЕКАЛКИНА Вера Яковлевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономических теорий Вятского ГПУ

ШЕРШНЕВА Галина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы XX века Вятского ГПУ