

**ДИССЕРТАЦИОННЫЕ СОВЕТЫ
В ВЯТСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Приказами Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации при университете открыты диссертационные советы:

- на соискание ученой степени доктора наук (Д 212.041.02).

Диссертационному совету разрешено проводить защиту диссертаций на соискание ученой степени доктора наук:

09.00.01 Онтология и теория познания по философским наукам

24.00.01 Теория и история культуры по культурологии

- на соискание ученой степени доктора наук (Д 212.041.01).

Диссертационному совету разрешено проводить защиту диссертаций на соискание ученой степени доктора наук:

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования по педагогическим наукам

13.00.08 Теория и методика профессионального образования по педагогическим наукам

- на соискание ученой степени кандидата наук (КМ 212.041.01).

Диссертационному совету разрешено проводить защиту диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук:

13.00.02 Теория обучения и воспитания (математика) по педагогическим

13.00.03 Теория воспитания (технология и общетехнические дисциплины)

13.00.04 Теория воспитания (физика) по педагогическим наукам

Вятский государственный гуманитарный университет

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

Научно-методический журнал

№ 12

Киров
2005

Главный редактор

В. С. Данюшенков

Редакционная коллегия:

Е. М. Вечтомов (зам. главного редактора),
В. Т. Юнгблюд (зам. главного редактора),
Е. О. Галицких (отв. секретарь),
В. А. Бердинских, А. М. Слободчиков,
В. Н. Оношко, Н. О. Осипова, В. Ф. Юлов,
Е. В. Алалыкина (перевод)

Адрес редакции: 610002, г. Киров, ул. Ленина, 111,
тел.: (8332) 678-860 (научный отдел), (8332) 673-674 (издательство)

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

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

ISBN 5-93825-248-2

© Вятский государственный гуманитарный университет, 2005

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Юнгблюд В. Т.</i> Университетская наука в эпоху реформ	6
ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ НАУКИ	
<i>Вечтомов Е. М.</i> Проблема применимости и эффективности математики	10
<i>Сысолятина О. Н.</i> Субъективные измерения знания	15
<i>Ненашев М. И.</i> Вл. Соловьев: идея России и идея свободы	18
<i>Окулов С. М., Юлов В. Ф.</i> Дидактическая интерпретация идей М. К. Мамардашвили: проект преподавания информатики как «ноогенной машины»	21
ИСТОРИЯ	
<i>Бакулин В. И.</i> Национальный вопрос в деятельности властей Вятской губернии в годы гражданской войны (границы проблемы)	26
<i>Бальбердин Ю. А.</i> К вопросу о революционном движении в Вятско-Камском регионе в начале XX в. (1900–1904 гг.)	30
<i>Юнгблюд В. Т.</i> Противостояние сверхдержав: как изучают историю «холодной войны» американские и российские школьники	35
<i>Новиков М. В.</i> Предыстория пакта Риббентроп–Молотов	38
<i>Скобёлкина О. В.</i> Личность Сталина в воззрениях американцев, 1944–1945	42
ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>Ермакова Т. Н.</i> Проблемы квалификации бандитизма	49
<i>Соломенникова Е. В., Чепурных М. В.</i> Медицинское освидетельствование на состояние опьянения в системе мер административного принуждения	53
<i>Стахов А. И.</i> Безопасность в правовой системе Российской Федерации	55
<i>Варанкина Ю. С.</i> Некоторые уголовно-правовые проблемы борьбы с невыплатой заработной платы	61
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>Чернова С. В.</i> Демагог. Целенаправленное поведение человека в его языковом воплощении (на материале рассказа В. Шукшина «Срезал»)	67
<i>Сандакова М. В.</i> Успешный человек (об одной модели адъективной метонимии)	71
<i>Калинина Л. В.</i> От единства к единице	77
<i>Редькина О. В.</i> О терминологическом оснащении теории субстантивации	82
<i>Ануфриев А. Е.</i> Патриархально-просветительская модель будущего в повести А. Чайнова «Путешествие моего брата Алексея в страну крестьянской утопии»	84
<i>Поздеев В. А.</i> Отношения интеллектуальной элиты к народной культуре в XIX–XX веках	91
<i>Черниговский Д. Н.</i> Из истории изучения политических взглядов Пушкина в начале XX века (в дооктябрьский период)	95
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Данюшенков В. С., Коршунова О. В.</i> К вопросу о компетентностном подходе в обучении физике	101
<i>Филатова Л. О.</i> Новый взгляд на преемственность в обучении в школе и вузе в условиях введения профильного обучения в старших классах школы	109
<i>Филатова Л. О.</i> Компетентностный подход как фактор интеграции целей школьного и вузовского образования	111
<i>Оганесян Н. Т.</i> Суггестивные механизмы терапевтического воздействия поэтического творчества	113

Мосунова А. А. Условия постижения ценностно-смыслового аспекта литературного произведения	121
Яновская М. Г. Эмоциональный фактор нравственного воспитания и развития личности	127
Богданов А. И. Технология принятия управленческих решений в разработке и реализации образовательного проекта	133
Провалов В. С. Информационные технологии управления (полемиические заметки)	137

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Целищева А. Г. Фауна жулиц (Coleoptera, Carabidae) Кировской области и ее зоогеографический анализ	144
Киселёва Т. М., Стеколыщикова И. Н. Материалы к растительности ООПТ «Медведский бор»	154
Прокашев А. М., Пахомов М. М., Путьшева С. А., Парфенов М. И., Чижикова Н. П. Особенности минерального состава почв на проблематичных покровных отложениях Вятского Прикамья	159
Антонов А. Н., Князьков В. С., Шашков Б. Д. Абстрактные модели параллельных вычислений: НДА-модели и дискретные цепи Маркова	167
Бабушкина И. А., Окулов С. М. Место и роль программирования в системе подготовки профессионалов по информационным технологиям	172

УЧЕНЫЕ – ШКОЛЕ

Данюшенков В. С., Коршунова О. В. К вопросу организации профильного обучения в сельской школе	176
Шикин Е. А. Формирование логического мышления учащихся при решении олимпиадных задач	184

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

Городилова Т. С. Антроподица В. Розанова: гармония этического и эстетического	188
Пислегина Г. И. Современные демографические проблемы Уржумского района	191
Хлупина О. В. Эмоциональный интеллект как психолого-педагогическое понятие	196
Широков Д. В. Идеалы полуколец непрерывных неотрицательных функций: чистота и проективность	201
Головина С. А. Психологическая помощь подросткам с гипертрофированной ориентацией на мнение сверстников	210

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Данюшенков В. С., Ракитова М. Ш. Из истории компетентного подхода	215
-------------------------------------------------------------------------	-----

ПЕРСОНАЛИИ

Тамара Яковлевна Ашихмина	220
Владимиру Ивановичу Бакулину – 60 лет	223
Михаилу Ивановичу Ненашеву – 60 лет	225
Наталья Ивановна Поспелова	226

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Машарова Т. В., Малова Т. В. Интегративный подход к воспитанию гражданственности в системе непрерывного образования (по материалам всероссийской научно-практической конференции, посвященной 60-летию Победы в Великой Отечественной войне)	227
Юшина Е. А. Актуальные вопросы теории и практики управления в XXI веке	229
Сауров Ю. А. Мышление как ресурс в построении будущего (Размышление о книге: Юлов В. Ф. Мышление в контексте сознания)	232

CONTENTS

Yungblud V. T. The University's science in the age of reforms	
Vecbtomov E. M. The problem of applicability and efficiency of mathematics	
Sysolyatina O. N. Subjective measurements of knowledge	
Nenashev M. I. Vl. Soloviev: idea of Russia and idea of freedom	
Okulov S. M., Yulov V. F. Didactic interpretation of M. K. Mamardashvily's ideas: project of informatics teaching as "noogen mashine"	
Bakulin V. I. National question in power's action of Vyatka region in the Civil War's years	
Balyberdin Y. A. To the question of revolutionary movement in the Vyatsko-Kamsky region to the beginning of XX c. (1900–1904)	
Yungblud V. T. Superstate's opposition: studying history of "cold war" american and russian schoolboys	
Skobelkina O. V. The Personality of Stalin in Americans' Views, 1944–1945	
Novikov M. V. Pre-history of Ribbentrop – Molotov's pact	
Ermakova T. N. Problems of gangsterism's qualification	
Solomennikova E. V., Chepurnych M. V. Medical research for intoxication in a system of measures of administrative enforcement	
Stakhov A. I. Safety in Law System	
Varankina J. S. Some criminal law problems of fight against not payment of the salary	
Chernova S. V. Demagogue. A purposeful activity of a man in its linguistic realization (on the material of V. Shukshin's short story "Srezal")	
Sandakova M. V. Successful man (one type of adjectival metonymy)	
Kalinina L. V. From the entity to separateness	
Redkina O. V. About terminology of the theories substantivization	
Anufriev A. E. Patriarchal enlightenment model of the future in the novel by A. Chayanov "A journey of my brother Alexei to the country of peasant utopia"	
Pozdeev V. A. The relation of intellectual elit to folk culture in XIX–XX c.	
Chernigovskij D. N. From the history of studying of the Pushkin's political views in the beginning of XX century (in the pre-october period)	
Danushevskov V. S., Korshunova O. V. To the question of competency-based approach in teaching physics	
Filatova O. L. New view on the teaching's continuity in the school and in the higher school in the conditions of introduction of profile teaching in the junior school	
Filatova O. L. Competent approach as a factor of object's fusion of school and higher school education	
Oganesyana N. T. Poetry therapeutic effect suggestive means	
Mosunova L. A. Comprehension's condition of value-national aspect of literary work	
Yanovskaya M. G. Emotional Factor of the Person's Moral Upbringing and Development	
Bogdanov A. I. Technology of taking up of administrative decisions in working and achievement of educational project	
Provalov B. C. Informational technology of management	
Tzelischeva L. G. Fauna of Carabid Beetles (Coleoptera, Carabidae) of the Kirov Region and its Zoogeographical Analysis	
Antonov A. N., Kniashkov V. S., Shashkov B. D. Abstract models of parallel computing processes: NDA-models and discrete Markov circuits	
Kiselyeva T. M., Stekolchikova I. N. Materials for vegetation of separately guarded natural territory «Medvedok Pine Forest»	
Prokashev A. M., Pakhomov M. M., Pupyshva S. A., Parfenov M. I., Chizbykova N. P. Peculiarities Mineral Composition of the Soils on Problem Mantle Deposits in Vyatsk Kama Region	
Babuschkina I. A., Okulov S. M. The place and role of programming in the system of professional training in information technologies	
Danushevskov V. S., Korshunova O. V. To the problem of organization of profile tuition in country school	
Shishkin E. A. Making logical thinking of pupils during decision olympic tasks	
Gorodilova T. S. V. Rozanov's "Justification of a Person": the harmony of ethics and esthetics	
Pislegina G. I. Modern demographic problems of the Urzhum region	
Hlupina O. V. Emotional intelligence as a psychological and pedagogical notion	
Shirokov D. V. Ideals of semirings of continuous nonnegative functions: pure and projectivity	
Golovina S. A. The psychological help to the teenagers oriented on the opinion of the persons of the same age	
Danushevskov V. S., Rakipova M. Sh. From the history of competency-based approach	
Masharova T. V., Malova T. V. Integrational approach to breeding of duty as a citizen in the system of uninterrupted education	
Yushina E. A. Urgent questions of theory and practice of management in XXI c.	
Saurov Y. A. Thinking as a resource of future's creation (Cogitation about book: Ylov V. F. Thinking in contexts consciousness)	

В. Т. Юнглод

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ НАУКА
В ЭПОХУ РЕФОРМ

Развитие высшей школы в современных условиях заставляет все пристальнее всматриваться в научную составляющую деятельности современных университетов, анализировать изменения их образовательных, научных и социальных функций. При этом необходимо отчетливое понимание, что происхождение этих изменений имеет комплексную природу и вызвано не только процессами, характерными для образования и науки как таковых, но и общими тенденциями общественного развития начиная с глобализации со всем разнообразием форм ее проявления, заканчивая региональными особенностями, традициями, направленностью административного воздействия на образование и науку и проч.

Широкомасштабные реформы, все более вторгающиеся в систему высшего образования, декларируют намерения превратить науку в ключевой элемент знаниевой экономики. В связи с этим все более остро встает вопрос об интеграции образования и науки. Ключевое место начинает занимать проблема университетского образования, предполагающего подготовку кадров высшей квалификации, обеспечивающего воспроизводство и развитие научных школ, ориентированного на постоянное производство новых знаний и, следовательно, гарантирующего сегодняшним студентам и аспирантам такой уровень подготовки, при котором они будут в состоянии не просто пользоваться усвоенной в объеме основных образовательных программ информацией, но и в совершенстве владеть навыками научно-исследовательской работы. Речь в данном случае идет о становлении знаниевой экономики как главного источника богатства страны и разви-

тии человеческих ресурсов как главного компонента этого богатства.

Если цели, определяющие направленность реформ, представляются вполне своевременными и обоснованными, то логика конкретных шагов по их реализации при всей их последовательности и терминологической неопределенности вызывает тревогу. Остается неясность относительно ряда вопросов, имеющих принципиальный характер:

1. Каким будет научный статус университета в период реформ и в пореформенное время?

2. Какое место в научно-образовательном сообществе займут сотни нестоличных вузов, имеющих многолетнюю историю, значительный научный потенциал, но по ряду причин поставленных в сложное и заведомо неравное положение в плане финансирования НИР, выполняющихся на их базе?

3. Каким образом будет формироваться система послевузовского образования, находящаяся в настоящий момент в двусмысленном положении: с одной стороны, остро ставится задача обновления кадрового научного потенциала страны и подготовки квалифицированных исследователей и вузовский преподавателей, а с другой стороны, все более наглядно просматривается тенденция сокращения бюджетного финансирования на подготовку молодых кандидатов и докторов наук?

4. Какой будет роль университетов в обновленной России? Каким образом будут строиться их связи с местными сообществами, органами власти всех уровней, другими вузовскими и академическими центрами?

К сожалению, инициаторы реформ не спешат с четкими ответами на указанные вопросы. В аналитичном и весьма содержательном докладе директора Департамента государственной научно-технической и инновационной политики Д. Ливанова на заседании Колле-

гии Министерства образования и науки, посвященном развитию государственного сектора экономики, вузовский сектор науки поставлен на третье место после академического сектора и сектора прикладной науки и его характеристике посвящено лишь несколько фраз, в основном общего характера. В частности, указывается, что «наука высшей школы призвана обеспечить взаимосвязь ценностей фундаментального образования и возможности гибкого реагирования на потребности в кадрах по актуальным для страны направлениям; развитие интеллектуальных способностей будущих специалистов; воспроизводство научных школ». Приведенная формулировка содержит перечисление функций, которые были свойственны отечественной университетской науке всегда, без четкого определения приоритетов в выборе направлений развития, без указания специфики современных задач, без учета профильных и региональных особенностей отечественной системы высшего образования. При этом не совсем ясно, каким образом будет обеспечиваться «взаимосвязь ценностей фундаментального образования и возможности гибкого реагирования на потребности в кадрах», коль скоро фундаментальное образование может обеспечиваться лишь путем его теснейшей интеграции с фундаментальной наукой, которая, в свою очередь, по мысли докладчика, развивается преимущественно в рамках академического сектора науки. В данной связи уместно заметить, что в ведущих индустриальных странах именно университеты играют лидирующую роль в развитии науки. На базе университетов выполняется значительная доля фундаментальных исследований.

Необходимо помнить, что актуальная для современной России проблема интеграции науки и высшего образования возникла как следствие исторически сложившегося разде-

ления высшего образования, академических центров, отраслевой науки, сосредоточенной преимущественно в лабораториях и КБ крупных производственных центров. Причем именно университеты уровнем и результативностью своей научной деятельности должны занять стержневое место в этой системе. Поскольку только здесь ставятся и решаются задачи, имеющие отношение почти ко всем звеньям цикла научного производства: подготовка кадров, аттестация кадров высшей научной квалификации, постановка научных проблем, их разработка, решение, включение результатов в образовательный процесс с целью популяризации нового знания. В силу понятных причин, главным образом материального характера, университеты, как правило, не занимались непосредственно внедрением результатов своих исследований в производство. Основными видами апробации научных изысканий вузовских ученых оставались защита диссертаций на соискание ученой степени, написание учебников, учебных пособий и монографий, а также воспроизводство кадров для вуза.

Намерения преодолеть брешь между вузовской наукой и другими элементами научного сообщества страны, прежде всего академическими и отраслевыми научными учреждениями, выглядят совершенно необходимым, но вряд ли достаточным средством для достижения главной стратегической цели реформ — перехода к экономике, основанной на знаниях. Для действительного перехода к такой экономике радикальные изменения должны произойти в самих университетах, в отношении к ним государства, бизнеса, местных сообществ. Необходимо не просто заказывать вузам подготовку определенного количества выпускников соответствующих специальностей и квалификации, но и укреплять репутацию вузов созданием и развитием самой современной

научно-лабораторной базы, достаточной для выполнения НИР по актуальным для страны и данного региона темам, позволяющей не только добиваться уникальных исследовательских результатов, но и вовлекать в выполнение этих НИР наиболее подготовленных студентов и максимально возможное количество аспирантов. Только такая интеграция позволит сохранить традиции вузов, укрепить их научный потенциал и превратить региональные университеты в естественные и эффективные центры экономики, основанной на знаниях.

Ученый в современном вузе поставлен в сложное, в некотором отношении двусмысленное положение. С одной стороны, он должен подкреплять свой «профессорский» или «доцентский» статус качественным преподаванием, быть главным «транслятором» научных знаний в студенческую среду. В идеале он создатель или по крайней мере последователь определенной научной школы, имеющий самостоятельные научные достижения. С другой стороны, ему платят не за открытия, а за часы, в которых измеряются объемы выполняемой нагрузки. Научную работу он ведет дополнительно: если повезет – то за отдельную плату в рамках специальной федеральной или научно-технической программы, как правило на грантовой основе; а нередко занимается ею из энтузиазма в свободное от основной преподавательской работы время. Не вызывает сомнений, что такой порядок требует реформирования. Научная работа должна учитываться при планировании годовой нагрузки профессорско-преподавательского состава с соответствующими корректировками штатного расписания вплоть до выделения особой категории научных работников, освобожденных от преподавательской деятельности.

Существующая в настоящий момент система финансирования научных исследований носит преимущественно конкурсный характер. Несовершенство этой системы весьма точно охарактеризовал ректор МГУ В. А. Садовничий, обратив внимание, что сложившаяся практика ставит в заведомо выигрышные позиции академические центры и крупные НИИ, оставляя без внимания и поддержки тысячи университетских ученых, многие из которых в прошлые годы занимались своими изысканиями при поддержке таких программ, как «Интеграция» и «Университеты России». Сейчас эти программы приостановлены, замены им нет. Это значит, что декларируемая официально цель поддержки науки в вузах на практике наталкивается на свертывание программ федерального финансирования таких исследований. Конечно, в такой ситуации многое будет зависеть от самих вузов, успешности их опыта по организации НИР, их готовности включиться в курс инновационного развития страны.

Интеграция Министерства образования и Министерства науки в 2004 году повлекла за собой перераспределение функций по организации и планированию научной деятельности в масштабах страны, изменила структуру научных программ и правила организации конкурсов. Во всем этом есть хорошая сторона – финансирование науки в целом существенно увеличивается (более 10 млрд из 56 млрд р., выделенных на науку, будут осваиваться по линии Минобрнауки). Львиная доля этой суммы направлена на программу «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития науки и техники». Эта программа реализуется прямо сейчас. Очередями. Для всех, кто знакомился с ее характеристиками, ясно, что большинству вузов, имеющих характеристики, сопоставимые с Вятским государственным гуманитарным уни-

верситетом, сложно побеждать в подобных конкурсах (он рассчитан в большей степени на научные учреждения РАН, большие коллективы, работающие в русле одной или нескольких смежных научных проблем). В такой ситуации преимущество университетов, осуществляющих подготовку специалистов по десяткам специальностей, оборачивается серьезными трудностями, когда научные кадры оказываются рассредоточенными между кафедрами и лабораториями, каждая из которых, как правило, выполняет собственный научный план. Следовательно, необходима специальная федеральная программа поддержки университетов, призванная обеспечить достойный уровень технического и лабораторного сопровождения осуществляемых здесь исследований и оплату труда ученых, вовлеченных в эту деятельность.

Рассматривая основные тенденции развития научной деятельности в современном университете, хочется согласиться с мнением известного американского социолога Д. Янkelовича, утверждающего, что на протяжении второй половины прошлого века «наука не была связана ни с какими задачами, ценностями и институтами, кроме своих собственных». На нынешнем витке реформ в российском обществе сохранение такого положения дел представляется недопустимым. Наука должна влиять на образование через изменение его содержания; на власть – через демонстрацию возможных вариантов реализации различных политических и административных инициатив, через своевременное и проверяемое выявление угроз, возникающих в современном мире; на общество в целом – через воздействие на социум путем определения пределов всеобщей грамотности, через рекомендуемые приоритеты в развитии общества, через формирование того самого интеллектуального и культурного богатства на-

рода, который и должен стать главным элементом российского экономического порядка в постреформенное время.

Пока же в качестве первоочередных для развития научной деятельности университета следует выделить такие направления:

1. Включаться в межвузовские коллективы, интегрироваться со структурами РАН, РАО, тем более, что у ВятГГУ опыт есть и успешный. Идти по пути интеграции, сохраняя и поднимая свой уровень, подтягивая его до конкурентоспособного на российском и международном рынках.

2. Практиковать междисциплинарные подходы, реализуя их через постоянные и временные научные коллективы.

3. Искать и находить новые ниши в практическом ориентировании науки на образование (методическое, техническое и технологическое переоснащение всего образовательного процесса) (здесь заказчик пока Федеральное агентство, которое располагает фондом в 1,5-2 млрд р., за которые следует бороться), а также на регион (изучение рынка труда, потребность в новых знаниях, в сфере среднего и мелкого бизнеса), изучение инновационных процессов в социальной сфере и на производстве! Это тоже наше дело, если мы классический университет!

4. Включаться в международные программы, что вполне возможно, принимая во внимание гуманитарный статус университета.

Словом, 2005 год для нас должен стать годом интенсивного поиска. Министр А. А. Фурсенко сказал, что его команда рабочий лозунг для себя формулирует так: «Создавать возможности. Хочет кто-то ими воспользоваться – на здоровье, нет – обижаться не будем». Для нас это означает использование тех возможностей, что будут представлены, и выявить по максимуму дополнительные, имеющиеся, но пока не очевидные.

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ НАУКИ

Е. М. Вечтомов

ПРОБЛЕМА ПРИМЕНИМОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ МАТЕМАТИКИ

Анализируются вопросы принципиальной применимости математики к реальному миру и эффективности приложений математики.

§ 1. Введение

Применимость математики к окружающему миру означает познаваемость мира посредством математики. Проблема применимости математики имеет два аспекта – философский (теоретический) и прагматический (практический). *Философская проблема применимости математики* необходимо носит метафизический и объективистский характер. Это проблема о том, *почему* математика применима к реальности в принципе? Ее решение принадлежит эпистемологии и опирается только на те или иные фундаментальные онтологические принципы, на феноменологию, природу и специфику самой математики. Метафизическое решение проблемы применимости математики не зависит ни от истории математики, ни от математической деятельности человека.

Прагматическая проблема применимости математики неразрывно связана с человеческой деятельностью и, стало быть, имеет субъективистский характер. Она формулируется в следующем виде: *как, каким конкретно образом* математика приложима к действительности? Решение прагматической проблемы применимости математики относится к истории и методологии математики, методике ее приложений, отчасти и к гносеологии. Здесь важнейшую роль играет познающий субъект. Эту проблему можно расчленить на следующие вопросы: генезис математики в человеческом обществе; познание самой математики; математическое описание действительности.

Эффективность приложений математики трактуется как адекватность, как соответствие математических моделей описываемым ими реальным ситуациям. Теоретически проблема эффективности вторична по отношению к проблеме применимости. И она полностью решается в ходе решения

ВЕЧТОМОВ Евгений Михайлович – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой алгебры и геометрии ВятГУ
© Вечтомов Е. М., 2005

философской и прагматической проблем применимости математики.

§ 2. Метафизическое решение проблемы применимости математики

Из человеческой практики известно, что математика стала сразу достаточно успешно применяться к исследованию и описанию самых разнообразных явлений окружающего мира. Почему такая применимость оказывается принципиально возможной? Почему мир математически познаваем? Простое решение данного вопроса, состоящее в том, что математика сама произошла из опыта, односторонне и нас не может удовлетворить.

Основные принципы

Мы находим ответ на этот фундаментальный вопрос в метафизике. Прежде всего, коснемся трактовки понятия метафизики. В советское время метафизика понималась в качестве антипода диалектики. Однако исконный смысл слова «метафизика» (буквально «над физикой») в том, что это есть учение о первоначалах бытия, постигаемых умозрительно. По Расселу, цель метафизики есть «попытка охватить мир как целое посредством мышления». Как и метафизика, математика есть теоретическое умозрение, и ее границы – границы этого умозрения [9, с. 75]. В цепочке философия-метафизика-методология, так же как в триаде знание-наука-математика, точность, простота и обоснованность утверждений и выводов нарастают. Наука занимается точным знанием, к которому, конечно, не сводится все знание. Но и не всякое точное знание может быть строго обосновано. К такому знанию можно отнести некоторые очевидности как априорного, так и эмпирического происхождения ([11], см. также [5]).

Будем опираться на следующие положения.

Во-первых, мы исходим из *принципа единства мира*, утверждающего, в частности, что нет непроницаемых границ между субъектом, объектом и знанием об объекте. Этот великий принцип берется нами в качестве главного постулата. Никакое обосновательное рассуждение невозможно без принятия некоторых допущений (первичных понятий, аксиом, очевидностей). На наш взгляд, такой философской аксиомой и служит принцип единства мира. Изгонять его на самый верх дедуктивной лестницы недалеко и даже самонадеянно. Принципиальное единство мира – базовое положение, причем

понятное, достаточно очевидное и реалистичное. Бытие (материи, общества, человека) и сознание (индивидуальное, общечеловеческое, любое) подчиняются одним и тем же всеобщим законам Мироздания. Законы диалектики тому пример.

Во-вторых, математика – наука о структуре сущего. Все имеет свою структуру. Структура – это, прежде всего, мера и форма. Измеряемость и измеримость связаны с *идеями координатизации*, относящейся к категории количества. Объектом изучения математики служат основополагающие философские категории количества и формы и самые разнообразные их проявления, взятые в наиболее общем и чистом виде [3]. Там, где структура объекта выявлена, объект «измеряем», т. е. могут быть получены его количественные и «формовые» характеристики, позволяющие включить объект в определенную систему «координат», – там можно (и нужно) рассчитывать на применение к нему математики. Заметим, что общей теории измерений, отражающей многообразные аспекты количественного метода в науке, посвящена монография Берка [1].

В-третьих, математика исследует объекты как «вещи в себе», анализирует проявления объекта, явление вещи, а не их изменчивое содержание и неуловимую сущность. Математическое описание объекта – это его видение сквозь призму «внешних» категорий формы и количества, улавливание поведения вещи по кибернетическому методу входа-выхода. Это рациональный, реалистичный и адекватный подход к познанию действительности, пересекающий возможные спекуляции по поводу окончательного понимания сути вещей.

Тем самым мы приходим к *принципу математизации знания*, который и означает безусловную применимость математики к точному знанию. Точное знание есть знание вполне определенное и общезначимое, допускающее обоснование, т. е. это истинное знание. Математика выступает как критерий научности: область знания научна, если к ней применима математика.

Математика обладает свойством общезначимости своего языка, что в целом присуще и всем точным наукам. Но математикам легче понимать друг друга. Благодаря логике люди разных национальностей также могут общаться. Классическая двузначная логика, как и другие точные ее разновидности, – составная часть математики. Представляется, что за счет универсального характера математических абстракций и другие разумные существа способны найти общий язык между собой – по крайней мере, математический. Разные народы Земли имеют в принципе одинаковую математику (в настоящее время унифицированную). А разумные существа разных миров должны иметь изоморфные математики, возможная главная проблема здесь – идентификация различных символов.

Слова «реальность», «действительность», «мир», «природа» мы употребляем в качестве синонимов. Они как бы подчеркивают свою смысловую объективность и материальность и чисто теоретически противопоставляются продуктам человеческого разума как чему-то субъективному, идеальному точно так же, как объект противоположен субъекту. На самом же деле есть один единый Мир, вмещающий все и вся и созвучный Бытию. Человек познает мир, в том числе себя и свое мышление. Мы можем говорить о знании, содержащемся в человеческом сознании, и мировой информации, заключенной во всеобщем Разуме. Наше знание объективнее нас, поскольку сопряжено с объективной реальностью.

Следует отметить, что ведутся ожесточенные научные, философские и культурологические споры о статусе метафизики. Фундаменталисты (см. [4]) считают метафизику важной частью философии, способной рационально обосновать возможность и само построение целостной научной картины мира. Представители социокультурного направления скорее отрицают такую возможность, делая акцент на принципиально субъективном характере знания. Постмодернизм же фактически определяется как непримиримая оппозиция метафизике. Свой философский подход к обоснованию надежности и достоверности математических истин развивает В. Я. Перминов в [11]. Он исходит из априорного характера математических абстракций и праксеологического принципа, означающего, в частности, что «знание имеет только одно назначение – практическое» [9, с. 31].

Платонический реализм

В своей статье [12], как раз посвященной проблеме применимости математики, профессор Х. Позер, анализируя математику и как абстракцию, и как конструкцию, останавливается на синтезе подходов Х. Райхенбаха и Л. Витгенштейна к правилам и действиям, определяющим методологию применимости математики. Такое решение проблемы является прагматическим.

Понимание математики как конструкции означает, что математические результаты (понятия, идеи, факты, построения) есть продукт интеллектуальной деятельности человеческого мышления, довольно свободно и произвольно выстраиваемого математическую реальность. Думается, однако, что математики открывают математические абстракции, а не изобретают или придумывают их. Проведем аналогию с конструктором, собираемым ребенком. В конструкторе имеется много деталей, из которых можно собрать разные предметы. Обычно предлагаются и образцы для моделей. Можно собирать и другие предметы, и возможна своя последовательность сборки одного и того же предмета. Здесь нет жесткой детерминированности. В

математике же собирается один канонический образец, но это может быть сделано по-разному.

Понятия и теоремы математики квазиэмпиричны [8]: для математика число пять не менее объективно и реалистично, чем пять пальцев на руке, а понятие прямой линии не менее ощутимо, чем край стола или отвес. Более глубокий ум способен быстрее, мощнее и красивее провести доказательство той или иной теоремы. Но способ доказательства, так же как сама теорема, обладает неким бытием, извлекаемым пытливым умом и предлагаемым вниманию коллег. Глубина разума отдельного человека определяется его познавательными качествами. Решение конкретной математической задачи происходит в процессе целенаправленного погружения в контекст задачи, конструктивной работы мышления. Эта конструктивная работа есть ничто иное, как сократовский диалог (называемый майевтикой) ума с самим собой. Череда вопросов и ответов на них позволяет выстраивать цепочку атомарных рассуждений, складывающихся в доказательство теоремы или в решение задачи.

Так схематично выглядит сознательный и целенаправленный математический процесс. Существует и подсознательное, интуитивное схватывание истины. Имеется множество свидетельств научных прозрений и аналогичных актов художественного творчества. В чем здесь дело? Почти мистический ответ дал в свое время Платон. Как известно, он выдвинул теорию «припоминания идей». Сегодня, т. е. на современном языке, ее можно сформулировать следующим образом. При напряженном размышлении подготовленного ума над проблемой происходит некий «прострел сознания», ясно и ярко высветивающий решение вопроса. Этот прострел сознания и есть платоновское припоминание идей. Его можно интерпретировать и как ретрансляцию ответа мозгом при его настройке на соответствующую волну, т. е. при концентрации мыслей познающего субъекта. И это не миф и не мистика. Академик Н. П. Бехтерева, всю свою жизнь посвятившая исследованию человеческого мозга, не раз высказывала взгляды о ретранслирующей функции мозга. Мозг не создает мысли, он только инструмент индивидуального мышления, вплетенного во вселенскую паутину Информации (но не в Интернет). Синергетики (о синергетике речь пойдет ниже) рассматривают творческий процесс как динамическую систему, в которой озарение происходит на неустойчивой стадии ее развития как закономерный скачок, соответствующий точке бифуркации системы.

Напомним еще, что Платон называл математику «срединной наукой», связывающей Мир вещей с Миром идей. Мы можем назвать это связью между материей и сознанием, субъектом и объектом, человеческим разумом и реальностью. В силу принципиального единства мира такая связь должна

существовать. И именно математика выступает посредницей взаимосвязи человеческого разума и объективной реальности, которая есть все Бытие. Тем самым реальность познаваема с помощью математики.

Любая математическая конструкция, будь то новое понятие, объект или метод, есть факт, найденный (обнаруженный, открытый) математиком. И если решаемая задача четко сформулирована и важна, то этот факт будет переоткрыт и станет общеизвестным и общезначимым. В данной трактовке математические конструкции мало отличаются от математических абстракций, относящихся к кругу платоновских идей-эйдосов.

Материальный мир (реальность) и идеальный мир (сознание) суть две взаимодействующие стороны единого Мира, общего Бытия. Поэтому нет ничего удивительного в том, что реальные законы природы и их абстракты, схваченные и выраженные в понятиях и моделях, соответствуют друг другу. В силу универсальной структурности математики математические схемы принципиально совместимы с действительностью, допускают определенное наложение на реальные ситуации. А это позволяет математике более или менее адекватно и точно описывать реальность.

В Мироздании — как в сознании, так и в физическом мире — существуют необходимые и случайные явления, линейные и нелинейные процессы, сосуществуют причинность (детерминизм), относительность (релятивизм) и непредсказуемость, порядок и хаос, устойчивость и неустойчивость, обратимость и необратимость и т. д. В физическом мире — реальные вещи и явления, а в сознании — соответствующие категории и идеальные сущности. С точки зрения философии их сопоставлением и взаимодействиями занимается теория познания.

Мы далеки от конвенционализма, утверждающего, в частности, возможность и наличие общих понятий, не имеющих аналогов в Бытии. Например, существует категория времени, а в реальности времени якобы не предусмотрено. Такие понятия-соглашения по необходимости приобретают чисто субъективный и условный характер, поддерживают какую-нибудь научную теорию, удобную ее приверженцам, но не отображающую никакую реальность. Как было отмечено выше, все универсалии имеют свою определенную онтологию. В этом вопросе большинство математиков являются приверженцами платоновского реализма. Фундаменталистское направление в философии науки также отрицает концептуализм, поскольку за понятием видит не только обозначение общего свойства некоторого класса вещей, а признает стоящую за ними некую сущность, выражаемую данным понятием.

В голове человека нет ничего такого, что до этого нигде еще не было. Имеется лишь некая

способность к воображению, связанному с субъективным мироощущением. Например, в свое время кому-то представился образ сфинкса, и древние египтяне изваяли его статую в Гизе. Поэтому у различных народов и возможны разные культуры. В детском конструкторе, коль известны части, в перспективе, в возможности известны и все вещи, которые из них можно собрать. Все возможное в Мире есть сущее, или существует уже в зародыше и способно к становлению, или присутствует в самой возможности. Человеческий мозг, скорее всего, есть ретранслятор некоторых информационно-энергетических потоков, улавливающий «тонкую материи». С другой стороны, вполне возможно, что в Природе есть нечто принципиально недоступное человеческому познанию.

Казалось бы, наука открывает неизведанное, техника изобретает несуществующее, искусство творит воображаемое, религия дает откровение. Здесь идет речь о научной, инженерно-конструкторской, художественной и религиозной формах сознания и познания мира. Да, наука открывает все новые истины, а религия неотделима от веры. Для многих ученых союз науки и религии был плодотворным. Вера задавала цели и подвигала науку к ним [9, с. 168]. Но что значит изобрести еще никогда не существовавшее и сотворить совершенно новый художественный образ?

Некоторые нюансы

1. Нельзя говорить об абсолютной точности математических методов и моделей в применении к реальному миру. На практике человек всегда имеет дело с рациональными числами, с десятичными приближениями и приближенными вычислениями. Мы не можем сразу представить число δ со всеми его десятичными знаками, хотя оно математически строго определено. Заметим, что создана компьютерная программа, позволяющая вычислять первый триллион десятичных знаков числа δ .

2. Существует представление, согласно которому математика делится на «естественную» и «искусственную» [9, с. 73]. Первая — это объективная математика, открывающая и изучающая реальность, та, о которой мы говорили. «Искусственная» математика изобретается, «творится» математиками; она находится на обочине магистрального пути математики, принципиально не влияя на ее развитие. Такая математика не отвечает другому фундаментальному принципу познания — *принципу красоты*, или *целесообразности*.

3. Соотношение *математического* и *логического* допускает разные трактовки. Все попытки логистов свести математику к логике не удались. При нашем определении математики она содержит логику, точнее, формальную логику. Многие с этим не согласятся, утверждая, что логика — это чистая форма, а математика содержательна, и

ее первый хлеб — числа и фигуры, возникшие из насущной практики счета и измерений. Не будем спорить, ибо логика бывает разной. Мы же имеем в виду классическую двузначную логику, узкую и развитую Аристотелем. Все неклассические логики основаны на аристотелевской логике [10].

4. По Гильберту, «математика — наука о бесконечности». В 1979 г. математики Парис и Харрингтон доказали, что в формальной арифметике понятие актуально бесконечного множества невыразимо. Это означает невозможность строгой арифметизации анализа, стало быть, необходимо непосредственное рассмотрение содержательной математики, либо тот или иной тип аксиомы бесконечности, скажем, в рамках аксиоматической теории множеств.

5. Об относительности математики хорошо сказано в [6-8, 10]. Подавляющим большинством математиков поддерживается так называемый *тезис Гильберта*, утверждающий, что формальным логико-математическим языком современной математики служит логика предикатов первого порядка. Но принятие этого формализма приводит ко многим неопределенностям. Теории основных числовых систем оказываются некатегоричными. В любой арифметической теории неустранимо существуют неразрешимые предложения (теорема Геделя о неполноте). Результаты Геделя и Коэна о независимости континуум-гипотезы от канонической аксиоматики теории множеств Цермело-Френкеля. Существование альтернативных аксиоматических теорий множеств, в которых не выполняются многие теоремы классического анализа. Получается, что строго формально нельзя определить одно из фундаментальных понятий математики — континуум. Более того, и содержательными средствами не удается решить проблему континуума. Тем не менее, понимая всю относительность математики, Вейль подчеркивал главное в ней — объективность [2].

6. *Эффективность математики* в приложениях помимо того, что диктуется ее природой и методами, заключается также в характере математической истины. Математика дает *истину условного*, в отличие от законов классической логики как *истины абсолютной*. Теоремы имеют форму импликации $A \Rightarrow B$, где A есть конъюнкция условий теоремы, а B — ее заключение. Теорема $A \Rightarrow B$ тем сильнее, глубже и успешнее в применениях, чем логически слабее условия (допущения, посылки) A и сильнее заключение B . Как только в некоторой математической модели выполнены условия A теоремы $A \Rightarrow B$, так сразу можно заключить, что в этой модели истинно и утверждение B .

Синергетический подход

В последние два-три десятилетия быстро развивается молодая наука синергетика, в чем-то продолжающая традиции кибернетики. Если кибернетика есть учение об управлении, то синергетика —

наука о самоорганизации развивающихся систем [13-15]. В переводе с греческого слово «синергетика» означает «совместное действие». Этот термин был введен Хакеном около 30 лет назад. Общим методом исследований в синергетике служит математическая теория динамических систем, моделирующая нелинейные явления неравновесия и неустойчивости. Синергетика выявляет и описывает сходные, однотипные процессы в естествознании, гуманитарных науках и человеческом мышлении. Диалектический закон отрицания отрицания, или, что то же самое, знаменитая гегелевская триада «тезис-антитезис-синтез», реализуется в синергетической теории динамического хаоса цепочкой «порядок-хаос-новый порядок». На стадии порядка наблюдается устойчивое поведение системы. Затем происходят флуктуации, вызывающие хаос – это неустойчивая ситуация, названная Д. С. Чернавским [14] перемешивающим слоем. Наконец, в результате скачка (бифуркации) наступает новый устойчивый порядок. Эта динамичная схема протекания и смены процессов встречается в самых разнообразных областях знания.

Вслед за наивной натурфилософией и метафизикой древних греков, единой наукой Возрождения (эмпиризм Ф. Бэкона, рационализм Декарта, методологии Ньютона и Галилея) и диалектикой Гегеля синергетика претендует на создание новой глобальной картины мира [15]. В естествознании картезианство проявилось в механизме, а диалектика – в физическом релятивизме, теории относительности, вероятностном подходе, квантовой физике. И в Древней Греции, и в эпоху Возрождения в центре науки стояла математика. Гегель не был математиком, и его диалектика – раздел чистой философии. В настоящее время в синергетике диалектика начинает активно сотрудничать с математикой (чего, кстати, не произошло с кибернетикой). Это обстоятельство внушает определенный оптимизм по поводу новой интеграции естественных и гуманитарных наук. И Наука – вместе с математикой, и благодаря ее аппарату – снова сможет занять лидирующее положение в познании Мира.

Прагматическое применение математики

Гибкое математическое моделирование реальных объектов и процессов – залог и инструмент эффективных приложений математики. В [5] мы уже затрагивали понятия модели и математического моделирования. Математические модели необходимы, во-первых, для описания однотипных явлений из различных областей знания, во-вторых, они позволяют уловить то, что трудно сделать при словесном описании. Упрощенные базовые модели, улавливая существенное и отвлекаясь от второстепенного, обладают свойством *грубости*, или структурной устойчивости. В грубой модели малые изменения параметров (динамической системы уравнений)

мало влияют и на ее результаты (решения системы). Грубые модели, и только они, способны описывать действительность. Дело в том, что в «тонких» моделях в стадии неустойчивости предсказать поведение системы практически невозможно. Малейшее изменение параметров может вызвать хаотический скачок, качественно меняющий состояние системы. Проследить любое малое изменение условий можно только тогда, когда мы знали бы значения всех параметров абсолютно точно, т. е. со всеми десятичными знаками непосредственно. См. [14].

§ 3. Выводы

1. Следует различать две точки зрения на проблему применимости математики – теоретическую и практическую. Теоретическая точка зрения приводит к постановке философской проблемы применимости математики, которая и должна решаться в сугубо философском духе. А практический подход ведет к рассмотрению прагматической проблемы применимости математики, непосредственно связанной с математической деятельностью человека.

2. Мы попытались обосновать эпистемологическое, точнее, метафизическое решение этой проблемы, которое, говоря кратко, сводится к следующему. Математика применима к действительности в силу своей природы и единства Мироздания, которое и есть вся реальность.

3. Математика успешно применяется к исследованию реальности в интересах человека с помощью математических моделей и методов, носящих, благодаря универсальности математики, всеобщий характер. Математические модели – сразу или по мере их приближения к оригиналу – могут достаточно адекватно отражать (и отражают) явления мира. Для плодотворных приложений математики необходимы конструктивная математическая деятельность человека и его ориентация в той области знания, в которой требуется получить результат. Эффективность современной математики достигается также с помощью компьютерных вычислений и компьютерной графики, позволяющих рассчитывать и реализовывать математические модели самых разных процессов.

4. Научная методология должна включать в себя, во-первых, фундаментальные философские категории, служащие понятийной базой знания. Во-вторых, основополагающие принципы, такие, как законы диалектики или тезис о единстве мира. В-третьих, математику как общий язык и метод науки. Подчеркнем, что математика служит самостоятельной формой научного познания окружающего мира [4]. Не исключено, что четкую научную картину мира может дать молодое научное направление – синергетика.

В заключение необходимо заметить следующее. Неизбежна определенная условность любых философских рассуждений и выводов, что выз-

вано их чрезвычайно общим характером, отсутствием строгости определений (как это имеет место в математике) и необходимостью принятия базовых принципов. Математика сама является всеобщей и универсальной наукой. Как нами уже отмечалось в [3], она сродни философии. Уже на протяжении 2500 лет высказывается масса различных и зачастую взаимоисключающих взглядов математиков и философов на природу математики. Это также говорит о том, что невозможно решить философские проблемы математики однозначно, раз и навсегда. Скажем, рассматривая смысл какого-либо важного понятия, за ним встанет второй смысл, затем третий смысл и т. д. Приходится сознательно заострять и упрощать положения принципиального характера. Такие попытки полезны, и один из таких подходов представлен в работах автора [3-5].

Примечания

1. Берка, К. Измерения: понятия, теории, проблемы [Текст] / К. Берка. М.: Прогресс, 1987.
2. Вейль, Г. Математическое мышление [Текст] / Г. Вейль. М.: Наука, 1989.
3. Вечтомов, Е. М. Философия математики [Текст]: монография / Е. М. Вечтомов. Киров: ВятГГУ, 2004.
4. Вечтомов, Е. М. Какая философия познания соответствует природе математики? [Текст] / Е. М. Вечтомов // Вестник ВятГГУ. 2004. № 11. С. 10-16.
5. Вечтомов, Е. М. Гносеологические основания математики, или о природе математики [Текст] / Е. М. Вечтомов // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. 2005. Вып. 7. С. 5-22.
6. Клайн, М. Математика. Утрата определенности [Текст] / М. Клайн. М.: Мир, 1984.
7. Клайн, М. Математика. Поиск истины [Текст] / М. Клайн. М.: Мир, 1988.
8. Мадер, В. В. Введение в методологию математики [Текст] / В. В. Мадер. М.: Интерпракс, 1995.
9. Математика и практика; Математика и культура [Текст]: сб. ст. / коллектив авторов. М.: Редакция журнала «Самообразование» и МФ «Семигор», 2000.
10. Непейвода, Н. Н. Прикладная логика [Текст] / Н. Н. Непейвода. Новосибирск: Изд-во НГУ, 2000.
11. Перминов, В. Я. Философия и основания математики [Текст] / В. Я. Перминов. М.: Прогресс-Традиция, 2001.
12. Позер, Х. Математика и Книга Природы. Проблема применимости математики к реальности [Текст] / Х. Позер // Эпистемология и философия науки. 2004. № 1. С. 34-52.
13. Пригожин, И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой [Текст] / И. Пригожин, И. Стенгерс. М.: Едиториал УРСС, 2003.
14. Чернавский, Д. С. Синергетика и информация. Динамическая теория информации [Текст] / Д. С. Чернавский. М.: Едиториал УРСС, 2004.
15. Чернавский, Д. С. К онтологии научного творчества. Синергетический подход [Текст] / Д. С. Чернавский, Н. М. Чернавская // Эпистемология и философия науки. 2004. № 1. С. 115-130.

О. Н. Сысолятина

СУБЪЕКТИВНЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ ЗНАНИЯ

В настоящей статье определены субъективные свойства феномена знания на основе сопоставления понятий «знание» и «информация». Предпринимается попытка выхода за пределы традиционного понимания знания, путем вывода последнего не только на уровень абстрактно-теоретического мышления, но и на уровень эмпирического опыта. Такая позиция автора имеет идейные отклики в ряде работ российских и зарубежных исследователей.

Известный лингвист и философ XX века Н. Хомский справедливо заметил: «В современную эпоху, прежде всего, под продолжающимся воздействием идей Р. Декарта, вопрос о знании снова становится центральным предметом исследования» [1]. Знание исследуется в когнитивной науке по самым разным направлениям и в разных аспектах его существования и функционирования. Одним из наиболее важных вопросов, встречающихся в современной научной литературе, является вопрос о том, что порождает основные виды знания: объективно существующие в мире закономерности или же субъективное видение мира человеком. Рассмотрим данный вопрос более детально.

Современные специалисты пытаются представить наиболее адекватную и содержательную интерпретацию понятия «знание», но эти попытки не приносят успешного результата. Основными препятствиями на данном этапе становятся как таутология «знание – это знание чего-либо», так и весьма неопределенные дескрипции типа «знание – не только некий результат личного, и, конечно, ограниченного опыта, но еще и особый мир, существующий вне человека» [2]. Несмотря на неявный характер обозначенных трактовок, каждая из них, хотя и частично, все же отражает некоторые характеристики знания.

Одним из наиболее распространенных и общепринятых определений понятия «знание», используемых в современной российской и зарубежной научной литературе по когнитивистике, выступает *знание* как синоним *организованной информации*, которую можно использовать специфическим образом (Х. Гейвин, Р. А. Солсо и др.). Представляется, что оба концепта требуют разграничения, поскольку одно из них – «информация» – весьма широко, неопределенно и чаще всего выражает объективные сведения, в то время как «знание» всегда существует в деятельности субъекта.

Знание можно рассматривать на двух уровнях: *эмпирический опыт* в форме ощущений и восприятий человека и *теоретическое мышление* в фор-

СЫСОЛЯТИНА Ольга Николаевна – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии и социологии ВятГГУ
© Сысолятина О. Н., 2005

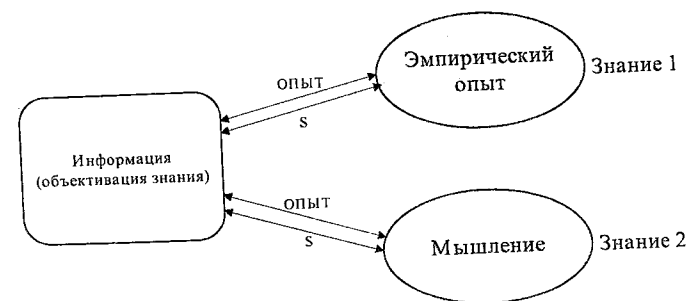
ме различных теорий и концепций. Такое разграничение знания на эмпирическое и теоретическое разделяют многие зарубежные исследователи. Так, американский психолог Р. Стернберг полагает, что всякое знание может стать составляющей как контекстуальных источников, так и практического опыта человека, связанного с решением проблем [3]. Его соотечественница, психолог К. Нельсон утверждает, что человеческий разум оперирует на двух уровнях: осознанном и неосознанном, что позволяет говорить об *эксплицитном* (phenic-knowledge) и *имплицитном* знании (cryptic knowledge) [4]. Имплицитное (внутреннее) знание выступает как эмпирическое образование, представленное в виде комплекса ощущений и восприятий, возникающих неосознанно (стихийно). В основе эксплицитного (внешнего) знания заложены сознательные механизмы и, в частности, деятельность мышления, которая придает ему абстрактно-теоретическую завершенность. Между формами эксплицитного и имплицитного знания возможны трансформации (переходы). Так, имплицитные знания могут переходить в разряд эксплицитных посредством рефлексии. Например, знания маленького ребенка носят имплицитный характер, поэтому один из возможных путей изучения когнитивного развития — это исследование процесса превращения имплицитного знания в эксплицитное.

Как на эмпирическом, так и на теоретическом уровнях знанию присущ субъективный характер, поскольку его производство обусловлено не только данными чувственного опыта субъекта, но, прежде всего, мыслительной активностью. Попадая в информационную среду, знание постепенно объективируется путем устранения всех субъективных компонентов, вследствие чего становится информацией, активно используемой различными социальными структурами. Так, теоретическое знание обретает свое существование в книгах, наглядных схемах, формах репрезентации, образуя «третий мир» К. Поппера. Мы не склоняемся к односторонней трактовке процесса трансформации знания в информацию. Здесь вероятен и обратный переход, когда информация под воздействием сознательной когнитивной активности субъекта трансформируется в завершенное знание. Таким обра-

зом, основное различие, существующее между понятиями «знание» и «информация», определяется как субъективными, так и объективными критериями.

Представители московской методологической школы Л. А. Микешина и М. Ю. Опенков предложили перспективную дифференциацию понятий «знание» и «информация». Их различие можно свести к следующей метафорической формуле: «информация — это знание минус человек» [5]. Такая интерпретация признает объективный способ бытия информации и субъективный способ существования знания. Авторы утверждают связь знания с дискурсом как особой информационной сферы и определяют степень их взаимовлияния. Безусловно, в данном контексте прослеживается негативный подтекст в отношении информации, и с этим можно согласиться. Очевидно, что, попадая в объективную сферу дискурса, знание утрачивает свою самодостаточность и приобретает упрощенную форму. Адекватность восприятия субъектом дискурсивного знания зависит от творческих способностей последнего, его умения воспринять текст не как буквальную инструкцию, но как нечто, позволяющее реконструировать архитектуру моделируемого знания. Передачу знания через информацию можно сравнить с передачей музыки через нотную запись. Так, композитор создает музыку, но пишет ноты, а исполнитель читает ноты и воссоздает музыку. Эта иллюстрация является прекрасным дополнением к идее о возможных трансформациях между знанием и информацией. Хотя последняя и необходима для социализации знания, она все же является не адекватным его воплощением, а лишь его моделью. Информация в отличие от знания не связана с конкретной личностью, она равно доступна всем, но возможности превратить ее в знание у каждого свои. Человек «вычерпывает» текст на ту глубину, которая ему лично доступна.

Представленные позиции могут быть дополнены целым рядом российских и зарубежных версий. Так, финский исследователь Я. Хинтикка полагает, что «информация — это даже еще менее глубокое слово, чем «мнение». Если мнение можно рассматривать как принятую информацию, то



знание как информацию, принятие которой оправдано» [6]. Хинтикка верно намечает границу между понятиями «мнение» и «информация», где первое обладает большей глубиной в силу того, что исходит от субъекта. Мнение подобно гипотезе и представляет собой форму практического знания. Как в отношении мнения, так и в отношении знания информация выступает объективным, а следовательно, пассивным образованием, которое может быть преобразовано в форму знания только под воздействием сознательного активного участия познающего субъекта. Знание как результат когнитивного процесса предполагает в конечном итоге свое принятие определенными научными или ненаучными сообществами. Критерий *принятия* также делает отличным знание от информации и мнения, которые могут быть либо приняты, либо нет.

Российский ученый И. Т. Касавин отмечает существенную характеристику знания — его *новизну* [7]. Знание является не только способом фиксации опыта в социальной памяти, но и способом трансформации знаковых систем, придания им *новой формы*, т. е. нового *смысла* и *значения*. Наглядным примером здесь может послужить механизм метафоризации как в научном знании, так и в обыденно-практическом познании человека. Когда полученное кем-то знание, представленное в виде метафоры, перестает быть актуальным, происходит его трансформация путем наложения нового значения на старое и, таким образом, рождается новая метафора, новое знание. В данном случае знание возникает как *новое осмысление* человеком контекстов своего опыта. Всякий тип знания выступает как смысл, вносимый в специфическую реальность (производственную практику, ритуальный культ, языковой текст). В этом смысле знание есть различие этих реальностей и контекстов опыта друг от друга как возможных сфер реализации человеческих способностей. Заметим, что новизна знания — это лишь один из его признаков; параллельно ей выступает *традиционность*.

Вопросы знания являются актуальными не только для научной, но и для обыденно-практической сферы деятельности человека. Так, современные японские ученые И. Нонака и Х. Такойчи посвящают свое исследование изучению роли знания в разработке стратегий управления финансовыми компаниями в Японии [8]. Авторы рассматривают знание как динамический процесс, утверждающий убеждения личности на пути постижения «истины». Они выделяют три основных критерия, согласно которым следует проводить грань между понятиями «знание» и «информация»: 1) знание в отличие от информации соотносится с убеждением и обязательством; это проявление частной перспективы или намерения; 2) знание в отличие от

информации сопряжено с действием и всегда имеет некоторый итог; 3) знание, как и информация, является носителем значения, которое относительно и зависит от контекста.

В рассуждениях японских авторов прослеживаются следующие важные характеристики знания. *Во-первых*, знанию присуща *общая активность*, поскольку оно находится в процессе постоянного развития. *Во-вторых*, знание всегда *интенционально*. Под интенциональностью понимается внутренняя направленность субъекта на постижение объективного мира. *В-третьих*, с одной стороны, знание как результат познавательной деятельности субъекта основано на *вере* и представлено в форме убеждений; с другой стороны, развитие знания невозможно без *сомнения*. Вера и сомнение в процессе познания попеременно сосуществуют, сменяя друг друга, и эта сменяемость является особо важной, поскольку именно она стимулирует направленность познавательной деятельности субъекта.

Тем не менее, несмотря на обилие существующих подходов к интерпретации феномена знания, у нас сложилось собственное представление о последнем. Мы предлагаем определить *знание как результат целенаправленной познавательной деятельности субъекта, возможной как на уровне эмпирического опыта, так и на уровне абстрактного теоретического мышления, когда происходит обработка поступившей извне информации и придание ей относительно завершенного вида*. Заметим, что относительный характер завершенности знания трактуется его постоянным развитием.

Примечания

1. Chomsky, N. Reflections on language [Text] / N. Chomsky. Cambridge; Massachusetts, 1976. P. 6.
2. Овчинников, Н. Ф. Знание — болевой нерв философской мысли (к истории концепции знания от Платона до Поппера) [Текст] / Н. Ф. Овчинников // Вопросы философии. 2001. № 1. С. 105.
3. Handbook of human intelligence [Text] / Ed. by R. J. Sternberg. Cambridge, 1982. P. 19.
4. Nelson, K. Event Knowledge: Structure and function in development [Text] / K. Nelson. Hillsdale, New Jersey, 1986. P. 10.
5. Микешина, Л. А. Новые образы познания и реальности [Текст] / Л. А. Микешина, М. Ю. Опенков. М.: РОССПЭН, 1997. С. 97.
6. Хинтикка, Я. О подобающих (попперовских?) и неподобающих способах употребления понятия информации в эпистемологии [Текст] / Я. Хинтикка // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики. М., 2000. С. 191-197.
7. Касавин, И. Т. Традиции и интерпретации: Фрагменты исторической эпистемологии [Текст] / И. Т. Касавин. СПб.: Изд-во РХГИ, 2000. С. 38.
8. Nonaka I. The knowledge creating company. New Japanese companies manage the dynamics of innovation [Text] / I. Nonaka, H. Takeuchi. Oxford, 1995. P. 58.

М. И. Ненашев

ВЛ. СОЛОВЬЕВ:
ИДЕЯ РОССИИ И ИДЕЯ СВОБОДЫ

В статье рассматривается второй (так называемый – публицистический) период деятельности русского философа Владимира Соловьева, в котором намечился переход к новому способу философствования, в полной мере реализовавшемуся лишь в самых последних работах философа. Этот переход связан с выработкой иных по сравнению с классической философией онтологий понимания свободы и исторического процесса. В статье показывается, что стимулом к выдвиганию новых идей явилось осмысление Соловьевым места и роли России во всемирном историческом процессе.

В творческой биографии русского философа Владимира Соловьева (1853–1990) принято различать три периода. Первый период, до 80-х годов, – ранние философские работы, второй период, 80-е годы, – публицистика, посвященная общественной и церковно-религиозной проблематике, третий период, 90-е годы, – возвращение к философской тематике [1].

Нас будет интересовать переход ко второму периоду. Внешне он связан с конкретным событием в биографии Соловьева: в марте 1881 года, после убийства Александра II, в публичной лекции Соловьев призвал нового царя простить убийц своего отца во имя высшей правды и не приговаривать к смертной казни. Это выступление поставило его в сложные отношения с официальными властями. И вот тогда Соловьев оставляет преподавательскую деятельность и целиком отдается публицистике.

Мы попробуем показать, что уход Соловьева в публицистику произошел бы, даже если не было публичного обращения в адрес царя, и что данный период отражает некоторые особенности философской эволюции Соловьева. В частности, он связан с переосмыслением понимания свободы, с одной стороны, и места России в историческом процессе – с другой. Причем обе стороны взаимосвязаны настолько, что можно употребить риторический оборот о двух сторонах одной медали.

Начнем с описания общих идей Соловьева, чтобы в их контексте перейти к интересующим нас вопросам. Важнейшей идеей философии Соловьева является, как известно, идея всеединства. Для ее характеристики применима формула Божественной Троицы – неслиянно и нераздельно: каждый элемент мира существует как нечто индивидуальное и самостоятельное, и в то же время подчиненное целому. Можно провести аналогию с принципом соборности славянофилов. Это такое единение, в

НЕНАШЕВ Михаил Иванович – доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии и социологии ВятГУ, академик РАЕН
© Ненашев М. И., 2005

котором сохраняется индивидуальность и личное начало.

В то же время реальный, эмпирический мир несовершенен и находится в греховном состоянии. Мир разорван пространством и временем. У каждого человека свой, отделенный от других внутренний мир и эгоистический интерес. Классы и социальные слои также разделены эгоистическими интересами. Каждая вещь распадается на атомы и молекулы и противостоит другой вещи. И в животном мире господствует борьба за существование и эгоизм.

Таким образом, налицо противоречие между тем, что есть – распад и отчуждение в реальном мире, и тем, что должно быть – неслиянность и нераздельность.

Однако Бог в своей любви к миру не может оставить его в состоянии распада и отчуждения. Он воздействует на мир, стремясь приблизить его к собственному совершенству. В результате материя начинает развиваться во времени, восходя от наиболее простых и примитивных форм к более сложным и гармоничным образованиям. Атомы и молекулы объединяются в химические соединения, затем появляются растительные и животные организмы, в которых действуют законы объединения, в том числе в виде полового инстинкта, преодолевающего индивидуальность и эгоизм в животном мире.

Появляется человеческое общество как новая и более сложная форма единства, вырабатываются все более совершенные объединения людей, – семья, государство, нации, наконец, союзы, охватывающие человечество в целом. Все эти общности должны служить формированию прекрасной человеческой индивидуальности.

Далее, согласно Соловьеву, человечество перенесет свою деятельность на природу в целом с тем, чтобы ее преобразовать по законам красоты. Конечный смысл существования человечества состоит в победе над смертью, – чтобы удержать от исчезновения и гибели все, что возникает и делает мир богаче.

Состояние мира, в котором будет побеждена смерть и достигнуто реальное всеединство, Соловьев называет Царствием Божиим, а в ранних работах – духовным человечеством, или Богочеловечеством.

И вот в этом описании неизбежного и необходимого движения к Богочеловечеству возникает проблема, которая взрывает стройную концепцию Соловьева и заставляет его перейти к пересмотру своих взглядов на мировой процесс, историю и человеческую свободу. Проблема связана с местом России в мировом процессе.

В чем суть этой проблемы? Предпоследним этапом, за которым следует состояние духовного человечества, является, по Соловьеву, возникнове-

ние христианской церкви. Но с самого начала перед христианством встают три искушения, которыми злой дух соблазнял Христа, когда Он постился 40 дней в пустыне. Эти искушения суть следующие: превратить камни в хлеба и накормить людей, и тогда они пойдут за Христом; далее, показать чудо, бросившись с высокого храма, и вот когда ангелы подхватят его и спасут, все уверуют и пойдут за ним. Третье искушение состояло в том, чтобы повести за собой народ, опираясь на власть и насилие. Известно, что Христос отвергает эти искушения, считая, что люди должны пойти за ним свободно.

Однако часть христианства, именно западная церковь, оказывается не способной устоять перед этими искушениями. Католическая церковь при помощи меча и насилия стремится подчинить себе человечество, протестантизм увлекся чудом постижения богочеловеческих истин при помощи личного разума, а европейский социализм решает обеспечить всех людей материальными благами, т. е. накормить хлебом. В результате западное человечество отпало от Бога и пошло по пути развития чисто человеческих сил и способностей.

Однако восточное христианство, а точнее, православная Россия, сохранила в себе образ Христа, не поддавшись искушениям злого духа. Далее, по мысли Соловьева, должно осуществиться *свободное* соединение христианских ценностей, сохраненных Россией, с достижениями западного человечества, что и приведет к состоянию Богочеловечества. Эта идея по поводу особой роли России обозначена в последней главе работы «Чтения о Богочеловечестве» (1878–1881), а развернуто излагается в работе «Три речи в память Достоевского» (1881–1883). Сами по себе эти идеи переключаются с идеями славянофилов, согласно которым христианство в подлинном виде сохранилось лишь в России, поэтому она призвана дать новый импульс развития всему человечеству. И вот здесь возникает принципиальная сложность для Соловьева и в том числе для всей славянофильской линии.

Чтобы выполнить свою миссию, Россия должна обратиться к образу Христа в себе, а для этого она должна совершить, по словам Соловьева, *свободное самоотречение от своей земной сути*. Но дело в том, что и процесс отпадения от Бога западного человечества происходит также *свободно*, но в качестве *реализации им своей земной сути*. Получается, что должны произойти два противоположных и в то же время свободных акта.

Согласно Соловьеву периода «Чтений о Богочеловечестве» свобода есть *выражение внутренней необходимости*. И если процесс отпадения от Бога западным человечеством происходит именно внутренне необходимым образом, то отсюда следует, что свободное преодоление Россией той же самой земной сути не может происходить точно

так же внутренне необходимым образом. Но и в силу внешней необходимости оно не может происходить, так как в таком случае уже точно нельзя говорить о свободе.

Таким образом, в последней главе «Чтений о Богочеловечестве» появляется в связи с темой России некая особая непредусмотренная свобода, выступающая не как особый вид необходимости, а в качестве реализации лишь *возможного* состояния. Не случайно Соловьев в следующей работе – «Три речи в память Достоевского» – использует применительно к России выражение «подвиг самоотречения». Но подвиг не есть что-то неизбежное и необходимое. Скажем, никто не может планировать подвиги в своей личной жизни, например, в 10 утра дня запланировать подвиг. Подвиг есть нечто лишь возможное.

Но это означает, что переход к состоянию Богочеловечества оказывается тоже лишь *возможностью*. В результате вся концепция Богочеловечества как *необходимого* движения человечества к абсолютному и совершенному состоянию повисает в воздухе.

Поэтому именно после работы «Чтения о Богочеловечестве», т. е. после 1881 года, начинается второй этап творчества Соловьева. Он характеризуется стремлением через публицистику и книги как-то повлиять на русское духовенство и Российское государство, чтобы все же был осуществлен подвиг самоотречения России от своей земной сущности. Соловьев буквально заклинает Россию совершить этот подвиг. Здесь можно назвать такие работы, как «О духовной власти в России» (1881), «Три речи в память Достоевского» (1883), цикл статей под общим названием «Национальный вопрос в России» (1883–1891), «Русская идея» (1888).

В то же время Соловьев углубляется в изучение реальной истории России и православной церкви. И открывает, что православная церковь, по крайней мере начиная с патриарха Никона, тоже делала ставку на внешний авторитет и принуждение и, в конце концов, как пишет Соловьев, принуждена была надеть государственный мундир. Он имеет в виду подчинение православной церкви государству. Но это означает, что и православная церковь отнюдь не избежала искушений злого духа. И нельзя говорить о каком-то принципиальном различии между католической и православной церковью в том смысле, что обе церкви, как оказалось, уступили искушениям злого духа.

Разовьем теперь другую сторону дела, связанную с осмыслением роли России в мировом процессе. Эта сторона касается движения Соловьева к отмеченному выше новому пониманию свободы.

Предлагая православной церкви и России совершить акт свободного самоотречения, Соловьев тем самым допускает, что этот акт можно совершить вот сейчас, т. е. внутри эмпирического исто-

рического времени. Тем самым признается, что эмпирическое время теперь не есть сфера господства лишь необходимой причинно-следственной связи, в которой каждое последующее явление целиком определяется всей полнотой предыдущих явлений. Наоборот, любое звено временного ряда, оказывается, *может стать* началом другого развития, продиктованного не предыдущими звеньями, но актом доброй воли субъекта. Но *может и не стать*, если не будет на то доброй воли, и тогда настоящее будет продолжать определяться тем, что было совершено в прошлом.

Чтобы подчеркнуть новизну ситуации, сравним ее с тем, как понималась свобода в работе «Чтения о Богочеловечестве». Там носителем свободы каждый раз выступала некая умопостижимая сущность – мировая душа или идеальный человек, олицетворяющий собой человечество. Свобода, соответственно, представлялась как акт самоопределения умопостижимого мистического субъекта, происходящий *вне* эмпирического времени. Например, нельзя сказать, что сначала Бог свободно творит мир, а затем, т. е. *некоторое время спустя*, мировая душа свободно отпадает от Бога, обрекая мировые элементы на разрозненное эгоистическое существование, и вот после этого, опять же *некоторое время спустя*, начинается оформление образованного хаоса в ходе мирового, сначала природного, а затем исторического развития. Акты свободы совершаются не во времени, а по ту сторону временного ряда событий, предопределяя, тем не менее, общую направленность этого ряда.

Понимание свободы как спонтанного акта по ту сторону временного эмпирического ряда соответствует кантовско-шеллинговско-шопенгауэровскому способу решения знаменитой антиномии свободы и естественной причинности, на который (способ решения) вполне опирался ранний Соловьев. Мир *пространственно-временных явлений* подчиняется законам природной необходимости, и здесь нет места свободе, но на уровне *вещи в себе*, или умопостижимой сущности явлений, действует свободная причинность. Если мы присмотримся к данному решению антиномии свободы и природной причинности, то обнаружим, что оно продиктовано допущением, что мир выступает в качестве непрерывного и единого временного ряда событий, или, если использовать выражение Канта, – мир есть не что иное как «полное и законсообразное единство опыта» [2]. Допустив это тотальное единство опыта во времени, Кант и был вынужден определить свободную причинность как то, что находится вне всего временного опыта.

А если предположить нечто противоположное, – что сфера опыта все же не является непрерывной? Потому что в ряд причин и следствий, однозначно вытекающих друг из друга, «в определенный момент – в полноту времен» [3] вошло

некое событие, которое, с одной стороны, выступая частью мира явлений, одновременно, с другой стороны, было неким бесконечно большим, чем часть мира явлений. Это событие разделило весь временной ряд событий на состояния «до» и «после», нарушив его единство и непрерывность. И тем самым создало прецедент присутствия свободы *внутри* временного ряда.

Речь идет о воплощении в тварном мире божественного Логоса в лице Иисуса Христа, и ясно, что это воплощение должно изменить онтологию мира в сравнении с той, из которой в своих построениях исходили Кант, Шеллинг и Шопенгауэр. Теперь в самом мире явлений (если продолжать использовать терминологию Канта) присутствуют и действуют не исключительно причинно-следственные связи, обеспечивающие единый природный порядок. Сама божественная свобода внедрилась в эмпирический временной мир, в последовательность сменяющих друг друга «здесь» и «теперь». И вот это означает, что на уровне эмпирического субъекта, например отдельной нации или отдельной личности, появляется возможность прерывать временной ряд, предопределенный прошлой цепью причин и следствий, и начинать новый, совершенно другой временной ряд.

Итак, важно отметить, что, говоря о России и возможности подвига самоотречения от своей тварной сущности, Соловьев опирается на существование другую онтологию мира по сравнению с той, которая имеется в виду в рассуждениях немецких философов о свободе. Речь идет о мире, изнутри преобразованном приходом Иисуса Христа. И этой онтологии соответствует иной способ проявления свободы.

Действие доброй воли тварного субъекта, или нравственный подвиг *самоотречения* от собственной тварной сущности (ср. евангельское: «положить душу свою, чтобы спасти ее», это положение часто цитирует Соловьев, говоря о России) теперь выступает как нечто, должное произойти не по ту, но по *сю* сторону, т. е. внутри исторического, эмпирического времени. Не мистический собирательный субъект, но Россия, как конкретный национальный организм вот с такой географией и так сложившейся историей, в лице своего государства или представителей высшего духовенства, – т. е. определенных эмпирических деятелей, – в определенной точке своей истории может совершить акт доброй воли, и в результате начать развиваться иначе, чем развивалась до сих пор. Свобода теперь *встроена* в эмпирическое время, и ее акты могут осуществляться в любой его точке. Но «в любой точке времени» означает – в момент времени, не определяемый ничем, кроме воли самого субъекта. И вот акт такой *поступонной* свободы со стороны России должен выступить, по Соловьеву, по крайней мере одним из условий необходимо грядущего Царства Божия.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИДЕЙ М. К. МАМАРДАШВИЛИ: ПРОЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНФОРМАТИКИ КАК «НООГЕННОЙ МАШИНЫ»

Сделана попытка новой интерпретации «святой святых» педагогики – принципов дидактики Я. Коменского.

О глобальном кризисе образования написано и наговорено так много, что тут нет смысла повторять его черты. Невозможно оспорить утверждение типа: «развитие общества в постиндустриальную эпоху предъявило такие требования к человеку, которые вступили в противоречие с формами и методами воспитания, традиционными для доиндустриальных и классической индустриальной эпох». Вместе с тем ответов на наивные вопросы «почему?», «как?», «в какой мере?» обычно не находится. Но если «дыма без огня не бывает», значит, что-то не так с глубинными основаниями нашей педагогики, которыми являются принципы дидактики. Сами по себе, взятые в абстрактном виде, они вполне удовлетворительны. Но их функциональная отдача определяется двойной дополнительностью – философской интерпретацией и научно-научной конкретизацией. Нам представляется, что главное в обучении – научить мыслить и для темы «мышление» наибольшей перспективностью обладают некоторые философские идеи М. К. Мамардашвили (1930–1990). Их выбор и осмысление позволят выявить у традиционных принципов дидактики те новые значения, через призму которых можно будет проектировать перспективные учебные стратегии. Что касается научной конкретизации, то её материал берется из методики преподавания информатики.

Идеи М. К. Мамардашвили

Переинтерпретация
принципов дидактики

Методика
преподавания
информатики

Парадоксальность ситуации, все более поступающая в работах Соловьева о России после 1881 года, но не осознаваемая им самим в полной мере (хотя вполне осознаваемая Достоевским в «Братьях Карамазовых», т. е. еще в 1878–1880 годах), состоит в том, что воплощение в земных условиях божественного начала в лице Иисуса Христа привело к тому, что теперь уже в принципе нельзя говорить о переходе к абсолютному состоянию как к чему-то необходимому и неизбежному, так сказать, от века запрограммированному. Так как человеческая история с приходом в мир Христа оказывается делом свободы не мистической вещи в себе, находящейся по ту сторону эмпирического времени. А как раз эмпирических и несовершенных людей и народов, действующих на свой страх и риск, но содержащих в себе ту искру бесконечности и полноты, которая теперь, после прихода на землю Христа, согласно Соловьеву, «существует во всякой душе человеческой, даже на самой низкой степени падения» [4].

Таким образом, можно признать, что тема России, или русской идеи, оказалась одним из источников пересмотра Соловьевым идей относительно мирового процесса и человеческой свободы. В свою очередь этот пересмотр идей привел к невозможности продолжения чисто философской деятельности в рамках прежней парадигмы (используем куновский термин), но заставил с головой окунуться в публицистику и изучение реальной истории церкви и России. По-прежнему философствовать было уже нельзя. А по-новому философствовать Соловьев оказался готов лишь в начале 90-х годов. Этому, третьему, периоду и соответствуют радикально новые работы «Теоретическая философия» и «Три разговора о войне, прогрессе и конце всемирной истории», предвосхищающие новую гносеологию и новое видение истории, которые начали разрабатываться западной и русской (в основном зарубежной) философией в XX веке.

Примечания

1. См.: Соловьев, С. М. Владимир Соловьев: Жизнь и творческая эволюция [Текст] / С. М. Соловьев. М., 1997. С. 6; Лосев, А. Ф. Владимир Соловьев и его время [Текст] / Лосев А. Ф. М., 1990. С. 64, 85; Трубецкой, Е. Н. Миросозерцание В. С. Соловьева [Текст]: т. 1 / Трубецкой Е. Н. М., 1995. С. 94.
2. Кант, И. Соч. [Текст]: в 8 т. Т. 3 / И. Кант. М., 1994. С. 353. См. о допущениях, из которых исходит Кант и вся философия нового времени во взгляде на природу: Мамардашвили, М. К. Сознание как философская проблема [Текст] / М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. 1990. № 10. С. 8.
3. Соловьев, В. С. Соч. [Текст]: в 2 т. Т. 2. М., 1989. С. 152.
4. Там же. Т. 2. М., 1888. С. 306.

ОКУЛОВ Станислав Михайлович – кандидат технических наук, доцент по кафедре информатики и методики обучения информатике ВятГГУ, декан факультета информатики ВятГГУ
ЮЛОВ Владимир Федорович – доктор философских наук, профессор по кафедре философии и социологии ВятГГУ
© Окулов С. М., Юлов В. Ф., 2005

Мышление есть особое социальное бытие человека. Вплоть до начала XX века в философии господствовало представление о мышлении как сугубо познавательном процессе. Э. Гуссерль, М. Хайдеггер и другие новаторы осуществили «онтологический поворот», и в эту тенденцию вписался М. К. Мамардашвили. Между мышлением и существованием человека нет какого-то «интервала». Мысль обладает всеми основными признаками бытия, взятыми с должными спецификациями. Мышление разворачивает свои акты в социальном пространстве, где нет смысла говорить об оппозиции субъекта и объекта, ибо оно сплетено из общающихся личностей в контексте культуры. В мышлении ткется свое время, это процесс «дления мысли», где есть начало, пребывание и завершение [1, с. 107-108, 180-188.].

Мышление – это усилие личности по созданию «ноогенной машины». М. К. Мамардашвили полагал, что действие закона возрастания энтропии распространяется и на сознание. Оно находится в вялом или хаотическом состоянии («поток сознания»). Однако социальная культура выработала способ формирования высокого информационного порядка. Речь идет о мышлении. Уже в глубокой древности люди научились создавать особую активность в «фиксированных точках интенсивности», размышляя о смерти, душе и других подобных темах. В таких точках-состояниях возникли рациональные смыслы, или знания. Длительное пребывание в одной «точке» весьма трудно в условиях непрерывного «потока сознания». Культура мышления и формировалась в виде усилий быть упорядоченной «смысловой структурой, или «ноогенной (разумной) машиной», которая противостоит энтропийному распаду и рассеянию. В акт мысли собранная личность впадает свободным усилием. Для мысли не нужны каких-то специальных органов, дополнительных к органам чувств и интеллекту. В этом смысле мышление, безусловно, выражает лишь свободу человека, его возможность самодействия. На такое способна та личность, которая хочет и может это сделать. Тут главным условием становится «собранность», то есть такое интегральное качество, которое выражает социальную сформированность индивида как существа, способного сомневаться, вопрошать, оперировать знаниями.

Мышление требует «сырья» и «орудий». Как возникают эти состояния, «состояния человека, который максимально долго находится в напряжении, в состоянии интенсивности восприятия и концентрации мышления» [2, с. 9.]. Что актуализирует в человеке эти состояния? В истории философии существовала теория отражения, которая стала господствующей во времена Советского Союза. Хотя здесь и декларировалась активность человека, но главным агентом познания и мышления

выступал внешний объект (элемент природы и социума). Британский философ К. Поппер назвал такую концепцию «бадейной», тут информация как бы наливается извне в сознание как во внутренний сосуд человека, обрекая его на роль пассивного приёмника. Сам К. Поппер сравнивал сознание с прожектором, который освещает лишь избранные участки внешней среды. В этой модели сознание активно и вектор деятельности исходит изнутри вовне. «Ноогенная машина» М. К. Мамардашвили родственна метафоре К. Поппера и вместе с тем обладает собственными достоинствами, которых лишена модель прожектора.

Уже простые наблюдения за бытовой практикой приводят к выводу о том, что любая деятельность, в том числе и деятельность интеллекта, предполагает наличие предметного сырья и инструментов. Если первое («что») относительно пассивно, то второе («как») активно, действие второго на первое и дает искомый продукт. Эту схему М. К. Мамардашвили использовал для разъяснения работы «ноогенной машины». «...Духовное телесно. Оно имеет протяженность, объем, уходящий куда-то в глубины и широты. Это своего рода коллективное «тело» истории и человека, предлагающее нам определенную среду из утвари и инструментов души и являющееся антропогенным пространством, целой сферой. Это *среда усилия*. Для того чтобы что-то создать – любое, в том числе и в сфере духа, нужна работа, а работа всегда в конечном счете выполняется мускулами. Можно, если угодно, говорить о мускулах души, ума... Поэтому в человеческой и исторической реальности внешнее и есть внутреннее, а внутреннее и есть внешнее» [3, с. 184]. Источником как «пищи ума», так и его «мускулов» выступает наличное знание, а различие достигается местом и функцией. Если знание выступает предметом интеллектуального усилия, то оно является материалом мышления. Если же когнитивные служат средствами преобразования, то такие «символы» суть орудия нашей интеллектуальной жизни, или методы мышления.

Мышление как *интеллект в действии* начинается с постановки проблемы и кончается оценкой результата. Если Аристотель утверждал, что высокое мышление начинается с удивления, то Р. Декарт связывал начало мысли с сомнением. Эту классическую позицию развивал и М. К. Мамардашвили. По его мнению, если личность начинает сомневаться, то это означает, что она уже попала в культурное поле притяжения символов и тем самым протекает первый акт мышления. Это сложное состояние включает среду усилий и особое «держание себя». В терминах «ноогенной машины» в состоянии сомнения производится акт проблематизации. Он предполагает предварительную подготовку личности, которая сформировала в своем сознании нормы тех или иных результатов. Хотя

они имеют свою специфику для разных сфер познавательной деятельности (практика, наука, мировоззрение), ядром нормативности является связность элементов знания. Когда личность оценивает массив наличных сведений через призму норм и находит какие-то отклонения от них в виде логических и смысловых разрывов, противоречий, эти фрагменты и становятся содержанием проблем, или «условиями задач».

После того, как проблема получает формулировку вопроса, она становится предметом мышления, то есть тем, над чем следует размышлять дальше. Но согласно логике функционирования «ноогенной машины», если есть «что», нужно иметь «как». Это означает, что актуален поиск метода, соответствующего поставленной проблеме. Полная структура метода включает некоторую теорию, правила и операции [4]. Главными предметами поиска выступают первые два элемента. В науке этот процесс весьма сложен и представлен творческими процедурами гипотезирования. Когда нужные теория и правила определены, начинается инструментальный акт, где метод преобразует проблемный материал в искомый результат. Его оценка, проверка и обоснование завершают полный процесс мышления.

В современной дидактике базисными выступают принципы научности, системности, активности и самостоятельности, связи теории с практикой, доступности и наглядности. В педагогической литературе их трактуют по-разному и причина этого – крайняя абстрактность выделенных принципов. Наш проект состоит в том, чтобы связать принципы с концепцией М. К. Мамардашвили о «ноогенной машине».

Принцип научности. Обычно дидакты трактуют его в том смысле, что содержанием учебных предметов выступает то или иное дисциплинарное знание науки. Чисто механически к этому добавляют сугубо мыслительные структуры – проблему и метод. «Учебные предметы, имеющие в своей основе соответствующие науки (физика, химия, математика и т. п.), реализуют следующие педагогические задачи: раскрытие и изучение основ наук, их проблематики, применяемых методов; включение научных знаний и методов в систему мировоззрения ученика, вооружение его методами научного познания природы и общества» [5, с. 79]. Если следовать по стопам М. К. Мамардашвили, то найти должное единство здесь можно только, взяв за основу мыслительный процесс, типичный для науки. В нём естественно существует проблема, метод и результат. Последнее и считается тем содержанием науки, которое обычно транслируется в обучение. Но если отрывать результаты науки от первых предпосылок, как это чаще всего делается в школе, то учащимся непонятно их появление, что ведет к формальному заучиванию и становлению отрицательных состояний веры.

Принцип системности. Если связывать системность с культурой мысли, то данный принцип нарушается во всех видах школы. Чаще всего требование системности выдерживается в отношении результатного знания. Если речь идет о какой-то теории как системе, то её основные элементы в учебниках воспроизводятся полностью. Совсем другое дело – мышление как система актов. Если научное мышление всегда начинается с постановки проблемы, то в обучении такая обязательность пребывает на уровне исключения из правила. Как зарубежная, так и отечественная учебная литература предлагает уже готовые задачи. Учащемуся остается выписать условия задачи, составленные методистом («дано»), и самому думать только над тем, как в учебнике найти должный метод. Здесь устраняется очень важный для обучения этап мысли – умение оценивать когнитивные ресурсы и выделять проблемное сырье, закреплять его должным вопросом. Стало быть, восстановление целостности мышления достигается в педагогике лишь при проблемном обучении. Достижение проблемности в изучении информатики помимо традиционных способов, реализуемых в любом предмете, имеет особые составляющие. Например, при использовании среды программирования выясняется, что процесс разработки любой программы (по решению проблемы) сам носит проблемный характер [6].

Принцип активности и самостоятельности. Обучение эффективно в том случае, когда ученик понимает, что он делает и как он учится. Здесь очень важно качество диалога учителя с учеником. М. К. Мамардашвили подтверждает это тем соображением, что «ноогенная машина» формируется в публичной среде усилий. Роль учителя сводится к тому, чтобы дать учащемуся образцы учебной деятельности. Когда они представлены, начинается творческий труд ученика. Реализация любого нормативного образца связана с пробами и ошибками, и учитель помогает оценить причины тех или иных отклонений от должного. Всё это требует индивидуального подхода, и если брать преподавание информатики, то здесь даже классно-урочная форма организации занятий не помеха. Перенос части нагрузки в процессе урока на компьютер, например эффективное использования возможностей тестирования решений, или проблемные методики, позволяющие распараллелить урок, освобождают учителя от рутинной работы и помогают организовать индивидуальное общение практически с каждым школьником. Так, компьютер позволяет учащемуся обеспечить пребывание, «держание себя» в акте мысли.

Большинство дидактов (в частности, В. Оконь) трактуют принцип самостоятельности, или ограничения зависимости учащегося от учителя, как переход от репродуктивного (несамостоятельного) к продуктивному (самостоятельному) мышлению.

Конечно, с такой направленностью можно согласиться, но с учетом следующего соображения. В реальной педагогической практике нет радикальной противоположности между несамостоятельностью и самостоятельностью учащегося. Если обучение непохоже на «вливание информации в сознание», то для учащегося все акты обучения несут характер самостоятельного творчества. Это подтверждает наш педагогический опыт. Когда школьники (студенты) осваивают заданный образец постановки задачи (*проблемы*), то усвоение метода у каждого происходит по-своему, то есть нестандартно. Каждый школьник трактует предписания соответственно своему уровню подготовки, амплитуда индивидуальных отклонений бывает весьма большой. И только после множества пробных шагов и неудачных попыток у большинства начинается формироваться необходимая норма, совпадающая с заданным образцом. Это дает нам основание заявить, что обучение идет от ненормативной самостоятельности к нормативной самостоятельности и такая динамика разумна, естественна и не имеет других альтернатив.

Принцип наглядности. Он основан на использовании особенностей физических органов чувств, прежде всего зрения. Его суть – лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. Идея наглядного обучения начала распространяться в XVII веке, когда под влиянием демократических движений и Реформации резкой критике подверглась школа средневековья с её догматизмом и вербально-абстрактным стилем преподавания. Эту идею представляли известные просветители М. Монтеню (1533–1592) и Ф. Бэкон (1561–1626), В. Ратке (1571–1635), Я. Коменский (1592–1670). В современной форме данный принцип сформулирован так: «Принцип наглядности можно определить как совокупность норм, которые исходят из закономерностей процесса обучения и касаются познания действительности на основе наблюдения, мышления и практики на пути от конкретного к абстрактному и обратно» [8, с. 188].

Как представитель феноменологической философии М. К. Мамардашвили высоко ценил роль «умной наглядности». «Ноогенная машина» как раз формируется в тех состояниях, где разум концентрирует свои усилия на чертежах, схемах, графах и других «символах». Мыслитель знал о результатах психологических исследований, согласно которым в усредненном акте восприятия 36% информации несут слова, а 64% – невербальные знаки. Нам же хотелось бы подчеркнуть связь принципа наглядности с принципами доступности и связи теории с практикой. У любого человека ядром сознания выступает эмпирический опыт, полученный в его жизненной практике. Главные достоинства такого знания – безусловная понятность и практическая эффективность. Вот почему эмпиричес-

кий опыт глубоко укоренен в интеллекте и является его основой. Единицами опыта выступают ощущения, восприятия и представления, все они объединены чувственными знаками. И вот начинается школьное обучение, где основное содержание представлено научными теориями. Если последние не получают какой-то связи с эмпирическим опытом учащегося, то они обречены на непонимание. Это можно сравнить с ситуацией, когда наш желудок не переварил пищу и она лежит как инородное и тяжелое тело. Выход здесь один – надо усваиваемой теории придать наглядную форму, и тогда возникает её когнитивная связь с опытом. Данная работа и является главной для методиста.

У одного из авторов есть методический опыт создания наглядных схем по философии [9]. Студент, начинающий впервые знакомиться с философией, испытывает большие затруднения. И это естественно, ибо ему предлагаются весьма абстрактные понятия и концепции, и многие студенты не могут их понять. Преподаватель обязан здесь помочь студенту. Если та или иная категория сопровождается соответствующими метафорами и получает наглядную схему, то тем самым устанавливается должная связь философской теории с эмпирическими образами, существующими в сознании любого студента. Многолетняя практика подтверждает эффективность такой методики.

Нечто подобное реализуется другим автором в учебном курсе информатики [10, 11]. Здесь наглядность не единственный фактор достижения эффективности обучения. Реализуется синтез образа, вербального представления и действия. Например, при программировании специальными приемами достигается это единство. Если программа структурирована, то её фрагменты воспринимаются как нечто целое, а не в виде отдельных управляющих конструкций или типов данных, то есть она имеет хороший гештальт. Элементы структуры (в частности, процедуры, функции) воспринимаются и как некий единый языковой знак, и как некий наглядный образ, и как некое действие (или действия). В целом компьютер позволяет отказаться от жесткой разбивки на теоретические и практические уроки. Следовательно, информатика обладает большими возможностями обеспечения союза теории, практики и наглядности опыта.

Для реализации проекта преподавания информатики в свете обозначенной связки «идеи М. К. Мамардашвили ↔ принципы дидактики» требуется определить:

1. Культурную среду усилий или пространство культуры предмета информатики (содержательное наполнение среды обучения). Это пространство должно быть «соткано» (составлять цельность) из фундаментальных символов, интегрированных с общекультурными символами и базовой деятельностью в информатике.

2. «Поле силовых линий» каждого символа пространства культуры (совокупность проблем разного уровня сложности), методы и формы введения школьника в каждое из силовых полей.

3. Особенности деятельности учителя (с максимальным использованием возможностей компьютера), способствующие генерации усилий (поддержания в акте мысли) конкретного школьника по осмыслению реальности, выраженной в каждом символе.

В этом случае деятельность школьника становится его усилиями по созданию «ноогенной машины». Круг замкнулся, мы учим в соответствии с современными воззрениями на природу сознания, и нет «бадейного» принципа вливания. Более детальное описание проекта преподавания информатики можно найти в работе [12].

Таким образом, вполне правомерны следующие выводы.

1. Философские идеи М. К. Мамардашвили имеют высокую дидактическую ценность, и особой значимостью обладает концепция «ноогенной машины».

2. Все основные принципы дидактики хорошо интерпретируются в свете данной концепции мышления (проблема – метод – результат).

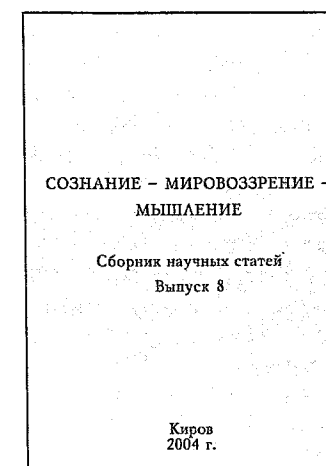
3. Преподавание информатики существенно выигрывает, если в методике преподавания информатики будут реализованы философски прочитанные принципы дидактики, представленные в данной статье.

Примечания

1. Мамардашвили, М. К. Картезианские размышления [Текст] / М. К. Мамардашвили. М., 1993.
2. Мамардашвили, М. К. Кантовские вариации [Текст] / М. К. Мамардашвили. М.: Аграф, 2000.
3. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию [Текст] / М. К. Мамардашвили. М.: Прогресс, 1990.
4. Леднев, В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству [Текст] / В. С. Леднев. М.: МГАУ, 2002.
5. Хуторской, А. В. Современная дидактика [Текст] / А. В. Хуторской. СПб.: Питер, 2001.
6. Окулов, С. М. Когнитивная информатика [Текст] / С. М. Окулов. Киров, 2003.
7. Васенина, Е. А. Общение на уроках информатики [Текст] / Е. А. Васенина, С. М. Окулов // Информатика и образование. 2004. № 8.
8. Оконь, В. Введение в общую дидактику [Текст] / В. Оконь. М.: Высш. шк., 1990.
9. Юлов, В. Ф. Философия. Проблемный курс лекций для вузов [Текст] / В. Ф. Юлов. Киров: Изд-во ВятГПУ, 1998.
10. Окулов, С. М. Основы программирования [Текст] / С. М. Окулов. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002.
11. Окулов, С. М. Программирование в алгоритмах [Текст] / С. М. Окулов. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002.
12. Окулов, С. М. Информатика: Развитие интеллекта школьников [Текст] / С. М. Окулов. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005.

НОВЫЕ КНИГИ

Сознание – мировоззрение – мышление:
Сборник научных статей. Вып. 8.
Киров: Изд-во ВятГГУ, 2004. – 179 с.



Восьмой выпуск сборника научных статей «Сознание – мировоззрение – мышление» представляет научные исследования разных поколений ученых, рассматривающих широкий круг актуальных проблем философии, социологии, филологии, психологии и предлагающих оригинальные решения малоизученных и дискуссионных вопросов.

Сборник адресован научным работникам, преподавателям, аспирантам, студентам.

ИСТОРИЯ

В. И. Бакулин

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ВОПРОС
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЛАСТЕЙ
ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ
В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ
(ГРАНИ ПРОБЛЕМЫ)

В статье национальная политика советской власти первых лет ее существования рассматривается в контексте бурной исторической эпохи и некоторых особенностей культурно-исторического развития ряда этносов. Практическая реализация отдельных аспектов этой политики конкретно прослежена на материалах такого полиэтнического региона, как Вятская губерния.

Первая мировая война, революционные события 1917 г. в России вызвали мощный выброс не только социальной, но и этнической энергии и активности. Обусловленный ими рост национального самосознания во многих случаях приобрел форму воинствующего национализма и сепаратистских движений, что, в сочетании с иностранной военной интервенцией и гражданской войной, делало ситуацию в российском обществе предельно запутанной и драматичной. Для выхода из нее требовалась, в числе прочего, тщательная продуманная, взвешенная государственная национальная политика, учитывающая как ключевые тенденции мирового развития в первые десятилетия XX века, так и сочетание цивилизационных особенностей бывшей Российской империи со своеобразием переживаемого страной исторического момента.

Национальная доктрина большевизма, утвержденная еще в момент образования партии, на II съезде РСДРП (лето 1903 г.), предусматривала полное равноправие наций и языков, право наций на государственное самоопределение, вариантами которого могли стать как образование самостоятельного государства, так и обретение статуса национально-территориальной автономии в составе более крупной державы. Начиная с 1917 г. то и другое было дополнено принципиальным признанием допустимости (а то и желательности) федеративных межнациональных связей, то есть союза равноправных наций, обладающих собственной государственностью и определенной степенью суверенитета. Кроме того, сво-

образным противоядием националистическим и шовинистическим устремлениям и настроениям рассматривался принцип добровольного и равноправного интернационального объединения трудящихся разных этнических образований в единых партийных, профессиональных, общественных организациях (РКП(б), профсоюзы и т. д.).

Проводимая в жизнь с ноября 1917 г. большевистская национальная политика, безусловно, преследовала цель смягчения, а по возможности снятия межнациональных противоречий и конфликтов, разрушающих государство. Кроме того, большевистские лидеры тем самым старались заручиться поддержкой (или хотя бы благожелательным нейтралитетом) различных этнических образований в собственной борьбе против «белых» и интервентов. Но был еще один аспект проблемы, на который до последнего времени внимание обращалось явно недостаточное: речь идет о процессе модернизации российского общества, в том числе и средствами национальной политики, в невероятно тяжелых условиях гражданской войны, тем более после нее.

Не суть важно, что руководители РСФСР не пользовались термином «модернизация», его невозможно обнаружить в партийно-государственных документах рассматриваемого периода. Но сущность явления от этого не меняется. Как справедливо замечает Т. Ю. Красовицкая, смысл понятия «модернизация» «содержится в таких терминах, как собственно революция, революционное обновление, революционное переустройство жизни, революционное творчество масс, право наций на самоопределение, автономизация, социалистическое строительство, мирное хозяйственное строительство, национально-государственное строительство, чуть позже — индустриализация, коллективизация, культурная революция и многих других. Реализацию таких процессов, безусловно, следует отнести, в сущности, к модернизационному процессу как таковому в его конкретной российской интерпретации в специфической идеологической упаковке» [1].

Уже в первые месяцы существования советской власти наметились специфические особенности национальной политики Москвы относительно трех групп регионов: 1) с явным преобладанием нерусского населения (Финляндия, Польша, Бухара, Хива и др.); 2) территории, где бывшие «инородцы», не доминируя абсолютно, все же составляли значительную часть местного населения (например, Татарстан, Башкирия), и, наконец, 3) регионы, где

в места обитания численно преобладавшего русского населения «вклинивались» компактно проживавшие иные этнические группы. К числу последнего типа регионов в годы гражданской войны относилась и Вятская губерния, в силу чего анализ проводимой на ее территории национальной политики позволяет выявить не только региональную специфику, но и некоторые более общие тенденции национально-государственного, идеологического, культурного строительства, имевшего место в постреволюционную эпоху.

Огромная по территории Вятская губерния в начале XX в. была заселена преимущественно сельскими жителями (около 96% от общей численности 3,8 млн. чел. в 1913 г. [2]), плотность населения в большинстве уездов была крайне невысокой. Что же касается национального состава губернского населения, то в соответствии со всероссийской переписью 1897 г. среди 3 млн. 30 тыс. вятчан русских было 77%, удмуртов — 12%, марийцев — 5%, татар — 4% [3]; остальные 2% приходились на долю пермяков, башкир, бесермян, поляков, евреев, немцев и др. Наиболее крупные (помимо русских) этнические группы — удмурты, татары, марийцы — относительно компактно проживали в восточной и южной части губернии, на территории, главным образом, Глазовского, Елабужского, Малмыжского и Сарапульского уездов. Сельское население с этнической точки зрения было более дифференцированным, чем городское, проживая, как правило, деревнями татарскими, удмуртскими, русскими. В городах процесс перемешивания населения шел гораздо активнее, но, как уже отмечалось выше, Вятская губерния в начале XX в. оставалась слабоурбанизированным регионом.

После принятия в ноябре 1917 г. Совнаркомом «Декларации прав народов России» наша страна пережила первый период национально-государственного реформирования, в ходе которого обрела независимость Финляндия, территориально-национальную автономию получили многие народы Северного Кавказа, Средней Азии, Сибири [4] (в апреле 1918 г. образована Туркменская АССР, в марте 1919 г. — Башкирская АССР в составе РСФСР и т. д.). Вятская губерния до начала 1920 г. оставалась в стороне от этого процесса. Причина проста. Как свидетельствуют о том местные архивные материалы, равно как и некоторые новейшие исторические исследования [5], в условиях революционных событий 1917 г. проблема межнациональных отношений в Волго-Камском и тем более в Камско-Вятском регионе отнюдь не занимала приоритетного места во всем спектре социальных проблем, и потому острой необходимости ее радикального решения на том этапе не ощущалось.

В силу этого активность местных властей в области национальной политики была ориентирова-

на преимущественно на вопросы образования, просветительства и политической пропаганды. Так, в феврале 1918 г. Ижевский совет рабочих и солдатских депутатов создал специальную комиссию, целью которой было разъяснение среди удмуртского населения «Декларации прав народов России». На протяжении 1918 г. при исполкомах Советов в Глазове, Елабуге, Малмыже, Сарапуле были организованы удмуртские отделы, развернувшие пропагандистскую и просветительскую деятельность [6]. Однако не мешает принять во внимание те трудности, с которыми они при этом сталкивались. Во-первых, труднопреодолимым препятствием выступал языковой барьер. Подавляющее большинство удмуртов, марийцев, татар, в том числе проживавших на территории Вятской губернии, русским языком не владели. Знали его, в соответствии с данными более поздней (1926 г.) всесоюзной переписи населения, лишь 0,38% марийцев, 0,79% коми и 6,02% мордвы. Не более 2% от совокупной численности перечисленных этносов проживало в городах, и лишь среди мордвы встречались сельские жители, знавшие русский язык [7]. Не лучше ситуация выглядела и в среде татарского населения, ибо самый высокий показатель языковой русификации среди тюркских народов (у чувашей) не превышал 0,98% [8].

Другим препятствием к вовлечению национальных меньшинств Вятского региона в политическую жизнь и — шире — в процессы модернизации оставался низкий уровень грамотности. Так, среди удмуртов в конце XIX в. грамотными были 10,5% мужчин и 0,4% женщин, среди татар соответственно 11,5% и 0,4% [9]. Радикальных перемен к лучшему не ожидалось и в более юных возрастах. В 1912 г. в Сарапульском уезде 1 удмуртский ученик приходился на 224 соплеменника, а в Глазовском — на 223. Крайне низкой оставалась грамотность марийцев и татар [10].

Обстоятельством, несколько смягчавшим проблему, выступал тот факт, что основные нерусские этнические группы региона задолго до 1917 г. обрели свою письменность. Попытки создания марийской письменности имели место еще в XVI в. Практическое свое развитие (на кириллице) она получила в XVIII–XIX вв., когда появилась разнообразная, в том числе периодическая, литература. Древнетюркская руническая письменность татарского народа зародилась еще в VII–X вв., в XI–XV вв. она продолжила свое существование на арабике, а с XVI в. и далее получил развитие литературный язык, представленный к началу XX столетия значительным количеством художественных, исторических, педагогических и других произведений, а также обширной периодикой. К XVIII–XIX вв. возводятся письменная традиция удмуртского языка [11]. Начиная с 1823 г. на удмуртский язык осуществляются переводы религиозных, а затем и ху-

БАКУЛИН Владимир Иванович — доктор исторических наук, профессор по кафедре отечественной истории ВятГУ
© Бакулин В. И., 2005

дожественных текстов [12]. Хотя филологи поныне продолжают спор о времени становления литературного языка этого этноса [13], сам факт наличия 391 произведения различных жанров, выявленных к настоящему времени и датированных периодом до 1917 г. [14], говорит об относительной зрелости языка и этого этноса в начале XX в.

Наличие собственной письменности у марийцев, татар, удмуртов в сочетании со слабым распространением в их среде русского языка объективно остро ставило вопрос о национальных учительских кадрах как перед дореволюционными властями Российской империи, так и перед их советскими преемниками. Именно поэтому учителями в школах грамоты, открытых в последние десятилетия XIX в. в некоторых удмуртских деревнях (максимальное их число – 155, с контингентом около 4,5 тыс. учащихся), назначались либо удмурты, либо русские, владевшие удмуртским языком. Очень часто в этой роли выступали грамотные крестьяне [14]. Всего национальных школ в губернии до 1917 г. было 613 [15].

Реальное становление и относительное упрочение советской власти в Вятском регионе пришлось на конец 1917-го – первые месяцы 1918-го года. В условиях политической нестабильности новая власть национальной вопрос не педалировала, и он, в определенной степени стихийно, выливался в процесс этнической консолидации. В течение зимы – лета 1918 г. состоялись следующие форумы: уездный съезд мари в с. Сернар Уржумского уезда, 2-й съезд мари в дер. Кузнецы того же уезда, где кроме его жителей были представлены марийцы Малмыжского и Царевококшанского уездов; Малмыжский уездный мусульманский съезд; всероссийский съезд вотяков в Елабуге. Непосредственными результатами их работы стало образование уездного Союза мари и его исполнительного органа, губернского вотского (удмуртского) Национального комитета, а также мусульманской фракции Малмыжского Совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов [16].

С 1918 г. в губернии разворачивается определенная работа по повышению уровня грамотности национальных меньшинств. В частности, были развернуты курсы по подготовке и переподготовке учителей удмуртских, марийских, татарских школ [17]. В числе прочих мер это позволило за неполных три года увеличить количество национальных школ на 190, доведя их общую численность по губернии в 1920 г. – до 803, а охват такими школами детей младшего школьного возраста довести почти до 50% [18]. Естественно, это не снимало всех проблем, которые, к тому же, были здесь более острыми, чем в русскоязычных учебных заведениях: если в целом по губернии наблюдалась нехватка около трех тысяч учителей школ 1-й ступени, то лишь 510 педагогов были способны вести

занятия на нерусских языках [19]. Однако число их постепенно росло. В 1920 г. в регионе функционировали одногодичные курсы учителей и трехгодичные курсы (349 чел. обучаемых) для педагогов – марийцев, татар и удмуртов. Кроме того, в декабре 1919 – январе 1920 г. в Вятке были проведены съезды – курсы для учителей марийских и татарских школ, на которых также проводились занятия по типовой программе, хотя и с некоторыми особенностями. В частности, слушателям давался материал по национальной истории и этнографии [20].

Одновременно на этих съездах обсуждались вопросы культурно-просветительной работы в местах проживания упомянутых ранее этнических групп по линиям дошкольного, школьного и внешкольного образования, а также проблема координации деятельности различных культурно-просветительных учреждений и объединений. У марийцев, например, в 1920 г. речь шла о 300 избах-читальных, 18 библиотеках, 20 культурно-просветительных кружках, 3 драматических кружках [21].

Координировал работу в области национально-культурного строительства подотдел национальных меньшинств отдела народного образования губернского исполкома Советов. Подобные же подотделы существовали в исполкомах тех уездов, в которых компактно проживало нерусское население. Но кадровая обеспеченность этих органов была явно неудовлетворительной. Когда один из пяти сотрудников губернского подотдела, инструктор дошкольного образования народа мари И. Т. Агычев был мобилизован на партийную работу, замену ему долго не удавалось подыскать [22].

В последний год гражданской войны сохранялся высокий уровень этнической активности, реализуемой в различных организационных и культурных формах: в Малмыжском уезде на татарском языке издавалась газета «Голос бедноты», состоялись два съезда национальных меньшинств, прошла 1-я губернская конференция коммунистов – мусульман; в губернском центре функционировал латышский рабочий клуб [23], а при губкоме РКП(б) – партийная латышская секция, возникшая еще в 1918 г. [24]. Последняя организационная форма получила дальнейшее развитие. Исходя из решений IX Всероссийской конференции большевиков, Вятский губком РКП(б) в ноябре 1920 г. решил создать при своем агитотделе подотдел национальных меньшинств, а при нем секции коммунистов – представителей трех народов: удмуртов, марийцев, татар [25].

Следует заметить, что шаги в этом направлении предпринимались и ранее. Так, весной того же 1920 года татарские национальные секции имелись при парткомах Бондюжского, Кокшанского, Елабужского уездов [26]. Однако даже в политико-просветительской области роль их была весьма

ограниченной. В докладе на IX съезде РКП(б) весной 1920 г. секретарь ЦК партии Н. Н. Крестинский особо подчеркнул, что национальные секции – это всего лишь «периодические или непериодические собрания товарищей, принадлежащих национальному меньшинству данной местности, которые обсуждают на своем языке волнующие вопросы и которые намечают кандидатов в соответствующие национальные бюро при местных комитетах» [27]. IX Всероссийская конференция РКП(б) (сентябрь 1920 г.) обязала центральный и местные агитпропы подчинить «своему прямому руководству... секции национальных меньшинств» [28].

Подобные строгости объяснялись, во-первых, естественной для военного времени повышенной централизацией партийного руководства, ограничением внутрипартийной демократии в пользу административных и мобилизационных методов работы. Вот лишь один из примеров, иллюстрирующих данный тезис: в телеграммах из Москвы, поступивших (за подписью секретарей ЦК РКП(б) Н. Н. Крестинского и Е. А. Преображенского) в Вятку на протяжении мая – декабря 1920 г., раз за разом предписывалось провести регистрацию с последующей мобилизацией коммунистов – поляков, литовцев, армян, якутов, чехословаков, персов и т. д., либо людей, владеющих соответствующими языками [29]. (Характерно уточнение в телеграмме по поводу мобилизации коммунистов – галичан, уроженцев Западной Украины: «Семьи с собой ни в коем случае не брать» [30]).

Во-вторых, местные деятели порой принимали весьма размахистые решения, в той или иной степени противоречившие принципам национальной политики большевизма, излишне выпячивавшие на первый план национальный фактор. Так, например, в апреле 1920 г. совместно проведенное собрание членов латышской секции губкома РКП(б), местного корейского союза, отдела по делам национальностей губисполкома, института народного образования и солдат Вятского гарнизона в числе прочего приняло небесспорное решение рекомендовать губисполкому «образовать отдельные национальные красноармейские части в г. Вятке, а также как можно скорее «объединить все организации национальностей нерусского языка, находящиеся на территории Вятской губернии» [31], что при определенном повороте событий могло противопоставить их русскоязычному населению. Впрочем, такого рода решения в иных случаях могли являться отрицательной реакцией на недооценку национального фактора (опять же вопреки партийной стратегии) отдельными местными руководителями типа секретаря Елабужского уездного комитета РКП(б) Малышева.

Последний, выступая с явно левацких позиций на 4-й уездной партийной конференции в июле 1920 г., заявил буквально следующее: «Нацио-

нальные секции при уездкомах в большинстве случаев неработоспособны и причины вполне понятны. Партия в своей работе не различает национальностей и одинаково ведет работу... среди мусульман, русских, вотяков и др. наций (выделено мною. – В. Б.). Поэтому на долю национальных секций падает лишь незначительная часть работы, которую они должны проделать главным образом для политического развития народности» [32].

Национальные секции действительно работали сплошь и рядом с невысокой отдачей, но истинной причиной тому была не политика правящей партии, а колоссальный кадровый голод, острая нехватка компетентных работников из среды национальных меньшинств. Именно на эту проблему указало и упомянутое ранее апрельское собрание при латышской секции губкома. В его резолюции особым пунктом было записано следующее пожелание: «Ввиду отсутствия работников в национальных отделах, подотделах и других национальных учреждениях... объединенное собрание находит необходимым предоставить право отделу национальностей губисполкома мобилизовать национальных работников из учреждений, где таковые находятся, и которые могут быть использованы по своим национальностям» [33].

В 1920 г. решение национального вопроса в Волго-Вятском регионе перешло в более радикальную фазу – в жизни местных нерусских этносов произошел сдвиг от национально-культурной к территориальной автономии. 27 мая 1920 г. был принят правительственный декрет об образовании Татарской АССР, а 4 ноября того же года решением ВЦИК и СНК РСФСР создавались Марийская и Удмуртская автономные области. Малмыжский и Елабужский уезд были поделены между ТатАССР и УдмАО; к последней отходили также многие волости Глазовского и Сарапульского уездов, а МарАО была образована на базе уездов Уржумского и Яранского. Территория и население Вятской губернии существенно сократились (в конце 1920 г. здесь проживало около 2,1 млн. чел.), а состав населения стал значительно более однородным в национальном отношении. Доля русских теперь возросла до 93,5%, марийцы составляли 2,8%, удмурты – 1,6%, татары – 0,8% [34]. В конкретном выражении во второй половине 1923 г. в Вятской губернии проживало 72 тыс. марийцев, 42 тыс. удмуртов и 15 тыс. татар [35].

Но и на новом этапе никто не освобождал местные власти от необходимости заниматься национальными проблемами, а наиболее острой из них еще ряд лет, как и прежде, оставалась кадровая. Так, в 1923 г. в губернской организации насчитывался всего десяток коммунистов-нацменов (марийцев, татар, удмуртов), способных вести просветительскую и пропагандистскую работу в массах; еще четыре человека в это время обучались в совпарт-

школах. Ссылаясь на этот факт, губком РКП(б) обратился в ЦК партии с просьбой прислать из центра 12-15 специалистов по работе с татарским, удмуртским, марийским населением. В феврале 1924 г. заявка была снижена до трех человек, а еще через пару недель агитпроп губкома просил ЦК прислать хотя бы одного специалиста, утверждая, что вести работу среди марийцев в губернской организации просто некому [36].

Никакими командировками из центра на места эту проблему с глубокими историческими корнями решить было невозможно, тем более что и Москва не располагала необходимым резервом кадров. Лишь революционный «скачок» 1920-х – 30-х гг. в области народного образования и просвещения, в деле ликвидации неграмотности взрослого населения, в сфере массовой подготовки специалистов различного профиля и формирования национальной интеллигенции позволил сделать первые крупные шаги по пути решения той модернизационной задачи всемирно-исторического значения и масштаба, который X съезд большевистской партии в марте 1921 г. сформулировал как задачу преодоления фактического неравенства наций, имея в виду складывавшееся веками неравенство в уровнях их экономического, культурного и государственно-политического развития.

Примечания

1. Красовицкая, Т. Ю. Модернизация России. Национально-культурная политика 20-х годов [Текст] / Т. Ю. Красовицкая. М., 1998. С. 3.
2. 200 лет Вятской губернии. Статистический сборник [Текст]. Киров, 1996. С. 34.
3. См: Энциклопедия земли Вятской [Текст]. Киров, 1995. С. 282.
4. Исаев, И. А. История государства и права России [Текст] / И. А. Исаев. М., 1995. С. 316.
5. См., напр.: Люкшин, Д. И. Общинная революция и психосоциальные реакции представителей различных этнических групп поволжского крестьянства [Текст] / Д. И. Люкшин // Россия в XX веке: Проблемы национальных отношений. М., 1999. С. 270-279.
6. Очерки истории Кировской организации КПСС [Текст]: Ч. 1. Киров, 1965. С. 491.
7. Красовицкая, Т. Ю. Указ. соч. С. 47.
8. Там же. С. 45.
9. История Удмуртии. Конец XV – начало XX века [Текст] / под ред. К. И. Куликова. Ижевск, 2004. С. 453; Помелов, В. Б. Региональные особенности развития народного образования российской провинции во второй половине XIX в. – 1917 г. [Текст]. Киров, 1998. С. 117.
10. Очерки истории Кировской области [Текст] / под ред. А. В. Эммаусского, Е. И. Кирюхиной. Киров, 1972. С. 244.
11. Красовицкая, Т. Ю. Указ. соч. С. 52.
12. Удмуртская республика: энциклопедия [Текст]. Ижевск, 2000. С. 122.
13. См: Красовицкая, Т. Ю. Указ. соч. С. 52; Каракулов, Б. И. К истории формирования удмуртского литературного языка [Текст] / Б. И. Каракулов //

Пермистика 4; Пермские языки и их диалекты в синхронии и диахронии: сб. ст. Ижевск, 1997. С. 33-42.

14. История Удмуртии. С. 431.
15. Государственный архив Кировской области (далее – ГАКО). Ф. Р. 875. Оп. 1. Д. 17. Л. 121.
16. Очерки истории Кировской области. С. 284.
17. Очерки истории Кировской организации КПСС [Текст]. Ч. 2. Горький, 1969. С. 87.
18. ГАКО. Ф. Р. 875. Оп. 1. Д. 17. Л. 121.
19. Там же. Д. 14. Л. 33об.
20. Там же. Д. 17. ЛЛ. 119об., 120, 121, 121об.
21. Там же. Л. 121об.
22. Там же.
23. Государственный архив социально-политической истории Кировской области (далее – ГАСПИ-КО). Ф. 1. Оп. 1. Д. 239. Л. 18об; Д. 247. ЛЛ. 9, 9об.
24. См: Центр документации новейшей истории Кировской области: путеводитель [Текст]. М., 1999. С. 27.
25. ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 248. Л. 2.
26. Там же. Д. 239. ЛЛ. 1, 4; Д. 247. Л. 9.
27. 9-й съезд РКП(б). Протоколы. М., 1960. С. 34.
28. 9-ая конференция РКП(б). Протоколы. М., 1972. С. 286.
29. ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 268. ЛЛ. 3, 23, 29, 44, 62; Д. 288. ЛЛ. 5, 6; Д. 352. ЛЛ. 1, 4 и др.
30. ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 353. ЛЛ. 1, 2, 3.
31. Там же. Д. 247. Л. 9.
32. Там же. Д. 239. Л. 18об.
33. Там же. Д. 247. Л. 9об.
34. Очерки истории Кировской области. С. 295, 297.
35. ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 2. Д. 550. Л. 87.
36. Там же. Д. 550. ЛЛ. 86об., 87, 87об; Д. 768, ЛЛ. 12, 13.

Ю. А. Балыбердин

К ВОПРОСУ О РЕВОЛЮЦИОННОМ ДВИЖЕНИИ В ВЯТСКО-КАМСКОМ РЕГИОНЕ В НАЧАЛЕ XX в. (1900–1904 гг.)

Статья посвящена анализу событий начала XX в. в Вятско-Камском регионе, дана объективная оценка вопросам деятельности политических партий и общественно-политической жизни населения.

Интерес ученых-историков и широкой общественности к событиям начала XX в. до сих пор не ослабевает. В эти годы в России начали создаваться и действовать первые политические партии, активизировалась общественно-политическая жизнь населения, вылившаяся в самые разные формы – от стихийных митингов и собраний до вооруженных выступлений против существующей власти. Все эти вопросы не обойдены вниманием историков,

БАЛЫБЕРДИН Юрий Александрович – кандидат исторических наук, доцент по кафедре отечественной истории ВятГУ, декан исторического факультета ВятГУ
© Балыбердин Ю. А., 2005

но некоторые их стороны объективной оценки до сих пор не получили из-за отсутствия доступа ко всему комплексу источников и односторонней трактовки событий в духе господствовавшей тогда марксистско-ленинской идеологии. На современном этапе развития страны стремление исследователей по-новому осмыслить это время представляется естественным и закономерным. Важен региональный аспект проблемы, поскольку он обеспечивает больше конкретности и дает новые возможности осмысления исторических процессов «снизу».

В работах местных историков, анализировавших события начала XX в. (1900–1904 гг.), наряду с несомненными их достоинствами, содержится много ошибочных утверждений и неточностей, искажающих объективную картину жизни региона. В трудах вятских, удмуртских и марийских ученых, написанных в основном в советское время, говорится о невыносимо тяжелом положении народа и в связи с этим широким революционным движением под руководством социал-демократов, о многочисленных забастовках рабочих и волнениях крестьян. Все эти утверждения, кочующие из книги в книгу, во многом не соответствуют действительности. Вятско-Камский регион, включающий в себя нынешнюю Кировскую область, Удмуртию, республику Марий-Эл и часть Татарстана, в начале XX в. был глухим «мужицким» краем с незначительным количеством рабочих (около 1%). Подавляющее большинство сельского населения принадлежало к категории середняков. Они обрабатывали землю, на каждый двор которой приходилось в среднем до 10-15 десятин, держали скот, занимались кустарными промыслами и отходничеством. Количество крайне бедных было небольшим. Крестьяне жили нелегко, особенно в неурожайные годы, но они считали свою жизнь нормальной и надеялись на улучшение своего положения на основе совершенствования земледелия и веры в собственные силы. Многочисленные источники [1] и воспоминания самих крестьян позволяют утверждать, что веками создававшаяся крестьянская цивилизация с ее образом жизни, бытом и культурой была уникальным явлением в нашей истории. Эту цивилизацию нельзя было разрушать, что в конечном итоге и произошло под руководством революционеров, а надо было постепенно ее улучшать с учетом национального опыта и менталитета народа.

Положение рабочих тоже не было критическим, хотя некоторые из них, особенно подсобные и сезонные, жили трудно: рабочий день равнялся 10-12 часам, заработная плата была невысокой, жилищные условия тяжелыми. Большинство же кадровых рабочих имели гарантированный заработок и с учетом подсобных хозяйств обеспечивали свои семьи всем необходимым, и массового недовольства своим положением и существующим стро-

ем тоже не было. Однако местные историки, вслед за учеными других регионов, охваченных революционным движением, стали называть первые годы XX в. годами нарастающего революционного движения. «Революционное движение, – пишет А. А. Папырина, – стало массовым и организованным. Во главе его становятся социал-демократические организации» [2]. О каком «нарастании революционного движения», его «массовости и организованности» можно говорить, если на всех предприятиях региона в эти годы было всего 9 забастовок с охватом около 2 тысяч человек? Оторванные от промышленных центров рабочие региона трудно втягивались в общественно-политическую жизнь. Сказывалось и то, что большинство рабочих было вчерашними крестьянами, тесно связанными с землей и хозяйством. Выходцы из деревни, они крепко держались за свои места, довольствуясь малым. Работа на фабрике и заводе являлась для них средством к существованию, поэтому они молча переносили встречающиеся трудности. Протестные настроения рабочих несколько усилились лишь в период наступившего экономического кризиса 1900–1903 гг. В это время сокращается количество рабочих и снижается заработная плата, однако все немногочисленные забастовки были стихийными и носили экономический характер. Требования рабочих сводились к улучшению условий труда, сокращению рабочего дня и повышению заработной платы. За все четыре года рассматриваемого периода, как уже отмечалось, произошло 9 забастовок и только две из них с заранее выработанными требованиями. Первая – на Воткинском, вторая – на Белохолуницком заводах. Но и эти забастовки, спровоцированные членами социал-демократических групп, не были массовыми. Подавляющее большинство рабочих участия в них не приняли.

Крестьянские волнения тоже были стихийными и никакой политической окраски не имели. Самыми распространенными формами крестьянских волнений были самовольные порубки леса, отказы от уплаты налогов и захваты государственной, удельной и частной земли. Количество этих инцидентов, по нашим подсчетам, не превышало одной сотни, за предыдущее десятилетие их было 94 [3]. К числу самых массовых местные историки относят два выступления крестьян, в описаниях которых допущены существенные неточности. Первое из них называется восстанием чувашей д. Ильнеть Елабужского уезда против порубок ритуальной роши. На самом деле никакого восстания чувашей не было. Тут все искажено. И село Ильнеть было не чувашским, а марийским, и инцидент, возникший на религиозной почве, нельзя квалифицировать как восстание. Дело заключалось в том, что православные священники Домрачев и Ергин 27 и 28 августа 1901 г. приехали в деревню Ильнеть с

понятыми, вооруженными топорами, чтобы порубить языческие мольбища и заставить марийцев принять христианскую веру. Узнав о цели приезда незваных гостей, марийцы отобрали у понятых топоры, а священников заперли в избу. Подоспевший урядник с охраной восстановил порядок [4].

Требуется пересмотра и второй случай так называемых массовых волнений, введенный в оборот историком В. В. Наймушиным. В. В. Наймушин пишет, что в мае 1902 г. в деревнях и селах Калинино, Савали и Гоньба Малмыжского уезда произошли волнения крестьян. Причины, по его словам, заключались в том, что помещики Александров и Граве «отобрали» у крестьян земли, которые раньше сдавали в аренду, за выгон скота стали взыскивать по 60-80 копеек с головы. Сначала по деревням прошел слух, что «казна покупает имения Александрова и Граве, чтобы раздать землю крестьянам» [5]. А когда слухи о покупке помещичьей земли казной и раздаче ее крестьянам не подтвердились, крестьянами было решено «разгромить помещичьи усадьбы и разделить землю между крестьянскими хозяйствами» [6]. В. В. Наймушин пишет, что в деревню была введена воинская команда, но даже это не помогло. На самом деле здесь все было иначе. Помещики перестали отдавать в аренду «исполку» землю крестьянам, как это делали раньше, но, как сообщает источник, отняли у крестьян было право на аренду, а не землю. Как мог помещик «отнять» свою землю?.. При ближайшем ознакомлении с делом оказывается, что поводом для возбуждения разговоров о передаче земли в руки крестьян послужили статьи и фельетоны в газете «Родина», распространителями которых было несколько местных крестьян, находившихся под эсеровским влиянием. Большинство крестьян в беседе с земским начальником высказали покорность Александрову и заверили, что «никаких беспорядков со стороны общества не произойдет» [7].

Таким образом, никаких волнений крестьян в указанных деревнях не произошло, и в присутствии воинской команды не было никакой необходимости. В отчете вятского губернатора министру внутренних дел отмечалось, что «прямых или косвенных указаний на существование сколько-нибудь заметного недовольства и брожения среди населения не имеется... Порубки, потравы и проч., конечно, имеются, но они по количеству не выходят из нормального числа, свойственного обычному течению жизни крестьянства» [8].

Были и другие формы «протеста». Так, в одном из источников утверждается, что во многих уездах Удмуртии крестьяне выступали против призыва царской администрации, а далее приводятся примеры: крестьяне поджигали помещичьи имения, совершали массовые порубки леса, уничтожали на корню урожай на помещичьих полях, са-

мовольно запахивали помещичьи земли, убивали ненавистных земских начальников и помещиков [9]. Все эти немногочисленные «деяния» удмуртские ученые относят к революционному движению и сокрушаются, что оно не стало массовым и носило стихийный характер [10]. Кировские ученые также отмечают, что «крестьянство повсеместно выражало недовольство своим положением, самодержавной политикой царизма. Революционное настроение выражалось в самых разнообразных формах» [11]. А далее перечисляются эти формы: захваты, поджоги и т. д. В угоду ложно понимаемой революционности народа все эти факты местные историки относят к революционному движению. В любой стране подобные действия квалифицируются как противоправные, и людей, допустивших их, привлекают к ответственности. Революционеры же кричали о гонениях на этих лиц и выступали в их защиту. Разумеется, некоторые выступления крестьян, направленные против чиновников и полицейских, были обоснованными, но все проявления недовольства относятся к революционному настроению народа в корне неправильно.

Многочисленные неточности содержатся в работах, где говорится о возникновении и деятельности революционных кружков и партийных организаций. Укажем на главные. Вятско-Камский регион был издавна местом политической ссылки, и в этом заключалась основная причина проникновения сюда революционных идей. В начале XX в. в десяти колониях региона насчитывалось 257 ссыльных, среди которых было немало видных революционеров: Н. Э. Бауман, Ф. Э. Дзержинский, В. В. Воровский, И. Ф. Дубровинский, А. П. Радин и др. Под их руководством возникают первые просветительские и революционные кружки и группы, на базе которых будут созданы политические организации — социал-демократов и эсеров. Первым политическим кружком в регионе был кружок старшекласников Пермско-Котласской железной дороги А. А. Левентоном в 1899 г., а не кружок Н. Н. Бушена, как утверждает А. А. Папырина. В кружок Левентона входили учащиеся реального училища, мужской и женской гимназий. Организатор кружка снабжал кружковцев нелегальной литературой. Под его руководством велись диспуты на философские, религиозные и другие темы, писались рефераты и издавался рукописный журнал «Единение», не лишенный политической окраски. Призывом к борьбе с проповедом были окрашены, например, стихи гимназиста Крестьянинова. Вскоре Левентон распоряжением Министерства внутренних дел был удален из Вятской губернии «ввиду того, что, проживая под местным наблюдением, замечен в том, что ведет обширное и тесное знакомство с негласно и гласно поднадзорными и даже играл руководящую

роль в их интимных кружках», — гласит по этому поводу жандармское сообщение» [12]. С отъездом Левентона кружок прекратил свое существование.

Самым известным в Вятке был кружок Н. Н. Бушена, организованный в конце 1900 г. Этот кружок А. А. Папырина ошибочно называет «социал-демократическим». На самом деле он носил интегральный характер. В него входили люди с разными политическими взглядами: большевики, меньшевики, эсеры и колеблющиеся. Подобные кружки политическими ссыльными были созданы в Нолинске, Уржуме, Воткинске, Козьмодемьянске и других городах. В эти кружки, наряду со ссыльными, входили некоторые молодые рабочие и учащиеся средних учебных заведений, ищущие приложения своим силам. Деятельность кружков заключалась в проведении собраний, обсуждении важнейших философских, политических и экономических вопросов, печатании воззваний и прокламаций, рассмотрении нелегальной литературы. Но эта деятельность кружковцев, как правило, становилась известной полиции и немедленно пресекалась. А руководители кружков арестовывались. Объединение кружков в единую социал-демократическую организацию, как справедливо пишет А. А. Папырина, началось в 1903 г. А вот вопрос о лидерах требует пояснений. А. А. Папырина категорически заявляет, что Вятский комитет РСДРП был образован в августе 1903 г. во главе с В. А. Горбачевым [13]. Удмуртские ученые Н. Т. Луковников, М. А. Сапунов и др. пишут, что Вятскую социал-демократическую организацию создала в ноябре 1903 г. Землячка [14]. А. А. Новоселов называет первым организатором политического ссыльного Ф. А. Липкина. Он пишет: «По сведениям, сообщенным старыми работниками Вятской организации РСДРП на вечеру воспоминаний, момент объединения и организации социал-демократической группы охарактеризовали следующим образом: большинство были сторонники «Искры», и они-то составили первую социал-демократическую группу, во главе которой стоял ее организатор Ф. А. Липкин. Первый состав социал-демократической группы был следующий: Липкин, Кролюницкий, Бекенский, Эрлиге, Остров, Франчески и Бирик, а вскоре вошел и Горбачев. Эта группа была организована по предложению организационной комиссии ЦК, с которым были связи у Липкина» [15].

Таким образом, инициатива объединения кружков в социал-демократическую группу принадлежала Ф. А. Липкину, сосланному в Вятскому губернатору за участие в преступной пропаганде среди московских рабочих. И наконец, В. А. Соболев выразился осторожнее. Он считал, что одним из руководителей Вятской организации РСДРП был В. А. Горбачев. Встает вопрос, чем вызваны разногласия ученых-историков. Что касается Земляч-

ки, то со всей определенностью можно утверждать, что она не могла создать вятскую партийную организацию, потому что она была в Вятке лишь один раз проездом. А вот Липкин или Горбачев — это вопрос принципиальный. Эти разногласия вызваны тем, что Липкин станет меньшевиком, и местные историки посчитали неудобным назвать его создателем социал-демократической организации. А В. А. Горбачев, вошедший в состав комитета немного позднее, после переезда в Вятку из Малмыжа, скоро занял в нем лидирующее положение, потому что он был самой выдающейся личностью. Его и стали местные историки считать первым организатором и руководителем местной организации РСДРП.

Большое внимание местные историки уделяли так называемой демонстрации, которая якобы имела место в Малмыже (1902 г.). А. А. Папырина пишет: «В 1902 г. первая открытая первомайская демонстрация состоялась в г. Малмыже. Ее организатором был В. А. Горбачев. Днем 1 мая ссыльные вместе с женами и детьми, выстроившись попарно с красными бантами на груди, прошли по главной улице города» [16]. Точно эти же слова повторяет В. А. Соболев, добавляя, что участники демонстрации «собрались потом на квартире ссыльного П. Д. Андреева на торжественный праздничный обед, во время которого произносили речи и пели революционные песни» [17]. А вот как описывает эту демонстрацию уездный исправник: «Административные ссыльные (Андреев, Величкин, Горбачев, Сверчевский, Беруни, Филиппов-Шокарев, Матросов, Плутин, Томаш и Воробьев), собравшись 18 апреля со своими семьями на центральной улице, направились по ней попарно, рядами, причем у каждого из участников, не исключая жен и детей, на груди имелся бант из лент красного цвета» [18]. Уездный исправник, остановив шествие в самом начале, потребовал разойтись. «Демонстранты» ушли, «ничем не нарушив общественной тишины и спокойствия, в квартиру Андреева, где им была предложена закуска и вино, заранее приготовленное» [19]. Одна из участниц этого мероприятия, жена В. А. Горбачева, А. И. Санникова, впоследствии припоминала, что «колония собралась в доме Андреева, поехали, поговорили, почитали литературные новинки, потом пошли гулять с красными бантиками в петлицах...» [20]. Следовательно, утверждение А. А. Папыриной о первой демонстрации в регионе и ее первом организаторе В. А. Горбачеве не соответствует действительности. Демонстрации как таковой не было. В лучшем случае это можно назвать попыткой отметить день 1 Мая. «Руководителя демонстрации» В. А. Горбачева вскоре освобождают от гласного надзора, как «человека скромного, ни в чем предосудительном не замеченного, поведения добропорядочного» [21].

Таким образом, значимость первомайских событий в трудах местных историков сильно преувеличена.

Много неточностей и недоговоренности допустили историки по отношению к эсерам, организации которых, как и организации социал-демократов, были созданы в регионе в 1903 г. Мы не ставили целью рассмотрение деятельности названных политических партий. Укажем лишь на то, что количественно эсеровские группы превосходили социал-демократические, что эсеры пользовались большим успехом среди земских служащих, крестьянства и учителей, а социал-демократы – в рабочей среде. Во всех протестных мероприятиях рабочих и крестьян, наряду с социал-демократами, активное участие принимали и эсеры, о чем исследователи умалчивают. Однако влияние революционеров на население местные историки преувеличили. Это влияние было крайне незначительным по двум причинам. Во-первых, потому, что за всеми политическими было установлено жесткое наблюдение, и их попытки вести пропаганду среди населения сразу же пресекались, а заподозренные в зловредном влиянии на население изолировались. Во-вторых, потому, что подавляющее большинство населения относилось к революционерам недоверчиво и даже враждебно. По словам известного в Вятке революционера П. Г. Фалалеева, большевистские взгляды разделяли лишь «самые низы чернорабочих, самые забытые и униженные и ничего не понимающие» [22]. Большинство же так называемых «передовых рабочих Вятских железнодорожных мастерских, где работал Фалалеев, считали его психически ненормальным: «Получает приличное жалование и имеет свой дом, а связан с шпаной, мутит и бунтует» [23]. Многочисленные примеры негативного отношения к революционерам приводит А. Г. Ошаев: «Частыми были случаи, когда местное население выдавало революционеров властям, прогоняло их, иногда избивало» [24]. Во всех местных изданиях говорится о том, что самые передовые, революционно настроенные рабочие были на крупнейших заводах Ижевска и Воткинска. Но как оказалось впоследствии, именно они в 1918 г. с оружием в руках поднялись на антибольшевистское восстание, которое было самым мощным не только в регионе, но и во всей России. Это восстание, охватившее огромную территорию, привело к образованию антибольшевистской народной армии, насчитывающей около 60 тысяч человек, и серьезно угрожало большевистской власти на огромной территории. Особую

опасность имели планы восставших перерезать железную дорогу Пермь-Вятка, что могло привести к непредсказуемым последствиям.

Таким образом, широкого революционного движения в Вятско-Камском регионе в начале XX в. не было, а приводимые местными историками факты о невыносимо тяжелой жизни народа и его борьбе с существующим строем нуждаются в пересмотре и переосмыслении.

Примечания

1. Бердинских, В. А. Россия и русские [Текст] / В. А. Бердинских. Киров: Вятка, 1994; *Ступников, А. Родословная* [Текст] / А. Ступников. Киров: Волго-Вят. кн. изд-во, 1989; Воспоминания Хлыбовой А. П., Пестова И. С., Деминцева П. В. (хранятся в семейных архивах).
2. Очерки истории Кировской организации КПСС [Текст]. Киров: Волго-Вят. кн. изд-во, 1965. С. 31.
3. Авдеева, В. Г. Крестьянское движение в Вятской губернии в 90-е годы XIX века [Текст] / В. Г. Авдеева // Вопросы истории сельского хозяйства Европейского Севера. Киров, 1979. С. 129.
4. Верной дорогой. Хроника истории Кировской организации КПСС [Текст]. Киров, 1988. С. 59.
5. Очерки истории Кировской организации КПСС [Текст]. Киров: Волго-Вят. кн. изд-во, 1965. С. 4.
6. Там же. С. 42.
7. ГАКО. Ф. 582. Оп. 143. Д. 197. Лл. 8, 9.
8. 1905 год в Вятской губернии [Текст]. Вятка: Труженик, 1925. С. 83.
9. Очерки истории Удмуртской АССР [Текст]. Ижевск: Удмурт. кн. изд-во, 1958. С. 215.
10. Очерки истории Удмуртской организации КПСС [Текст]. Ижевск, 1968. С. 22.
11. Очерки истории Кировской организации КПСС. С. 40.
12. Папырина, А. А. Революционное движение в Вятской губернии в 1905–1907 гг. [Текст] / А. А. Папырина. Киров: Волго-Вят. кн. изд-во, 1975. С. 39.
13. Там же. С. 44.
14. Очерки истории Удмуртской АССР. С. 215–216.
15. 1905 год в Вятской губернии. С. 151.
16. Папырина, А. А. Указ. соч. С. 39.
17. Очерки истории Кировской области [Текст]. Киров: Волго-Вят. кн. изд-во, 1972. С. 200.
18. ГАКО. Ф. 582. Оп. 163. Д. 216. Л. 17.
19. Луппов, П. П. Политическая ссылка в Вятский край [Текст] / П. П. Луппов. М., 1933. С. 111.
20. Вятская политическая ссылка [Текст]. Вятка: Труженик, 1925. С. 50.
21. Там же. С. 60.
22. ЦНИ КО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 36. Л. 48.
23. Там же.
24. Ошаев, А. Г. Общественно-политическое движение в Марийском крае [Текст] / А. Г. Ошаев. Казань, 2003. С. 17.

В. Т. Юнглод

ПРОТИВОСТОЯНИЕ СВЕРХДЕРЖАВ: КАК ИЗУЧАЮТ ИСТОРИЮ «ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ» АМЕРИКАНСКИЕ И РОССИЙСКИЕ ШКОЛЬНИКИ

В статье дается анализ изучения периода «холодной войны» по учебникам истории, используемым в настоящее время в России и США.

Вторая половина XX в. прошла под знаком противостояния двух военно-политических блоков, лидирующую роль в которых играли Соединенные Штаты Америки и Советский Союз. «Холодная война», во многом определившая динамику развития мировых процессов, начиная с 1945 г. и до начала 90-х гг. прошлого века, означала не только глобальную конфронтацию двух сверхдержав на международной арене, но и кардинальные различия в их внутривосточных установках, системах ценностей, ментальных различиях, стратегиях формирования мировоззренческих идеалов и, как следствие, содержании и методах преподавания исторических курсов в школах и высших учебных заведениях. Создаваемые на страницах учебников образы другой стороны в течение полувека проникли в сознание поколений молодых россиян и американцев, формируя стереотипы враждебного восприятия, весьма уместного в обстановке недоверия и военной ксенофобии. Изменение международного климата в конце прошлого века существенно поколебало характерные для недавнего прошлого представления, внесло поправки в содержание учебной литературы, позволило по-новому взглянуть на цели образования и гражданского воспитания. Сближение точек зрения на отдельные периоды и факты истории не только придает иную эмоциональную окраску знаниям, расширяет спектр допустимых (в условиях идеологического плюрализма) выводов и оценок, но и выполняет важную коммуникативную функцию: позволяет молодым гражданам двух стран полнее и глубже понять друг друга. С этой точки зрения школьным учебникам принадлежит особая роль. Как справедливо отметил Ю. В. Кузнецов, «представления и образы, которые формируются на основе учебника, обладают наибольшей устойчивостью и даже спустя много лет служат своеобразной призмой, через которую воспринимается новая информация о предмете» [1]. Следовательно, знания, которые сегодня получают американские и российские школьники, со временем будут су-

щественно влиять на качество межгосударственного и межкультурного диалога, определяя пороговые границы понимания и доверия.

На вопрос, зачем в настоящее время надо изучать «холодную войну», авторы одного из современных американских учебников резонно отвечают, что это необходимо, поскольку «конфликты двух держав играли главную роль в изменении современного мира» [2]. Объяснение резонное, но не полное. Изучение истоков масштабов и форм проявления «холодной войны», основанное на максимально полном использовании фактов, выверенном понятийном аппарате, четких мировоззренческих параметрах и недвусмысленных формулировках в идеале позволит знания молодых россиян и американцев рассматривать в одной плоскости, тем самым гарантируя возможность их использования в диалоговом, а не конфронтационном режиме. Указанные обстоятельства делают актуальным сравнительный анализ американских и российских учебников. В качестве образцов в данном случае будут использованы учебники Л. Н. Алексашкиной «Новейшая история» для 11-го класса и уже цитировавшаяся «Всемирная история: модели взаимодействия» [3], ориентированные на одну и ту же возрастную группу учащихся.

Истоки «холодной войны»

Происхождение «холодной войны» является ключевой темой в дискуссиях последнего десятилетия, и эвристический потенциал ее изучения в школе несомненен. Динамика эволюции отношений держав антигитлеровской коалиции, превратившей недавних союзников в непримиримых противников, позволяет рассмотреть ряд принципиальных проблем, в частности, таких, как значение политических решений, принятых на союзных конференциях 1943–1945 гг. с точки зрения их конфронтационного потенциала; расхождение послевоенных целей бывших союзников; роль идеологических и геополитических приоритетов в эскалации враждебности; возможности иных сценариев послевоенной истории.

Американские школьники в связи с этим получают возможность ознакомиться с развернутой и достаточностройной версией истории происхождения «холодной войны». Прежде всего, для нее характерно обоснование неразрывной связи особенностей послевоенного урегулирования и событий предыдущей эпохи. Подчеркивается глубокое взаимное недоверие американского и советского руководства, вытекавшего главным образом из двух исторических фактов: с одной стороны, пакта Молотова – Риббентропа, поставившего в 1939–1941 гг. Советский Союз в один ряд державами-агрессорами; с другой – затягивания западными союзниками открытия второго фронта до начала лета 1944 г. Несмотря на благородство декларирован-

ЮНГЛОД Валерий Теодорович – доктор исторических наук, профессор по кафедре всеобщей истории, проректор по научной работе ВятГУ
© Юнглод В. Т., 2005

ных в Ялте целей, большая тройка не сумела в 1945 г. преодолеть сложившееся ранее недоверие. Для характеристики ущербности Ялтинских решений используется известное изречение У. Черчилля, оценившего согласие советского руководства на проведение в Восточной Европе свободных выборов, как «пустое обещание». В целом, решения, достигнутые в Крыму, рассматриваются как компромисс, подготовивший послевоенный раскол, поскольку лидеры победоносных держав видели послевоенный мир совершенно по-разному: для Сталина он ассоциировался с сильным коммунистическим государством, защищенным от внешнего вторжения: Рузвельт думал о демократическом мире, оставляя в нем роль лидера Соединенным Штатам. И хотя с созданием ООН обе державы заняли место в Совете безопасности и получили возможность в равной степени влиять на важнейшие международные решения, перспективы их послевоенного сотрудничества выглядели весьма сомнительно, ввиду фундаментальных различий в их послевоенных целях в Европе. Приведем их полностью [4]:

Приведенная версия происхождения «холодной войны» формулируется в идеологически нейтральных терминах, передает диалектику перехода двусторонних отношений из одного качественного состояния в другое; в целом признает заслуги СССР в войне и его право на гарантии своих послевоенных интересов. Казалось бы ученикам предложен сбалансированный материал, далекий от стереотипов предыдущей эпохи. Тем не менее некоторые детали заслуживают того, чтобы быть упомянутыми.

1. Внимание авторов всецело сконцентрировано на Европе, прежде всего Восточной.
2. Безапелляционно в качестве советской цели называется раздел Германии, что применительно к 1945 г. было совсем не очевидно.
3. Из предыстории «холодной войны» полностью исчезает атомная бомбардировка Хиросимы и Нагасаки.
4. Совершенно обойден факт смерти в апреле 1945 г. президента Ф. Д. Рузвельта и произошедшие в связи с этим изменения в руководстве страны.

Соединенные Штаты	Советский Союз
1. Поддержать демократию в других странах в целях предотвращения победы в них коммунистических держав.	1. Поддержать коммунизм в других странах, рассматривая это как часть всемирной революции.
2. Получить доступ к рынкам сбыта и сырьевым ресурсам, что было необходимо для развития промышленности, переживавшей бум.	2. Восстановить разрушенную войной экономику, используя для этого восточноевропейское промышленное оборудование и сырье.
3. Содействовать изменениям в европейских правительствах для обеспечения стабильности и создание новых рынков для американских товаров.	3. Установить контроль над Восточной Европой для защиты советских границ и уравновесить влияние США в Восточной Европе.
4. Объединить Германию, чтобы обеспечить стабилизацию в этой стране и упрочить безопасность в Европе	4. Сохранить Германию разделенной, чтобы не допустить новую войну

В целом в основу учебного материала в данном случае кладется слегка отретушированный вариант официальной (традиционный) историографии, в соответствии с которым «холодная война» началась в силу объективных причин и при том, что в ее разворачивании приняли участие обе стороны, уровень советской заинтересованности был значительно выше.

Российский вариант проблеме происхождения «холодной войны» уделяет значительно меньше внимания, чем американский аналог. Будучи подчеркнута деполитизированным, данный фрагмент учебника Л. Н. Алексашкиной подчеркнута концептивен и выдержан в строго констатирующем ключе. Сведения о международных процессах послевоенного времени выделены в особый раздел («Двухполюсный мир»), который содержательно обособлен от главы, посвященной истории Второй мировой войны, что придает изложению дискретность. Наиболее существенным фактом, указывающим на возможный раскол в стане союзников после войны, является упоминание об атомной бомбардировке японских городов 6 и 9 августа 1945 г., снабженное следующим комментарием: «Подвергшиеся бомбардировке города не представляли собой важных военных объектов. Но политики не думали об этом: принимая решение, они хотели, главным образом, продемонстрировать силу» [5]. Впрочем, кому адресовалась эта угроза, автор не поясняет.

Отчасти этот пробел мог бы быть компенсирован за счет включения в документально-методический раздел этой главы материалов, позволяющих конкретизировать решение американской администрации применить ядерное оружие. Однако этого не происходит: представленные в приложениях документы раскрывают антигуманный характер акции и не касаются ее политической подоплеку и международных последствий.

Собственно причинам «холодной войны» посвящено единственное приложение, гласящее, что «после капитуляции Японии государства, ранее сотрудничавшие в борьбе против нацистской Германии и ее союзников, теперь руководствовались исключительно собственными интересами, стреми-

лись усилить свои позиции в мире» [6]. Конкретизация интересов, как и указания на приоритеты позиционирования той или иной державы в мировой политике, отсутствуют. Проблема причин перехода от союза к конфронтации, таким образом, намечена лишь легким пунктиром, что позволяет максимально снизить традиционную для нее идеологическую нагрузку и фактически снять вопрос об ответственности держав и политиков за переход от «победоносного мира» к «первым заморозкам». Однако столь облегченное и «политически корректное» изложение значительно затрудняет понимание сути произошедшего и ведет к преобладанию репродуктивных методик в преподавании данного материала в ущерб проблеме.

Вехи в развитии «холодной войны»

Повествуя об основных вехах формирования двухполюсной структуры мира, и американские авторы и анализируемый отечественный учебник следуют в целом одной и той же цепочке фактов: утверждение советского влияния в странах Восточной Европы – Фултонская речь Черчилля (март 1946 г.) – доктрина Трумэна (март 1947 г.) – план Маршалла (июнь 1947 г.) – Берлинский кризис (май 1949 г.) – появление в СССР атомной бомбы и начало гонки атомного, а затем и термоядерного оружия. Тем не менее в расстановке акцентов и выборе содержательных и методических средств имеются заметные различия.

Прежде всего, внимание американских школьников в первую очередь обращается на тот факт, что, развитие событий в мире в 1945–1948 гг. шло в основном сценарно «вызов-ответ», в соответствии с которым шаги американского руководства практически всегда были реакцией на проявление советского экспансионизма. Именно этим обстоятельством в основном аргументируется и риторика «железного занавеса», и доктрина сдерживания, и все акции по поддержке некоммунистических режимов по всему периметру советской границы.

Затрагивая вопросы институционализации «холодной войны», и в США и в России школьникам сообщают о формировании военно-политических блоков и формах экономической интеграции стран Западной Европы и США, с одной стороны, и СССР и его союзников – с другой. Однако в отечественном учебнике внимание также обращается на «внутреннюю» институционализацию курса на сдерживание коммунизма, выразившуюся в США в создании СНБ, ЦРУ и министерства обороны.

Остановившись на доктрине Трумэна, российский учебник делает акцент на ее антисоветской направленности и необходимости противостоять коммунистическому диктату. Американских же школьников учат тому, что в своей речи президент фактически выступал с декларацией преимуществ

американского образа жизни с его «институтами свободы», представительным правлением, открытыми выборами, гарантиями индивидуальных прав, свободой слова и религии и отсутствием политических преследований». Более того, обращается внимание на тот факт, что указанное выступление Трумэна стало ответом на речь И. Сталина 9 февраля 1946 г., в которой была высказана мысль о том, что новой военной катастрофы избежать не удастся «при нынешних капиталистических условиях развития хозяйства» [7].

Таким образом, в учебной литературе по истории, используемой в настоящее время в России и США, события ранней «холодной войны» находят достаточно полное, хотя и не вполне симметричное освещение. В уже цитированной статье Ю. В. Кузнецова указывается, что в российских учебниках «в постсоветский период образ Америки – врага поблек и пошатнулся, а новый образ так и не создан. Еще не создан» [8]. Речь в данном случае идет именно о тех разделах, где речь идет о «холодной войне». Следует лишь добавить, что эта задача не решена и американскими коллегами. Причем если в отечественных книгах «размывание» старого образа осуществляется путем нарочитой идеологической беспристрастности и дистанцированием от определенной, уже зарекомендовавшей себя историографической традиции, то в американских публикациях такая тенденция выражена намного слабее. В результате в содержательном плане обучение по-прежнему ведется в несопадающих, хотя и заметно сблизившихся плоскостях. Полного совпадения, разумеется, достичь скорее всего не удастся по причине сложившихся историко-культурных различий, однако сделать более понятными языки формирования исторических образов все-таки возможно. Прежде всего, за счет уточнения основных понятий и определений с учетом современных исторических оценок.

Примечания

1. Кузнецов, Ю. В. Стереотипы взаимного восприятия России и США (по материалам учебников истории) [Текст] / Ю. В. Кузнецов // Методические материалы по истории и обществознанию. М., 2004. С. 14.
2. World History. Patterns of Interaction [Text]. Evanston, 2003. P. 855.
3. Алексашкина, Л. Н. Новейшая история. XX век – начало XXI века. 11 класс [Текст] / Л. Н. Алексашкина. М., 2002. Гл. 14, 16; World History. Ch. 33. P. 852-861.
4. World History. P. 855-856.
5. Алексашкина, Л. Н. Указ. соч. С. 138.
6. Там же. С. 156.
7. Сталин, И. В. Речь на предвыборном собрании избирателей Сталинского избирательного округа г. Москвы 9 февраля 1946 г. М., 1946. С. 6.
8. Кузнецов, Ю. В. Указ. соч. С. 21.

ПРЕДЫСТОРИЯ ПАКТА РИББЕНТРОП-МОЛОТОВ

В 2004 г. исполняется 65 лет советско-германскому пакту о ненападении и секретному дополнительному протоколу к нему о разграничении сфер влияния в Восточной Европе. Как же случилось, что непримиримые идеологические противники на время стали партнерами в мировой политике?

И Сталин, и Гитлер высоко оценивали значение достигнутых договоренностей, каждый считал себя победителем своеобразной дипломатической дуэли, продолжавшейся с осени 1938 г. по август 1939 г. «Кажется, нам удалось провести их», — сдержанно сказал Сталин, а Гитлер в своей обычной манере истерично кричал: «Теперь весь мир у меня в кармане!» [1]. И действительно, дальнейшее развитие событий (до 22 июня 1941 г.) только подтверждало правоту обоих. В соответствии с обтекаемыми формулировками секретного дополнительного протокола, используя где дипломатию, а где военную силу, СССР и Германия разделили между собой континентальную Европу, в короткий исторический срок вернули себе статус мировых держав.

Параллельно обе страны готовились к неминуемой схватке друг с другом, планируя наступательную войну в удобный для себя момент. Для Гитлера это оказалось 22 июня 1941 г., что касается Сталина, то дату нападения на Германию он, похоже, определить не успел.

Мюнхенское соглашение стало рубежным событием и для Гитлера, и для Сталина. Мюнхен настолько усилил позиции Германии, что Гитлер ставит ближайшей целью для своей страны достижение гегемонии в Европе. Тот же Мюнхен в очередной раз продемонстрировал Сталину истинную цену договоренностям с западными демократиями, в данном случае с Францией, поставил под сомнение реализацию идеи коллективной безопасности. Новая ситуация, в которой оказались Германия и СССР, требовала поиска новых партнеров. Дополнительно известно, что, исходя из поставленной цели подчинения себе первоначально Западной Европы, германское руководство с осени 1938 г. стало осторожно решать проблему нормализации отношений с СССР. В декабре 1938 г. Германия оперативно продлила торговый договор с СССР на 1939 г., предложила продолжить переговоры о 200 млн. кредита, в январе 1939 г. Гитлер впер-

НОВИКОВ Михаил Васильевич. — доктор исторических наук, профессор, проректор по научной работе и международному сотрудничеству Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского
© Новиков М. В., 2005

вые на дипломатическом приеме подошел к советскому полпреду для короткого разговора, что стало сенсацией в дипломатических кругах [2].

Главной темой советско-германских контактов и переговоров в последующие месяцы оставалось развитие двухсторонних экономических отношений. Процесс этот шел вяло и неровно, на него несомненно влияло активное участие обеих стран в различных политических и дипломатических комбинациях. Так, оккупация Германией Чехии и создание на ее территории Протектората Богемия и Моравия 15 марта вызвали официальный протест со стороны СССР. Аналогичной была советская реакция и на отторжение Германией у Литвы Мемельской (Клайпедской) области 21-23 марта 1939 г. Захват Италией Албании 12 апреля означал окончательное втягивание Европы в предвоенный политический кризис.

Экспансионистские действия Италии и Германии в марте-апреле 1939 г. вынудили Англию и Францию заняться корректировкой политики «умиротворения» и дополнить курс на сохранение мира любой ценой политикой создания в Европе противовеса Германии в виде военно-политических блоков из различных стран, включая СССР. Существенно увеличился интерес к Советскому Союзу и у Гитлера, так как после Чехии и Мемеля следующей жертвой его агрессивных устремлений была избрана Польша. Не исключалось и дипломатическое, и военное решение польской проблемы, но во втором случае Гитлеру было необходимо нейтрализовать возможные варианты оказания военной помощи Польше со стороны СССР. Целью бурной англо-французской дипломатической деятельности с апреля по август 1939 г. было удерживать Германию от применения военной силы в Европе, что касается Гитлера, то целью его дипломатических контактов и переговоров с этими государствами было уяснение степени готовности Англии и Франции оказать Польше серьезную военную помощь в случае нападения на нее Германией. В конце августа 1939 г. Гитлер окончательно убедился в нежелании Англии и Франции всерьез воевать с Германией из-за Польши и утром 31 августа подписал Директиву № 1 о нападении на Польшу в 4.45 утра 1 сентября [3].

Принятие Гитлером этого решения было бы невозможно без нейтрализации СССР. Наметившийся в конце 1938 — начале 1939 гг. германо-советский диалог был прерван в связи с агрессивными действиями Германии в Чехии и Литве. Инициатором продолжения диалога выступила Германия. В ответ на дипломатический протест СССР в связи с запретом германских оккупационных властей на выполнение советских военных заказов чешскими предприятиями Германия 5 мая заявила об удовлетворении требования СССР, и поставки были возобновлены. 10 мая в Берлине было принято ре-

шение об активизации контактов с СССР, на что Москва ответила, что улучшение двухсторонних отношений зависит именно от Берлина [4]. 20 мая Германия предложила СССР продолжить прерванные экономические переговоры, на что советская сторона ответила намеком на необходимость подведения под германо-советские отношения «политической базы» [5]. Под германским нажимом экономические переговоры возобновились 8 июня, но вскоре зашли в тупик, так как Германия была не в состоянии удовлетворить потребности СССР в товарах в обмен на сырье. В ходе переговоров советская сторона вновь подняла вопрос о «политической базе», ожидая конкретных предложений от партнеров, но Берлин не спешил [6]. 26 июня советская сторона узнала о так называемом «плане Шуленбурга» — проекте указаний послу в Москве Шуленбургу, подготовленному в МИД Германии. Для того, чтобы сорвать англо-франко-советские переговоры, а также соблазнить Сталина перспективой союза с Германией, Шуленбургу предписывалось принять меры для поэтапного улучшения германо-советских отношений. Шуленбург должен был убедить Молотова в отсутствии у Германии «агрессивных намерений» в отношении СССР и в готовности обсудить не только экономические вопросы, но и «возращение к нормальным политическим отношениям». В документе подчеркивалась исключительная антибританская направленность Стального пакта, а Англия характеризовалась как страна, которая придерживается «своей традиционной политики предоставить другим державам таскать для нее каштаны из огня». Документ предполагал германское содействие нормализации советско-японских отношений, заключение пакта о ненападении или гарантии прибалтийским странам и подписание торгового соглашения.

В июле в германо-советском переговорном процессе начался очередной раунд. 1 июля последовал намек из Москвы о том, что «ничто не мешает Германии доказать серьезность своего стремления улучшить свои отношения с СССР» [7]. 3 июля германская сторона предложила советской договориться о будущих судьбах Польши и Литвы [8]. 10 июля германская сторона объявила в Москве о продолжении экономических переговоров на советских условиях, после чего СССР пошел на определенные уступки и переговоры возобновились в Берлине [9]. Активно занималась германская сторона и проблемой «политической базы» в германо-советском переговорном процессе. 24 июля Германия предложила учесть советские интересы в Прибалтике и Румынии. 26 июля — во всей Восточной Европе. 29 июля советская сторона пожелала подробнее познакомиться с предложением Германии, и в Берлине решили увеличить ставки, думая о разделе Польши и Прибалтики. 10 августа советское руководство было проинформирова-

но о том, что германские интересы распространяются на Западную Польшу, Литву и Румынию без Бессарабии, но в случае подписания договора с Берлином Москва должна будет отказаться от договоренностей с Англией и Францией [10].

К середине августа 1939 г. англо-франко-советские переговоры в Москве зашли в тупик и повинны в этом были обе договаривающиеся стороны — и англо-французская, и советская. Англия и Франция стремились решать европейские проблемы, в том числе и проблему Германии, политическими и дипломатическими методами, они были решительно против войны, поэтому они не хотели реального военно-политического союза с СССР, который означал бы раскол Европы и неизбежную войну. Кроме того, подписание равноправного договора с СССР означало бы его признание в качестве великой державы, что не входило в планы британских и французских политиков. Переговорный процесс с СССР был нужен Англии и Франции лишь для оказания давления на Гитлера с целью сделать его более уступчивым. Что касается руководства СССР, то оно вело переговоры с апреля по август 1939 г. параллельно как с германской, так и с англо-французской сторонами. Не зная истинных целей своих партнеров и не доверяя им, советское руководство с равной степенью серьезности стремилось добиться успеха и в первом, и во втором случае, рассчитывая извлечь из кризисной ситуации в Европе максимальную выгоду для страны. В этом плане переговоры с Англией и Францией оказались бесплодными, и тогда выбор был сделан в пользу Германии.

Решающим днем на пути подписания советско-германского пакта стало 14 августа. Риббентроп направил Шуленбургу в Москву длинное послание для советского руководства. Кроме привычных слов о налаживании экономического и политического сотрудничества там содержалось предложение о визите Риббентропа в Москву с целью обсуждения вопросов «на всем протяжении от Балтийского до Черного моря», включая «прибалтийские государства, Польшу, юго-восточные вопросы». Германия фактически высказала предложение Советскому Союзу разделить Восточную Европу, и Гитлер был убежден, что Сталин его примет. Не случайно в тот же день, 14 августа, Гитлер провел совещание высших военачальников по предстоящей польской кампании.

На следующий день, 15 августа, Шуленбург ознакомил В. Молотова с германским посланием. Спокойно выслушав германского посла, Молотов высказал следующие соображения: визит Риббентропа требует серьезной подготовки и должен завершиться подписанием секретного соглашения; необходимо подумать о заключении договора о ненападении; СССР рассчитывает на помощь Германии в разрешении советско-японских против-

речей. Весьма примечательно, что Сталин и Молотов преднамеренно известили англичан о своих планах заключения соглашения с Германией, желая тем самым оказать давление на Англию и побудить ее действовать более решительно на переговорах в Москве. Их попытки оказались безуспешными. Последующие шесть дней августа (16-21) оказались решающими не только в судьбах Германии и СССР, но и всего мира. Находясь в цейтноте в связи с предстоящей войной против Польши, Гитлер явно спешил, стремясь подписать пакт с СССР и тем самым предотвратить вступление Советского Союза в войну на стороне поляков.

Советскому руководству были, несомненно, понятны причины германской торопливости. В этих условиях Сталин и Молотов вели игру, целью которой было выторговать у Гитлера как можно больше уступок. 19 августа было подписано советско-германское торговое соглашение. Риббентроп предлагает «немедленно отправить в Москву» с полномочиями решить весь комплекс политических проблем. Ему, однако, предложено приехать лишь 26-27 августа. Для Гитлера это было слишком поздно, так как наступило время отдать приказ о развертывании вооруженных сил против Польши. График вторжения в Польшу, как и сама возможность наступления до осеней распутицы, оказывались под вопросом. В этих условиях Гитлер решил лично обратиться к Сталину с просьбой срочно принять Риббентропа в Москве. 20 августа Сталину вручили телеграмму следующего содержания:

«Г-ну Сталину, Москва.

Я искренно приветствую подписание нового германско-советского торгового соглашения как первый шаг в перестройке германско-советских отношений.

Заключение пакта о ненападении с Советским Союзом означает для меня определение курса германской политики на длительное время. Германия тем самым возобновляет политический курс, который приносил выгоду обоим государствам в течение минувших столетий...

Я согласен с проектом пакта о ненападении, переданным Вашим министром иностранных дел г-ном Молотовым, но считаю настоятельно необходимым уточнить связанные с ним вопросы как можно скорее.

Содержание дополнительного протокола, которого хочет Советский Союз, может быть, я убежден, уточнено в возможно кратчайший срок, если ответственный германский государственный деятель сможет лично прибыть в Москву для переговоров, иначе Правительству Рейха неясно, как можно быстро уточнить и согласовать дополнительный протокол.

Напряженность в отношениях между Германией и Польшей стала невыносимой... Кризис может разразиться в любой день. Германия преисполнена

решимости с этого момента и впредь отстаивать интересы Рейха всеми имеющимися в ее распоряжении средствами.

По моему мнению, ввиду намерения двух наших государств вступить в новые отношения друг с другом желательно не терять время. Поэтому я еще раз предлагаю вам принять моего министра иностранных дел во вторник 22 августа, самое позднее, в среду 23 августа. Имперский министр иностранных дел будет облечен всеми чрезвычайными полномочиями для составления и подписания пакта о ненападении, а также протокола. Более длительное пребывание министра иностранных дел в Москве, чем один или, самое большее, два дня, невозможно ввиду международного положения. Я был бы рад получить ваш скорый ответ.

Адольф Гитлер».

Вечером 21 августа Гитлер наконец получил долгожданный ответ из Москвы.

«Рейхсканцлеру Германии господину А. Гитлеру.

Благодарю за письмо. Надеюсь, что германско-советское соглашение о ненападении создаст поворот к серьезному улучшению политических отношений между нашими странами.

Народы наших стран нуждаются в мирных отношениях между собою. Согласие германского правительства на заключение пакта ненападения создает базу для ликвидации политической напряженности и установления мира и сотрудничества между нашими странами.

Советское правительство поручило мне сообщить Вам, что оно согласно на приезд в Москву г. Риббентропа 23 августа.

И. Сталин».

22 августа Риббентроп вылетел из Берлина и, переночевав в Кенигсберге, в полдень 23 августа прибыл в Москву. Он имел письменные полномочия заключить договор о ненападении и «другие соглашения» с СССР. В тот день он дважды встречался с Молотовым и Сталиным, но уже в ходе первой трехчасовой беседы удалось согласовать текст договора о ненападении. Советские лидеры настаивали также на подписании «секретного протокола о разграничении сфер интересов во всем Восточном районе».

Пакт о ненападении был подписан вечером 23 августа на второй встрече в Кремле. Он исходил из советско-германского договора 1926 г. и устанавливал следующее:

«1) Обе Договаривающиеся стороны обязуются воздержаться от всякого насилия, от всякого агрессивного действия и всякого нападения в отношении друг друга как отдельно, так и совместно с другими державами.

2) В случае, если одна из Договаривающихся сторон окажется объектом военных действий со стороны третьей державы, другая Договариваю-

щаяся сторона не будет поддерживать ни в какой форме эту державу.

3) Ни одна из Договаривающихся сторон не будет участвовать в каких-либо группировках держав, которые прямо или косвенно направлены против другой стороны.

4) Споры и конфликты между Договаривающимися сторонами должны разрешаться только мирным путем».

Договор заключался на 10 лет и подлежал ратификации.

Одновременно с советско-германским пактом о ненападении В. Молотов и И. Риббентроп 23 августа 1939 г. подписали «Секретный дополнительный протокол». Этот документ был обнаружен в архивах министерства иностранных дел фашистской Германии после ее капитуляции, захвачен американцами в числе трофейных документов и опубликован в 1948 г. Государственным департаментом США.

В протоколе указывалось: «При подписании договора о ненападении между Германией и Союзом Советских Социалистических Республик нижеподписавшиеся уполномоченные обеих сторон обсудили в строго конфиденциальном порядке вопрос о разграничении сфер обоюдных интересов в Восточной Европе. Это обсуждение привело к нижеследующему результату:

1) В случае территориально-политического переустройства областей, входящих в состав Прибалтийских государств (Финляндии, Эстонии, Латвии, Литвы), северная граница Литвы одновременно является границей сфер интересов Германии и СССР. При этом интересы Литвы по отношению Виленской области признаются обеими сторонами

2) В случае территориально-политического переустройства областей, входящих в состав Польского государства, граница сфер интересов Германии и СССР будет приблизительно проходить по линии рек Нарев, Висла и Сан.

Вопрос, является ли в обоюдных интересах желательным сохранение независимого Польского Государства и каковы будут границы этого государства, может быть окончательно выяснен только в течение дальнейшего политического развития. Во всяком случае оба Правительства будут решать этот вопрос в порядке дружественного обоюдного согласия.

3) Касательно Юго-Востока Европы, с советской стороны подчеркивается интерес СССР в Бессарабии. С германской стороны заявляется о ее полной политической незаинтересованности в этих областях.

4) Этот протокол будет сохраняться обеими сторонами в строгом секрете».

Подписание пакта о ненападении с Германией означало серьезный поворот в советской внешней политике. Суть этих изменений Сталин изложил в конфиденциальной беседе с Г. Димитровым 7 но-

ября 1939 г. после нападения Германии на Польшу и вступления в войну Англии и Франции. Сталин сказал, что война идет между двумя группами капиталистических государств (между богатыми и бедными за колонии и рынки сырья), за передел мира, за господство над миром. Мы не прочь, отметил Сталин, чтобы они хорошенько подрались и ослабили друг друга. Упомянув англо-франко-советские переговоры, Сталин заметил, что СССР предпочитал соглашения с демократическими странами против Гитлера, но «англичане и французы хотели иметь нас в батраках и притом за это ничего не платить, на что мы пойти не могли». Сталин высказался за ликвидацию Польши как фашистского государства, угнетающего белорусов и украинцев, и предложил отказаться от установок VII конгресса Коминтерна о фашизме как главном источнике агрессии. По его мнению, во время войны деление капиталистических стран на фашистские и демократические стало неправомерным и поэтому необходимо прекратить открытое разоблачение фашизма и направить основной удар в пропаганде против империализма вообще, не делая различия между фашистскими и демократическими режимами.

Подписание Пакта является одной из ключевых тем современной историографии. Недоступность исследователям важнейших документов Кремля накануне подписания пакта, политические и идеологические пристрастия породили множество, иногда диаметрально противоположных версий оценки советско-германских договоренностей. Что касается нас, то мы разделили точку зрения известного историка М. И. Мельтюхова: «Таким образом, Кремлю удалось использовать европейский кризис в своих интересах, поэтому советско-германский пакт о ненападении можно расценивать как значительную удачу советской дипломатии, которая смогла переиграть британскую дипломатию и достичь своей основной цели — остаться вне европейской войны, получив при этом значительную свободу рук в Восточной Европе, более широкое пространство для маневра между воюющими группировками в собственных интересах и при этом сваливать вину за срыв англо-франко-советских переговоров на Лондон и Париж. Не в интересах советского руководства было препятствовать войне в Европе между англо-французским блоком и Германией, поскольку только война давала ему реальный шанс значительно усилить свое влияние на континенте».

Примечания

1. Мельтюхов, М. И. Упущенный шанс Сталина [Текст] / М. И. Мельтюхов. М., 2002. С. 64, 70.
2. Там же. С. 47.
3. Там же. С. 71.
4. Там же. С. 53.

5. Там же. С. 54
6. Там же. С. 55.
7. ДВП. Т. 22. Кн. 1. С. 516.
8. Мельтохов, М. И. Указ. соч. С. 64-70.
9. Там же. С. 58.
10. Там же. С. 61, 62.

О. В. Скобёлкина

ЛИЧНОСТЬ СТАЛИНА В ВОЗЗРЕНИЯХ АМЕРИКАНЦЕВ, 1944–1945

В статье исследуется эволюция образа И. В. Сталина на заключительном этапе Второй мировой войны в рамках американского общественного мнения. Анализируются оценки ведущих государственных деятелей США, представителей общественности и прессы. Отмечается тесная связь новой военно-стратегической и геополитической обстановки с изменением образа советского лидера. Выделяются два наиболее значимых и распространенных в указанный период образа Сталина.

К 1944 г. в системе международных отношений сложилась совершенно новая расстановка сил. Главным фактором этих изменений было возрастание мощи и авторитета СССР, что заставляло и сторонников, и противников Москвы пытаться понять причины стремительного возвышения советского руководителя и его влияния на мировые процессы. Сталин становился символом советской победы над фашизмом, освобождения оккупированных Германией европейских стран. В свою очередь, рост его авторитета был равнозначен укреплению международных позиций Советского Союза, перегруппировке сил в геополитическом масштабе в пользу СССР.

Общественность Соединённых Штатов – от госдепартаментов до рядовых американцев – признавала безусловное единоличное лидерство Сталина во всех сферах жизнедеятельности Советского Союза и, главным образом, военной, дипломатической и идеологической. По словам американского журналиста Эдгара Сноу, Сталин являлся в своём роде национальным символом [1]. Логично предположить, что подобная оценка советского лидера со стороны иностранных обозревателей и обусловила персонализацию всего советского курса. Особое отношение к личности Сталина, таким образом, было связано с тем, что, как пишет известный историк Дж. Гэддис, к концу войны большинство американских лидеров пребывало в уверенности относительно диспозиционного поведения Сталина, которое «отражает глубоко внедрённые личные характеристики, остающиеся неизменными от обстоятельств» [2]. То есть личные

качества Сталина во многом проецировались на весь внутри- и внешнеполитический курс страны.

Даже если какое-либо действие Советского Союза претворялось в жизнь посредством другого лица, для американцев не было секретом авторство или, в крайнем случае, требуемое сталинское одобрение той или иной советской акции. Само поведение Сталина, в свою очередь, виделось «синонимичным советской политике» [3].

В Соединённых Штатах не без основания считали, что разгадать феномен Сталина – значило понять, в чём колоссальная сила сопротивления Советского Союза армии Германии, опиравшейся на военный и экономический потенциал почти всей Европы? Один из вариантов ответов на этот вопрос представил Д. Дэвис, отмечавший, что советская сила «найдена в решительном, смелом, безжалостном и способном лидерстве Сталина» [4]. Эта же идея прослеживается и у Леланда Стоува, который подчёркивает, что лидерство Сталина (в том числе идеологическое, дипломатическое и стратегическое) бесспорно [5].

К началу 1944 г. Уэнделл Уиллки следующим образом оценил роль Сталина в системе международных отношений: «Сталин привлек к себе всеобщее внимание, превратившись в самого могущественного государственного деятеля в международной политике» [6].

Таким образом, важно отметить, что в американском общественном мнении того периода нет различий в отношении роли Сталина в советской и мировой истории; однако есть достаточно серьёзный плюрализм мнений в оценках значения и содержания его деятельности. Здесь парадоксально следующее: особенностью американского восприятия Сталина в 1944–1945 гг. являлось то, что образ советского лидера как истинного сына своего отечества, первого патриота мира, друга славянских народов, тонко чувствующего требования времени начинает выцветать. Гражданские добродетели «дядюшки Джо» отходят на второй план, а общая тональность образа становится совершенно иной. Уже к началу 1945 г. в статьях, посвящённых Сталину, все приятные «дядюшкины» черты почти исчезли – теперь акцент делался на его железной воле, наполненной борьбой. На смену «дядюшке» выходил мрачный, безжалостный тиран, каким будут видеть Сталина американцы на протяжении начального этапа «холодной войны». Кропотливая работа по созданию положительного образа Сталина, таким образом, была практически сведена на нет общим ходом событий и опасениями перед возможной грядущей конфронтацией, которая связывалась с его именем.

В этом отношении можно фигурально выделить две модели образа, сформированные в восприятии американцев на завершающем этапе Второй мировой войны.

Последователи первого образа выделяли в личности Сталина выдающиеся государственно-политические характеристики, однако далеко не все его решения, акции и поступки являлись безукоризненными с точки зрения общественной морали, западных этических норм, перспектив международного сотрудничества, союзнического партнерства и военного братства.

«Русский медведь» – вот наиболее часто употребляемая в кулуарах характеристика Сталина в рамках этой модели образа, что было связано с резким тоном советского лидера в области внешней политики [7].

Наибольшее распространение этот образ получил среди представителей американской администрации, главным образом тех людей, которые имели возможность лицезреть советского лидера и непосредственно с ним общаться. На Западе ни для кого не было секретом, что диктаторские полномочия Сталина были фактически безграничны. Вот почему государственные лидеры США уделяли личным контактам первостепенное значение. Каждый из этих высокопоставленных наблюдателей имел право претендовать на верность сформированного образа.

Всё, что было связано со Сталиным, находилось в центре внимания американских дипломатов, аккредитованных в Москве. Дж. Кеннан дал следующую показательную характеристику Сталина: «Смелый, но осторожный, легко впадающий в гнев и подозрительный, но терпеливый и настойчивый в достижении своих целей. Способный действовать с большой решительностью или выжидательно и скрытно – в зависимости от обстоятельств, внешне скромный и простой, но ревниво относящийся к престижу и достоинству государства... принципиальный и беспощадно реалистичный в своих требованиях в отношении лояльности, уважения и подчинения. Остро и несентиментально изучающий людей – он мог быть, как настоящий грузинский герой, большим и хорошим другом или непримиримым, опасным врагом. Для него трудно было быть где-то посередине между тем и другим» [8]. Вполне очевидно, что оценка Кеннана могла быть применена не только к Сталину, но и к многим видным политическим деятелям; очевидно, тем самым автор приравнивает советского лидера к плеяде великих политиков.

Посол США в СССР А. Гарриман выделял в характере Сталина тёмную и светлую стороны. «Те, кто не видел его лично, считали Сталина обыкновенным тираном. Я же видел и другие его качества – развитый ум, фантастическую способность схватывать детали, пронизательность, удивительную человеческую чувствительность, которую он был в состоянии продемонстрировать, по крайней мере во время войны... В то же время он был, конечно, кровавым тираном. Я должен признаться, что для меня Ста-

лин остаётся наиболее непостижимым и противоречивым характером из всех, какие я знал» [9].

Тем, кто встречался со Сталиным, imponировала его прямота, умение выделить главный аспект любой проблемы, о которой шла речь, объективная оценка им практически любого вопроса. Вместе с тем Сталин был непоколебим, когда речь шла о принципиальных вопросах, затрагивающих национальные интересы СССР. Поэтому многие американцы, встречавшиеся со Сталиным во время войны, отмечали твёрдость и в то же время определённую разумность его поведения, формулируя тем самым довольно положительную оценку. «Он жёсткий, но очень реалистичный политик» [10], – говорил о нём Э. Стеттиниус. «Сталин спокойный человек. Он... более пронизательный и расчётливый, чем мне представлялось раньше» [11], – такое наблюдение сделал С. Роземан.

По словам Э. Рузвельт, её мужу действительно нравился Сталин сам по себе, и, когда это чувство симпатии у него окончательно оформилось, он стал считать, что невозможное может всё-таки произойти, то есть на советского руководителя можно будет положиться [12]. Оценивая отношение президента к Сталину, американский историк Эдвард Беннетт указывает, что Рузвельт «оптимистично оценивал Сталина как обыкновенного прагматичного политического деятеля, с которым он мог иметь дело по вопросам очевидного взаимного интереса; однако были и другие случаи, когда он рассматривал Сталина как фигуру зловещую, непостижимую и окольную» [13]. Эти слова американского историка подкрепляются и высказываниями самого президента. С одной стороны, Рузвельт признавался, что ему легче вести дела со Сталиным, чем с англичанами, так как и ФДР, и советский лидер гораздо больше соответствовали понятию «реал политик», нежели Черчилль: «Могу сказать, что я великолепно поладил с маршалом Сталиным. Это человек, в котором огромная, не знающая усталости решимость сочетается с добрым в своей основе нравом. Я полагаю, что Сталин воплотил в себе душу и сердце России...» [14]. Однако, несмотря на восхищения ФДР Сталиным, его умением быть прекрасным собеседником и хлебосольным хозяином» [15], президент США отмечал в качестве одной из главных черт советского лидера недоверие («Это был человек с большой подозрительностью» [16]) и определённые трудности в общении с ним («Дядюшка Джо более резок и твёрд, чем я думал...» [17]).

Говоря о политических аспектах взаимоотношений лидеров двух стран, следует отметить мнение Роберта Даллека, который утверждал, что президент надеялся на тесные личные контакты со Сталиным, движимый стремлением сдерживать «имперские» устремления Кремля. Однако его попытки оказались безуспешными [18].

СКОБЁЛКИНА Ольга Владимировна – аспирант кафедры всеобщей истории ВятГУ
© Скобёлкина О. В., 2005

Суммируя вышеуказанные оценки Сталина, американский военный обозреватель Макс Вернер дал следующую, весьма ёмкую характеристику его политики на международной арене: «Непреклонная стойкость, реалистичный и дальновидный расчёт и сосредоточение энергии для достижения решающих целей» [19].

Оценивая личность и поведение Сталина в свете новой геополитической ситуации, сложившейся после Ялтинской конференции, известный историк Робин Эдмондс отмечал, что советский лидер, будучи грузин по национальности, впитал в себя историческое наследие России, связанное с глобальной новаторской деятельностью Екатерины II и Петра Великого [20].

Пожалуй, один из наиболее лояльных очерков, посвящённых личности Сталина, опубликован в журнале «Американ мэгэзин», весьма консервативном ежемесячном издании, автором которого являлась Биверли Смит. Автор отмечала, что, не являясь ни святым, ни дьяволом, Сталин был упорным реалистом, на которого не производили впечатление ни лесть, ни идеализм, ни напоминание о прежних заслугах, и реагировавшим лишь на силу и железную логику. Ввиду того, что американцам предстояло сосуществовать со Сталиным, — пришла к заключению Смит, — было бы неплохо, если бы они научились понимать его [21].

Признавая, что комплекс характеристик, необходимых истинному лидеру и главе государства, безусловно, присущ Сталину, сторонники этого образа с осуждением оценивали сталинскую тенденцию к единоличному решению проблем, связанных с европейскими союзниками Германии. Таким образом, с приближением окончания войны всё более ожесточённой критике подвергалась «территориальная экспансия» Сталина. Выход Красной Армии на границу с Германией ознаменовался появлением в одной из американских газет карикатуры: Сталин с традиционной трубкой в зубах огромными ножницами режет карту Пруссии. Отрезает первую букву — и остаётся «Россия». Следовательно, по мере ослабления антигитлеровской коалиции на протяжении последнего года борьбы с Германией наблюдались два полярных процесса: с одной стороны, как отмечает Ла Фебер, это повышение мощи и влияния Сталина [22], с другой — постепенное выцветание образа «дяди Джо»; нет никакого сомнения, что обе тенденции были тесно взаимосвязаны.

Это в большой степени подогревалось и прессой. Как пишет Р. Стилл, в газетах стали появляться домыслы о предстоящем конфликте со Сталиным в Европе, подогреваемые высказываниями деятелей администрации на закрытых брифингах для американской прессы [23].

Таким образом, на завершающем этапе войны оценка Сталина базировалась на двух аспектах —

силе его оружия и международной политике СССР, сконцентрированной главным образом в Восточной Европе. Оба аспекта были тесно взаимосвязаны. Так, Х. Болдуин в своей статье «Америка в состоянии войны» указал, что Сталин создал из советского государства могущественный механизм для того, чтобы довести войну до конечной цели [24].

Указанный образ Сталина, тем не менее, отличался известной уравновешенностью и стабильностью оценки. Подобная сдержанность в отношении Сталина, очевидно, была связана с рядом факторов. Так, признавая идеологическую несовместимость союзника, ряд американцев допускали некоторые трудности при решении послевоенных проблем, однако считали это в принципе возможным [25].

Кроме того, в Сталине, какими бы мотивами и аргументами ни была обставлена его внешняя политика, американцы отмечали определённую константность. Например, Гарри Трумэн предпочитал иметь дело со Сталиным, отдавая должное его честности и умению держать слово, в отличие от его «механических тигров» [26] — «потенциальных преемников, которые отличались недостатком в искренности» [27]. Твёрдость слова Сталина подчёркивалась и Дж. Кеннаном [28]. Газета «Санди-Таймс», анализируя советско-американские отношения, также отмечала, что «Сталин в прошлом часто проявлял себя более умеренным и понимающим партнёром и упорным любителем поторговаться, но человеком своего слова» [29].

Приведённые характеристики можно дополнить аргументированным высказыванием крупного американского учёного-историка Л. Роуза: «Он [Сталин. — О. С.] мог бы выложить на стол конференции серию ультиматумов в отношении Восточной Европы, мог бы отказаться обсуждать вопрос о репарациях и вообще потребовать всё что угодно в качестве трофеев. Достаточно одного взгляда на карту, и позиции, которые занимала Красная Армия в феврале 1945 г., показали бы любому здравомыслящему человеку на Западе, что у Сталина не было необходимости соблюдать обязательства или поддерживать связь с антигитлеровской коалицией. Но Маршалл брал на себя обязательства; он хотел, чтобы коалиция существовала и впредь» [30].

Следовательно, данное восприятие Сталина, облачённое в некую обтекаемую форму, имеющее двоякий смысл, отличалось определённой умеренностью, определяющейся переходным периодом истории и общей либеральностью взглядов создателей этой модели образа.

В соответствии со вторым образом Сталин выступал как национальный палач, злой гений славы, беспринципный поглотитель независимости и демократии; человек, покончивший со свободой в

своей стране и нацеленный на ликвидацию гражданских свобод в соседних странах. Здесь не приходится говорить о мрачной новизне образа; речь идёт по большей части о расширении рядов сторонников этой модели, в том числе и отдельных представителей либеральной общественности [31].

Сталин показал себя диктатором ещё до войны. Однако этот термин в отношении Сталина использовался главным образом применительно к его внутренней политике. Вторая мировая война, в соответствии с логикой консервативных кругов США, обеспечила ему ещё большую свободу рук в отношении соседних стран, а «эйфория победы» сделала его «менее стойким к империалистическим искушениям» [32]. Над сторонниками этой модели довлел образ коварного и беспринципного поглотителя народов. Проблема восточноевропейских стран реанимировала «диктаторскую концепцию», отныне облечённую во внешнеполитическую окраску. «Диктатор» — наиболее расхожий термин во взгляде на русского лидера на завершающем этапе войны.

Антисталинские публикации в Америке были различны и по форме, и по содержанию. Здесь можно выделить две тенденции в оценке Сталина: во-первых, это апелляция к предвоенной внешней политике Сталина, а во-вторых, подчёркивание тоталитарного характера советского лидера. Безусловно, эти тенденции находились в тесной взаимосвязи и взаимозависимости, одна логично вытекала из другой.

В январе 1945 г. в журнале «Совет Юнион Ньюс» напечатана статья Эдгара Сноу, которая начинается словами, наиболее полно определяющими отношение значительной части американцев к личности Сталина: «Россия — диктатура. Сталин — диктатор. Следовательно, Россия — это Сталин» [33].

Так, в 1945 г. в журнале «Америкэн форин сервис джорнэл», издающемся Ассоциацией дипломатической службы при госдепартаменте США, было напечатано выступление специального помощника советника по вопросам Карибского моря Деларю. Он заявлял, что «возмутительно» слышать, что «русский диктатор, который остаётся у власти лишь силой оружия, считает себя великим демократом» [34].

Подобные «лестные» дифирамбы в адрес Сталина продолжил У. Буллит, называя маршала «восточным бандитом», цель которого послевоенная экспансия; человеком, «у которого, когда он получает что-либо даром, возникает лишь одна мысль: что за болван его партнёр!», а Россия в целом всё ещё представляет из себя тоталитарную диктатуру [35].

Оценивая состояние общественного мнения американцев в конце войны в целом, Джеймс Уильям Фулбрайт отмечал, что стало «самооче-

видной истиной», что если президент пребывает в Вашингтоне, а папа в Риме, то дьявол неизменно пребывает в Москве» [36]. Безусловно, подобные мнения имели место, однако речь шла, главным образом, о консервативной части общества.

Пытаясь свести к минимуму плоды уже очевидной победы Советского Союза, антисоветски настроенные круги Соединённых Штатов всемерно стремились обострить отношения между Сталиным и союзниками по антигитлеровской коалиции. Особенно целенаправленно работала в этом отношении консервативная пресса США.

8 апреля 1944 г. радио Будапешта передало, что американская газета «Нью-Йорк пост» писала, что США теряют свою руководящую роль. Несомненно, отмечала газета, что Сталин надевает на себя тогу, которую Рузвельт спустил со своих плеч. «Не подлежит никакому сомнению, — говорилось в заключении передачи, — что в оркестре союзников Сталин играет не только первую скрипку, но и является дирижёром. Англия и США вынуждены играть так, как хочет Сталин — этот большевистский дирижёр» [37].

В марте 1945 г. обозреватель печати Херста Цеглер заявил, что «как военный союзник Сталин является великим человеком, но мы не должны забывать, что он коммунист и что согласно его убеждениям коммунистам разрешается двурушничество в интересах коммунизма» [38].

Оценивая личность Сталина исключительно в негативных тонах, ярые антикоммунисты, как правило, использовали самый популярный у всех противников СССР факт — советско-германский пакт 1939 г. Газеты Херста вопрошали: «Разве уважаемый маршал Сталин не был до самого недавнего времени любимым другом Гитлера, его соучастником в нападении на Прибалтику, в насилии над Финляндией и её партнёром, в ограблении Польши?... Леопард остаётся при своих пятнах, хотя бы его и покинул бывший товарищ по охоте и дражайший друг» [39].

Анализируя американское общественное мнение о политике Советского Союза на завершающем этапе войны, можно выделить определённую последовательность. Наиболее ярко это проявилось в проведении аналогий между Германией и Россией со всех точек зрения. Личность Сталина и его внешняя политика также не были обойдены вниманием наиболее ярых консерваторов: «...изучая лицо Сталина, они видели Гитлера. Они недооценили одного диктатора, игнорируя «Майн Кампф». Чтобы избежать этой же ошибки, они изучали Маркса и Ленина» [40].

Известный консерватор У. Х. Чемберлен также предупреждал, что тоталитарные системы не демонтируют себя сами. Вся политическая деятельность Сталина, писал Чемберлен, «была посвящё-

40. *Barnet, R. J.* The Giants: Russia and America [Text] / R. J. Barnet. N.Y., 1977. P. 66.

41. *Pope, A. U.* Can Stalin's Russia Go Democratic? [Text] / A. U. Pope, W. H. Chamberlin // American Mercury. 1944. February. P. 147-148. Эта мысль отчасти прослеживается и в статье Эдварда Краншау: *Crankshaw, E.* Russia in Europe: the Conflict of Values [Text] / E. Crankshaw // International Affairs. Vol. XXII. № 4. 1946. October.

42. *Иванов, П.Ф.* Указ. соч. С. 372.

43. *Forrestal, J.* The Forrestal Diaries [Text] / J. Forrestal. N.Y., 1951. P. 14.

44. *Collier, R.* The War That Stalin Won [Text] / R. Collier. L., 1983. P. 12.

45. *Ткачев, Р.К.* И. В. Сталин [Текст] / Р. К. Ткачев // Политические портреты / под ред. Г. Н. Севостьянова. М., 1993. С. 12.

46. *Малия, М.* Советская трагедия. История социализма в России. 1917-1991 [Текст] / М. Малия.

М., 2002. С. 318-320; *Tucker, R. C.* Political Culture and Leadership in Soviet Russia. From Lenin to Gorbachev [Text] / R. C. Tucker. Brighton, 1987. P. 100-103. Чарльз Гати, анализируя сотрудничество «Большой Тройки» в годы войны, тоже достаточно часто оперирует «сталинскими» категориями // *Gati, Ch.* The Bloc That Failed. Soviet-East European Relations in Transition [Text] / Ch. Gati. Bloomington, 1990. P. 9-12.

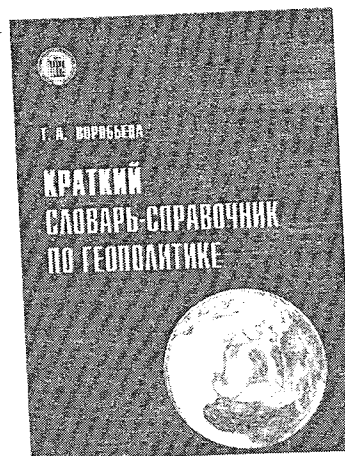
47. *Kennan, G. F.* Memoirs. 1925-1950 [Text] / G. F. Kennan. Boston. 1967. P. 522. Данный образ мышления советских руководителей Кеннан объясняет уверенность враждебных, непримиримых сил умирающего капитализма // *Кеннан, Дж. Ф.* Истоки советского поведения [Текст] / Дж. Ф. Кеннан // США: экономика, политика, идеология. 1989. № 2. С. 44.

48. *Levering, R.* American Opinion and the Russian Alliance, 1939-1945 [Text] / R. Levering. Chapel Hill, 1976. P. 122.

49. РГАСПИ. Ф. 515. Оп. 1. Д. 4096. Л. 43.

НОВЫЕ КНИГИ

Воробьева Тамара Альбертовна
Краткий словарь-справочник по геополитике.
Киров: Изд-во ВятГГУ, 2004. — 48 с.



Задача словаря-справочника — систематизировать основные геополитические понятия и термины, ознакомить с наиболее известными геополитическими концепциями, облегчить работу студента при изучении данной дисциплины.

Словарь-справочник адресован студентам высших учебных заведений по специальностям «032600 — История» и «061000 — Государственное и муниципальное управление», а также учителям истории и всем интересующимся этим предметом.

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Т. Н. Ермакова

ПРОБЛЕМЫ КВАЛИФИКАЦИИ БАНДИТИЗМА

В данной статье речь пойдет о бандитизме, который в последние годы занимает достаточно устойчивое место среди всей преступности и имеет тенденцию дальнейшего роста, что вызывает повышенный к нему интерес, но в то же время порождает ряд проблем, связанных с применением на практике статьи 209 УК РФ. Целью данной статьи является рассмотрение основных проблем квалификации данного состава преступления, что позволило бы выработать предложения по усовершенствованию существующего законодательства.

Криминологическая обстановка последних лет характеризуется не только ростом и изменением структуры преступности, но и усилением ее организованности, что выражается в активизации такого вида преступности, как бандитизм.

Бандитизм занимает достаточно устойчивое место среди всей преступности и имеет тенденцию роста, что вызывает повышенный интерес к практике применения ст. 209 УК РФ.

Анализируя это деяние как социальный феномен, как один из опасных видов корыстно-насильственной преступности, направленный против общественной безопасности, следует подчеркнуть, что, по сути, он стал носить массовый характер. Для предупреждения новых преступлений и борьбы с ними необходимо выявить причины, порождающие бандитизм, и условия, которые ему способствуют.

В истории уголовного законодательства бандитизм известен нам как опасное государственное преступление, посягающее на основы государственного управления в области охраны общественной безопасности и правопорядка.

Впервые о бандитизме как о преступлении говорилось в Декрете СНК РСФСР от 20 июля 1918 г. «О суде» [1]. Согласно ст. 1 Декрета на местные народные суды было возложено рассмотрение всех уголовных дел о преступлениях и проступках, за исключением дел о посягательствах на человеческую жизнь, изнасиловании, разбое и бандитизме, подделке денежных знаков, взяточничестве и спекуляции, рассмотрение которых было отнесено к ведению окружных народных судов.

ЕРМАКОВА Татьяна Николаевна — старший преподаватель кафедры уголовно-правовых дисциплин ВятГГУ
© Ермакова Т. Н., 2005

Декретом ВЦИК от 20 июня 1919 г. «Об изъятиях из общей подсудности в местностях, объявленных на военном положении», бандитизм определялся как «участие в шайке, составившейся для убийств, разбоя и грабежей, пособничество и укрывательство такой шайки» [2].

В дальнейшем понятия бандитизма и банды уточнялись, конкретизировались, изменялись отдельные признаки, прежде всего, объективной стороны состава данного преступления. В УК РСФСР 1922 года понятие «бандитизм» было сформулировано более точно. Статьей 76 УК 1922 г. устанавливалась высшая мера наказания и конфискация всего имущества за «организацию и участие в бандах (вооруженных шайках) и организуемых бандами разбойных нападениях и ограблениях, налетах на советские и частные учреждения и отдельных граждан, остановки поездов и разрушения железнодорожных путей, безразлично, сопровождались ли эти нападения убийствами и ограблениями или не сопровождались». Причем, надо заметить, что ст. 76 могла применяться по аналогии даже при отсутствии вооруженности группы, так как такой случай не предусматривался какой-либо статьей Кодекса [3]. Впоследствии уголовная ответственность за бандитизм была предусмотрена и в ст. 59-3 УК РСФСР 1926 г. В указанных статьях были даны достаточно широкие признаки бандитизма. Начиная с 50-х гг. борьба с бандитизмом в СССР была ослаблена по той причине, что, согласно официальным оценкам, количество наиболее общественно опасных видов преступности (включая бандитизм) в стране в тот период времени резко сократилось. Так, если принять количество бандитских нападений в 1958 г. за 100%, то в 1963 г. их было совершено уже 25,7%, в 1968 г. — 7,9%, а в 1970 г. — 7,5% [4]. Таким образом, рассматривая историко-правовой аспект, можно сделать вывод, что бандитизм определялся в науке и судебной практике преимущественно как преступление антигосударственное, имеющее политическую окраску.

Проблема существования в действующем УК состава преступления «бандитизм» (ст. 209) продолжает оставаться предметом многочисленных дискуссий. Обособленное положение этой уголовно-правовой нормы, регламентирующей ответственность за создание, руководство и участие в банде, отсутствие взаимосвязи с нормами Общей части УК обусловили противоречивость ее применения, несоответствие квалификации обстоятельствам дела

и, как следствие, назначение несправедливого наказания. Ведь на практике большую сложность вызывает процесс доказывания факта бандитизма, разграничения со смежными составами, в частности с преступлениями, совершенными в составе организованной группы или преступного сообщества (преступной организации) [5]. Рассмотрим некоторые из проблем.

Статья 209 УК РФ определяет банду как устойчивую вооруженную группу, созданную в целях нападения на граждан или организации [6]. Эта статья непосредственно не рассматривает понятие группы. Оно дано в Общей части УК РФ, где в ст. 35 речь идет о формах соучастия. Анализ этих статей позволяет выделить определенные противоречия ст. 209 со ст. 35 УК РФ, которая называет четыре вида преступных групп: группа лиц, группа лиц по предварительному сговору, организованная группа и преступное сообщество (преступная организация). В этой статье ничего не говорится о таком виде преступной группы, как устойчивая вооруженная группа, какой является банда, в силу определения, данного в ст. 209 УК РФ, а устойчивость в ней рассматривается как один из признаков организованной группы. Что, в таком случае, следует подразумевать под понятием «банда»? Устойчивая группа, организованная группа или преступное сообщество? Единого мнения по этому вопросу пока нет: одни склонны относить банду к организованной группе, другие — к преступному сообществу, третьи говорят о совершенно новой форме соучастия — «устойчивая вооруженная группа».

Этот вопрос для правоприменителя решался бы более легко, если бы в законе был указан только один критерий разграничения преступных групп — это образованные по предварительному сговору или без такового, так как момент достижения соглашения является универсальным критерием, благодаря чему групповые разновидности легко различимы. Сейчас же, при столь аморфном выделении критериев групп, разграничить их в конкретном правоприменительном случае бывает очень сложно. А учитывая, что преступная группа — это живой социальный организм, который постоянно развивается по присущим ему законам, от более простых групп — группы лиц и группы лиц по предварительному сговору, к более сложным — организованной группе и преступному сообществу (преступной организации), то сделать это практически невозможно. В своем развитии преступные группы проходят несколько стадий, некоторые стадии при этом являются промежуточными, а значит, и группы, находящиеся в своем развитии на этих стадиях, будут являться переходными, обладающими признаками различных групп, поэтому такие группы не будут точно укладываться в те виды преступных групп, которые указаны в ст. 35 УК РФ. Видимо, банда как раз находится в таком промежуточном положении между организованной

группой и преступным сообществом, потому что обладает признаками, относящимися к обеим названным формам соучастия.

Некоторые ученые и правоприменители указывают на отличие банды от организованной группы по признаку сплоченности, т. е. они утверждают, что банда — это не просто устойчивая группа, а сплоченная устойчивая группа, а признак сплоченности характерен для преступного сообщества и отражает общность участников в реализации преступных целей. Тогда получается, что если банда совершает тяжкое или особо тяжкое преступление, то её можно признать преступным сообществом. Зачем в таком случае законодатель выделяет два самостоятельных состава: бандитизм (ст. 209 УК РФ) и организация преступного сообщества (ст. 210 УК РФ)? Как определить ту степень сплоченности, которая позволяет оценить группу либо как организованную, либо как преступное сообщество, либо группу, образованную по предварительному сговору? Другие утверждают, что, если законодатель указал на такой признак банды как устойчивость, то её необходимо относить к организованной группе. Но возникают вопросы, какой уровень организованности (насколько высокий) необходим, чтобы группа из организованной превратилась в преступное сообщество? Насколько стабилен должен быть её состав и тесна взаимосвязь между её членами, чтобы не признать это сплоченностью и не отнести по этому признаку к преступному сообществу [7]? Поэтому, несмотря на то что Пленум Верховного Суда Российской Федерации в своём постановлении «О практике применения судами законодательства об ответственности за бандитизм» от 17 января 1997 г. раскрывает признаки устойчивости банды, такие, как «стабильность её состава, тесная взаимосвязь между её членами, согласованность их действий, постоянство форм и методов преступной деятельности, длительность её существования и количество совершенных преступлений» [8], ясности он в данный вопрос не внёс. В результате этого у правоприменителя возникают трудности, связанные с квалификацией различных преступлений, например отграничения бандитизма от вооруженного группового разбоя (ч. 2, п. «а» ч. 4 ст. 162 УК РФ). В теории и на практике принято разграничивать эти составы по следующим основаниям:

— Банда — это сплоченная устойчивая группа, предполагающая совершение целого ряда преступлений, а при разбое группа лиц может договориться о совершении одного нападения на граждан или учреждение. Но если исходить из положения указанного ранее постановления, то «банда может быть создана и для совершения одного, но требующего тщательной подготовки нападения». В таком случае разницы между этими составами не видно.

— Бандитизм считается окончанным преступлением с момента создания банды, независимо от того — были ли совершены сами нападения, ради которых эта банда и была создана; а разбой будет являться окончанным с момента нападения с целью хищения чужого имущества, совершенного с применением насилия, опасного для жизни или здоровья, либо с угрозой применения такого насилия. Вроде бы бесспорное основание разграничения бандитизма и разбоя, но оно будет бесспорным только тогда, когда мы точно установим, что это либо разбой, либо бандитизм.

— Бандитизм требует наличия оружия у членов банды, а при разбое необходимо применение оружия, а не просто его наличие. Получается, что если оружие использовалось во время нападения, то одно и то же нападение можно квалифицировать и как бандитизм, и как разбойное нападение по ч. 2, п. «а» ч. 4 ст. 162 УК РФ.

— Ещё одно основание разграничения этих составов — по применяемому оружию. Это единственное основание, не вызывающее каких-либо вопросов. Так как банда — это «вооруженная» группа, то для состава бандитизма необходимо наличие оружия в собственном смысле слова, т. е. предметов, специально предназначенных, в соответствии с Законом РФ «Об оружии» [9], для поражения живой цели. В соответствии с Постановлением Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 17.01.97 г. это может быть «огнестрельное или холодное, в том числе метательное оружие, как заводского изготовления, так и самодельного, различные взрывные устройства, а также газовое и пневматическое оружие» [10] (при решении вопросов о признании оружием предметов, используемых при нападении, следует руководствоваться положениями Закона РФ «Об оружии», а в необходимых случаях и заключением экспертов).

— При разбое же могут быть использованы в качестве оружия предметы, собственно оружием не являющиеся. Это категория чрезвычайно широкая и охватывает, по сути дела, любые предметы, которыми может быть причинен тяжкий вред здоровью человека, вплоть до лишения его жизни (например: топоры, серпы, косы, молотки, любые ножи, отвертки и др.).

— Различие в квалификации бандитизма и вооруженного разбоя заключается также в том, что поскольку бандитизм предполагает организацию вооруженной банды, то хранение и ношение оружия охватывается признаками состава, предусмотренного ст. 209 УК, и дополнительной квалификации по ст. 222 УК не требуется. Состав вооруженного разбоя включает в себя только применение оружия и не охватывает его незаконные приобретение, хранение, ношение, поэтому эти составы преступлений образуют реальную совокупность [11].

— Одним из обязательных признаков и бандитизма и разбоя, указанных в законе, является нападение, которое в Постановлении Пленума Верховного Суда РФ определяется как «действие, направленное на достижение преступного результата путем применения насилия над потерпевшим либо создания реальной угрозы его немедленного применения» [12]. Иными словами, нападение можно представить как действие, состоящее из двух последовательных этапов: создание реальной опасности применения насилия и непосредственно насилие. Реальная возможность применения насилия и степень его опасности для потерпевшего могут оцениваться самим потерпевшим (в случае, когда нападение носит открытый характер), а могут быть лишь объективно реальными, исходя из конкретной обстановки, независимо от того, осознавал ли этот факт потерпевший или нет. Действия должны быть направлены против жизни и здоровья потерпевшего. Сказанное в полной мере относится и к ст. 162, и к ст. 209 УК. Но нападение при бандитизме может выражаться в разнообразных формах и совершаться по различным мотивам (месть, создание массовых беспорядков и т. д.), тогда как разбой совершается только с корыстным мотивом. Различается и статус нападения: в разбое оно — необходимый элемент объективной стороны, в бандитизме представляет собой цель создания банды, т. е. является, прежде всего, элементом субъективной стороны или необходимым элементом объективной стороны (участие в нападениях) [13].

Таким образом, мы видим, что разграничить эти составы по признакам устойчивости и вооруженности достаточно сложно, и, как правило, решение вопроса в этом случае зависит от субъективной оценки правоприменителя, которую он даёт, опираясь на «оценочный критерий». А это является поводом говорить о частичном дублировании этих статей и необходимости квалификации по совокупности преступлений бандитизма и вооруженного группового разбоя. В соответствии с Постановлением Пленума Верховного Суда РФ от 17.01.97 г. один и тот же эпизод квалифицируют и по ст. 162, и по ст. 209 УК РФ. Но если законодатель относит банду к такой форме соучастия, как организованная группа, то зачем требуется дополнительная квалификация по ст. 209 УК, тогда как в ст. 162 УК, в качестве квалифицирующего признака выделяется совершение разбоя организованной группой (п. «а» ч. 4 ст. 162 УК РФ)? Поэтому возникает необходимость более детального разграничения этих составов на законодательном уровне.

Следующая проблема, возникающая у правоприменителя, — это вопрос о субъектном составе бандитизма. Уголовный кодекс РФ указывает, что возрастом привлечения к уголовной ответственности за бандитизм является достижение шестнадцатилетнего возраста, «лица в возрасте от 14 до

16 лет, совершившие различные преступления в составе банды, подлежат ответственности лишь за те, конкретные, преступления, ответственность за которые предусмотрена с четырнадцатилетнего возраста (ст. 20 УК РФ)» [14]. Поэтому, как установил Пленум ВС РФ, нельзя считать бандой преступную группу, состоящую из одного взрослого и подростка в возрасте от 14 до 16 лет. Учитывая, что бандитизм в общей структуре преступности является наиболее опасным преступлением, для избличения всех участников банды возникают предложения о снижении возраста привлечения к уголовной ответственности за бандитизм до 14 лет.

Вместе с тем встаёт и ещё один вопрос – как оценивать деятельность таких лиц, которые, не являясь членами банды, участвуют в преступлениях, совершаемых бандой? Часть 2 ст. 209 УК и Постановление Пленума ВС РФ отвечают на этот вопрос однозначно – как бандитизм. Но разделение всех лиц, образующих банду, на членов банды и лиц, принимающих участие в совершаемых бандой преступлениях, но членами её не являющихся явно неудачно. Должно любое участие лица в совершаемых бандой преступлениях давать основание для признания этого лица членом банды со всеми вытекающими правовыми последствиями. Таким образом, несмотря на то что Пленум Верховного Суда РФ от 17.01.97 г. рассматривал данные вопросы, но он не только не разрешил их, но и поставил новые, которые требуют ответов. Такая неопределённость, конечно же, не облегчает работу тех органов, которые занимаются раскрытием преступлений, совершенных организованными преступными группами.

Для более успешного решения задач по раскрытию данного вида преступлений, следовало бы предусмотреть в законе возможность освобождения от уголовной ответственности или смягчения наказания при определённых условиях виновных в участии в банде. Так, например, УК Италии предусматривает возможность добровольного отказа от бандитизма. В случаях, когда до совершения преступления, для которого была сформирована банда, лицо распускает или каким-либо образом вызывает ликвидацию банды, либо, не будучи главарём или инициатором банды, выходит из её состава, то такое лицо не подлежит уголовной ответственности (ст. 309 УК Италии). Согласно этой же статье не наказываются лица, препятствующие каким-либо образом завершению исполнения преступления, для совершения которого сформировалась банда [15]. В связи с этим представляется, что в отношении отдельных членов банды, при определенных условиях, можно было бы предусмотреть примечание примерно такого содержания: «Лицо, являющееся членом банды, подлежит освобождению от уголовной ответственности, если оно не совершало преступных действий либо совершило деяние, не являющееся тяжким. Добро-

вольно явилось с повинной. Раскаялось в своей связи с бандой, сдало оружие, если таковое есть, и оказало непосредственное содействие в её разоблачении и раскрытии преступлений совершенных данной бандой». Главным предназначением предлагаемого примечания является не только снижение латентности и предупреждение преступлений, совершаемых организованными бандами, но также и борьба с организаторами преступных бандитских групп.

Основным направлением борьбы с бандитизмом является осуществление профилактических мер. Для профилактики преступной деятельности банд необходимо, чтобы проблема бандитизма была признана реальной, как таковая, где профилактические меры должны включать в себя обязательное выполнение государственной программы укрепления правопорядка и законности. В современных условиях борьба с бандитизмом должна быть решительной, целенаправленной, с выделением определенных сил и средств, которые необходимо направить на устранение предпосылок совершения преступления, обновления и изменения методов борьбы.

Примечания

1. СУ РСФСР [Текст]. 1918. № 52.
2. СУ РСФСР [Текст]. 1919. № 27.
3. Уголовный кодекс. Практический комментарий [Текст] / под ред. М. Н. Гернета, А. Н. Трайнина. М., 1925. С. 110-111
4. Комиссаров, В. С. Некоторые вопросы совершенствования законодательства об ответственности за бандитизм [Текст] / В. С. Комиссаров // Вестник Моск. ун-та. Сер. 11. Право. 1987. № 1. С. 44.
5. Мондохонов, А. Банда – форма соучастия в преступлении? [Текст] / А. Мондохонов // Законность. 2002. № 11.
6. Уголовный кодекс РФ от 13.06.96. № 63-ФЗ (с доп. и изм. от 12.05.04).
7. Иванов, Н. Критерии разграничения преступных группировок [Текст] / Н. Иванов // Российская юстиция. 1999. № 5.
8. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 17.01.97 г. № 1 «О практике применения судами законодательства об ответственности за бандитизм», п. 4 [Текст] // Рос. газета. 1997. № 20. 30 янв.
9. Федеральный закон от 13.12.1996 № 150-ФЗ (в ред. от 29.06.04) «Об оружии».
10. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 17.01.97 г. № 1 «О практике применения судами законодательства об ответственности за бандитизм», п. 5.
11. Попова, О. Сложности при разграничении бандитизма и вооруженного группового разбоя [Текст] / О. Попова // Российская юстиция. 2003. № 1.
12. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 17.01.97 г. № 1 «О практике применения судами законодательства об ответственности за бандитизм», п. 6.
13. Попова О. Указ. соч.
14. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 17.01.97 г. № 1 «О практике применения судами законодательства об ответственности за бандитизм», п. 14.
15. Законодательство по борьбе с организованной преступностью в зарубежных странах [Текст]. Вып. 3. М., 1989.

Е. В. Соломенникова, М. В. Чепурных

МЕДИЦИНСКОЕ ОСВИДЕТЕЛЬСТВОВАНИЕ НА СОСТОЯНИЕ ОПЬЯНЕНИЯ В СИСТЕМЕ МЕР АДМИНИСТРАТИВНОГО ПРИНУЖДЕНИЯ

Меры административного принуждения – это закрепленные законом способы, приемы и средства воздействия личного, имущественного и организационного характера, позволяющие заставить лицо исполнять юридические обязанности и соблюдать правовые запреты и состоящие из правовых ограничений, лишений, обременений, ответных действий, влекущих наступление правового урока, причинение морального, материального и физического вреда [1].

Среди широкого арсенала мер административного принуждения особое место занимают меры обеспечения производства по делам об административных правонарушениях, что обусловлено, прежде всего, их организационным потенциалом, позволяющим оперативно воздействовать на общественные отношения, возникающие в связи с совершением административного правонарушения.

По сравнению с соответствующими положениями Кодекса РСФСР об административных правонарушениях комплекс административно-правовых норм, содержащихся в КоАП РФ и закрепляющих сущность и порядок применения мер обеспечения производства по делам об административных правонарушениях, приобрел свойства полноты, системности и завершенности.

Законодатель определил меры обеспечения как процессуальные действия, призванные пресечь правонарушение, способствующие обнаружению и фиксации доказательств, обеспечению исполнительного производства по делу.

Следует признать, что коренного реформирования самой системы мер обеспечения производства по делам об административных правонарушениях не произошло. Однако КоАП РФ расширил перечень данных мер, предусмотрев арест товаров, транспортных средств и иных вещей, осмотр принадлежащих юридическому лицу помещений, территорий, находящихся там вещей и документов. Этот перечень носит исчерпывающий характер и включает не только меры административно-процессуального обеспечения в их «чистом» виде (медицинское освидетельствование на состояние опьянения), но и меры административного пресечения (отстранение от управления транспортным сред-

СОЛОМЕННИКОВА Елена Викторовна – преподаватель Кировского филиала Нижегородской академии МВД РФ
ЧЕПУРНЫХ Марат Викторович – помощник судьи Октябрьского райсуда г. Кирова
© Соломенникова Е. В., Чепурных М. В., 2005

ством соответствующего вида). Некоторые административно-правовые меры носят двойной характер и выступают в разных качествах в зависимости от целей их применения. Так, например, личный досмотр граждан, досмотр вещей и транспортных средств, изначально носивший пресекательный характер, в дальнейшем являются и мерами, обеспечивающими процесс производства по делу об административном правонарушении и обеспечивающими доказательственную базу по делу.

Исследование обстоятельств отдельных правонарушений и принятие законных решений по некоторым категориям административных дел требует наличия информации о физическом состоянии правонарушителя. В ряде случаев такая информация является основным доказательством, положенным в основу принятия решения по делу. Например, состояние опьянения лица, управляющего автомобилем, служит основанием для его привлечения к административной ответственности.

Среди ученых-административистов не существует единого мнения по поводу того, к какой из мер административного принуждения отнести меру медицинского освидетельствования на состояние опьянения: административного предупреждения, административного пресечения или административно-процессуального обеспечения. Так, Ю. Н. Стариков считает, что эта мера носит предупредительный характер и обладает следующими признаками: а) не связана с совершением административного правонарушения, т. е. правонарушение еще не совершено, а принудительные механизмы в отношении физического лица уже функционируют; б) принудительный характер этой меры состоит в реализации властных и односторонних действий, которые не согласовываются с противоположной стороной [2]. О. М. Бандурка, А. П. Ключниченко, А. А. Попов относят медицинское освидетельствование на состояние опьянения к мере административного пресечения [3].

По нашему мнению, медицинское освидетельствование на состояние опьянения является одной из мер административно-процессуального обеспечения, используемой с целью сбора и закрепления доказательств, выполнения необходимых действий по расследованию административных проступков, привлечению виновного к административной ответственности. Эта мера применяется исключительно на стадии возбуждения дела об административном правонарушении и носит принудительный характер. Как и некоторые другие меры административно-процессуального принуждения, освидетельствование связано с существенным ограничением личной свободы лица, подвергнутого этой мере воздействия. Следовательно, медицинское освидетельствование содержит ограничения личных неимущественных прав [4].

Освидетельствование на состояние опьянения применяется в следующих случаях. Во-первых, если лицо подозревается в совершении преступления или

административного правонарушения, повлекшего угрозу безопасности дорожного движения, для установления факта алкогольного или наркотического опьянения. Во-вторых, если результат освидетельствования необходим для подтверждения или опровержения факта правонарушения или объективного рассмотрения дела о правонарушении.

Названные случаи наглядно демонстрируют две цели, с которыми всегда применяется рассматриваемая мера административного принуждения: цель выявления правонарушения (которая и будет достигаться результатами освидетельствования); и цель административно-процессуального обеспечения (поскольку процессуально оформленные результаты освидетельствования являются и доказательством по делу).

Характерной чертой указанной административно-правовой меры является процессуальная особенность ее применения. Применение этой меры осуществляется всегда во внесудебном порядке. Для данной правовой меры характерен широкий круг субъектов ее применения: должностные лица ГИБДД, органов рыбоохраны, морского транспорта, внутреннего водного транспорта, Государственной инспекции по маломерным судам, работники предприятий, учреждений и организаций, ответственных за эксплуатацию транспортных средств.

Следует также отметить, что хотя медицинское освидетельствование на состояние опьянения и является самостоятельной мерой административно-процессуального обеспечения, однако ее применению всегда предшествует такая правовая мера, как отстранение от управления транспортным средством.

С учетом высказанных положений и отмеченных особенностей, необходимо выделить признаки, присущие медицинскому освидетельствованию на состояние опьянения.

Во-первых, данная мера применяется только на стадии возбуждения дела об административном правонарушении.

Во-вторых, по своей сущности представляет собой урегулированные нормами административно-процессуального права действия органов государственного управления и их должностных лиц (в отдельных случаях других органов) принудительного характера.

В-третьих, анализируемая административно-правовая мера носит срочный характер, и применять ее уже по истечении 3-4 часов со времени выявления правонарушения представляется нецелесообразным.

В-четвертых, общим основанием применения этой меры являются достаточные данные полагать, что лицо, управляющее транспортным средством, находится в состоянии опьянения.

В-пятых, основания применения исследуемой административно-правовой меры обуславливают ее реализацию в рамках охранительных административно-деликтных отношений [5].

В-шестых, общее назначение этой меры состоит в обеспечении реализации санкции «деликтных» норм, а именно, норм материального, главным образом, административного права (в отдельных случаях и норм уголовного права), устанавливающих ответственность за совершение правонарушений (преступлений).

С учетом этого определяется главная целенаправленность медицинского освидетельствования на состояние опьянения, заключающаяся в обеспечении привлечения правонарушителя к ответственности. В качестве промежуточной цели выделяются такие, как установление факта правонарушения, создание условий для выяснения обстоятельств дела, выявление, исследование и закрепление доказательств.

Таким образом, медицинское освидетельствование на состояние опьянения можно охарактеризовать как меру административно-процессуального обеспечения, предусмотренную нормами административно-процессуального права, применяемую на стадии возбуждения дела об административном правонарушении строго определенным кругом должностных лиц с целью выявления правонарушения и установления факта опьянения, а также для подтверждения или опровержения факта правонарушения и объективного рассмотрения дела.

Выявление специфики правовой природы анализируемой меры административно-процессуального обеспечения, системообразующих признаков и отличительных особенностей представляется, на наш взгляд, важным в свете продолжающейся работы по совершенствованию административно-процессуального законодательства, необходимости усиления гарантий законности применения этой меры, прав, свобод и законных интересов личности.

Примечания

1. Каплунов, А. И. Административное принуждение, применяемое ОВД (системно-правовой анализ) [Текст] : автореф. дис. ... а-ра юрид. наук / А. И. Каплунов. М., 2005. С. 20.
2. Стафилов, Ю. Н. Административное принуждение и административная ответственность [Текст] / Ю. Н. Стафилов. М., 1998. С. XX-XXII.
3. Бандурка, О. М. Заходи адміністративного припинення в діяльності міліції [Текст] : дис. ... канд. юрид. наук / О. М. Бандурка. Харьков, 1994. С. 30, 31; Клошниченко, А. П. Меры административного принуждения, применяемые милицией [Текст] / А. П. Клошниченко. Киев, 1979. С. 75, 76; Попов, А. А. Административно-правовая охрана общественного порядка [Текст] / А. А. Попов. Л., 1973. С. 167.
4. Ваторин, Д. С. Административная юрисдикция органов внутренних дел [Текст] / Д. С. Ваторин. Екатеринбург, 1998. С. 83.
5. Красноглазов, А. Ю. Обеспечение законности в применении административно-процессуальных мер на стадии возбуждения дела об административном правонарушении [Текст] : дис. ... канд. юрид. наук / А. Ю. Красноглазов. М., 1999. С. 28.

А. И. Стахов

БЕЗОПАСНОСТЬ В ПРАВОВОЙ СИСТЕМЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье раскрывается юридическая природа безопасности и проводится ее доктринальная классификация.

Согласно ст. 2 Конституции РФ человек, его права и свободы признаются в Российской Федерации высшей ценностью.

В соответствии со ст. 18 Конституции РФ права и свободы человека и гражданина являются непосредственно действующими. Они определяют «смысл, содержание и применение законов, деятельность законодательной и исполнительной власти, местного самоуправления и обеспечиваются правосудием».

Следовательно, положения, зафиксированные в ст. 2, 18 Конституции РФ, означают приоритет прав и свобод человека и гражданина в деятельности государственных органов и органов местного самоуправления, выдвигают человека в качестве первоосновы правовой системы Российского государства.

Важно отметить, что в соответствии со ст. 55 Конституции РФ права и свободы человека и гражданина могут быть ограничены исключительно федеральным законом и только в той мере, в какой это необходимо «в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства». Согласно ст. 56 Конституции РФ «в условиях чрезвычайного положения для обеспечения безопасности граждан и защиты конституционного строя в соответствии с федеральным законом могут устанавливаться отдельные ограничения прав и свобод с указанием пределов и срока их действия».

Соединяя изложенное с положениями ст. 2, 18 Конституции РФ, можно сделать вывод, что безопасность занимает центральное место в правовой системе Российской Федерации. Она выступает критерием ограничения основных прав и свобод человека и гражданина, а значит, определяет смысл и содержание деятельности государственных органов и органов местного самоуправления в Российской Федерации.

Исходное общеправовое понятие безопасности закреплено в Законе РФ «О безопасности». В названном законе раскрываются отдельные элементы безопасности, определено понятие системы бе-

зопасности, устанавливается порядок организации и финансирования органов обеспечения безопасности, а также механизм контроля и надзора за их деятельностью.

Из анализа иных законов, изданных Российской Федерацией в области безопасности, можно обнаружить достаточно широкий спектр отдельных видов безопасности.

Так, например, в Законе РФ «О милиции» закреплены такие виды безопасности, как «безопасность личности» и «общественная безопасность». При анализе ФЗ «О безопасности дорожного движения», ФЗ «О пожарной безопасности», ФЗ «О радиационной безопасности», ФЗ «Об охране окружающей среды», ФЗ «О промышленной безопасности опасных производственных объектов», ФЗ «О техническом регулировании», Воздушного кодекса, Закона РФ «О защите прав потребителей», ФЗ «О лекарственных средствах», ФЗ «О безопасности гидротехнических сооружений», ФЗ «О качестве и безопасности пищевых продуктов», ФЗ «О газоснабжении в Российской Федерации» можно выделить такие виды безопасности, как «безопасность дорожного движения», «пожарная безопасность», «радиационная безопасность», «экологическая безопасность», «промышленная безопасность», «безопасность продукции, процессов производства, эксплуатации, хранения, перевозки, реализации и утилизации», «безопасность излучений», «механическая безопасность», «биологическая безопасность», «взрывобезопасность», «термическая безопасность», «электрическая безопасность», «химическая безопасность», «авиационная безопасность», «безопасность товара (работы, услуги)», «безопасность лекарственных средств», «безопасность гидротехнических сооружений», «безопасность пищевых продуктов», «энергетическая безопасность Российской Федерации».

Логично думать, что обозначенный массив законов, изданных в Российской Федерации, призван детализировать и конкретизировать в отдельных сферах безопасности положения Конституции РФ, а также общеправовое понятие безопасности, закрепленное в Законе РФ «О безопасности». Но следует отметить, что до настоящего времени указанные федеральные законы несистематизированы. Они содержат множество коллизий, подрывающих единообразное понимание и применение безопасности как категории правовой системы Российской Федерации.

Что касается массива подзаконных нормативных правовых актов в области безопасности, то здесь можно обнаружить множество социальных и технических установлений и правил, закрепленных в разнообразных нормативных документах (правилах, стандартах и др.), введенных в действие нормативными правовыми актами федеральных органов исполнительной власти.

СТАХОВ Александр Иванович – кандидат юридических наук, доцент по кафедре государственно-правовых дисциплин ВятГГУ
© Стахов А. И., 2005

Используя данный прием, федеральные органы исполнительной власти, по сути, расширяют ограничения конституционных прав и свобод человека и гражданина, установленные федеральными законами, а по содержанию – порождают дополнительные коллизии в области безопасности.

При наличии такого состояния подзаконных нормативных правовых актов, принятых федеральными органами исполнительной власти в области безопасности, заслуживает внимания и поддержки Концепция национальной безопасности Российской Федерации, утвержденная Указом Президента РФ от 17.12.1997 г. № 1300 (в ред. Указа Президента РФ от 10.01.2000 г. № 24).

Концепция национальной безопасности Российской Федерации закрепляет такую категорию, как «национальная безопасность», а также органически соединяет нормы Закона РФ «О безопасности» и нормы федеральных законов, регулирующих отдельные виды безопасности, разграничивая между собой сферы национальной безопасности.

По сути, Концепция национальной безопасности Российской Федерации является нормативным правовым актом, призванным консолидировать в области безопасности государственные органы, органы местного самоуправления, коммерческие и некоммерческие организации, а также граждан. Но обозначенное место и роль Концепции национальной безопасности в правовой системе Российской Федерации снижает отсутствие в нормах Концепции точной и ясной дефиниции национальной безопасности, соотносимой с такими понятиями, как «личная безопасность», «общественная безопасность», «государственная безопасность».

Соединяя изложенное, можно сделать вывод об актуальности доктринальной выработки понятийного аппарата, позволяющего раскрыть сущность, место и роль безопасности в правовой системе Российской Федерации, а также установить тенденции правового регулирования отдельных видов безопасности.

Исходя из сформулированного суждения, логично думать, что общеправовое понятие безопасности должно предельно ясно и понятно для юридической науки и практики раскрывать сущность и содержание данной категории.

Если говорить о сущности безопасности, то необходимо обратить внимание, что безопасность представляет собой достаточно сложную, многогранную и комплексную правовую категорию, смысл которой кажется доступным на интуитивном, этимологическом уровне.

На этимологическом уровне безопасность означает «положение, при котором не угрожает опасность кому-нибудь, либо чему-нибудь» [1] или иначе «отсутствие опасности, сохранность, надежность» [2]. При этом опасность, угроза чему-ни-

будь опасного», то есть «способного вызвать, причинить какой-нибудь вред, несчастье» [3].

Из логико-позитивного анализа приведенных этимологических понятий безопасность, в самом общем смысле, можно определить как положение, при котором отсутствует опасность или, иначе, отсутствует возможность причинения какого-нибудь вреда.

Как отмечалось выше, исходная юридическая природа безопасности раскрывается в нормах Закона РФ «О безопасности».

Согласно ст. 1 названного закона безопасность представляет собой «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз». При этом угроза безопасности определена в ст. 3 Закона РФ «О безопасности» как «совокупность условий и факторов, создающих опасность жизненно важным интересам личности, общества и государства».

Сравнительный анализ приведенных законодательных и этимологических понятий позволяет выделить ряд существенных недостатков конструкции законодательной дефиниции безопасности, препятствующих ясному и точному пониманию юридической природы безопасности, а также ее места и роли в правовой системе Российской Федерации.

Во-первых, существенным недостатком законодательной дефиниции безопасности является включение в ее конструкцию такого понятия, как «внешние и внутренние угрозы», которое, по сути, представляет собой частное проявление угрозы безопасности.

Из анализа действующего законодательства можно сделать вывод, что личности, обществу и государству противостоят не только внешние и внутренние угрозы. Так, например, анализируя ФЗ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера», можно говорить об угрозах природного и техногенного характера. В Указе Президента РФ «Об утверждении Концепции национальной безопасности» определены угрозы национальной безопасности Российской Федерации.

Представляется очевидным, что безопасность как категория правовой системы Российской Федерации должна обладать достаточно высокой степенью абстракции. Поэтому целесообразно в конструкции законодательной дефиниции безопасности заменить такой элемент, как «внешние и внутренние угрозы», на более абстрактную категорию «угрозы безопасности».

С этой точки зрения безопасность в правовой системе Российской Федерации представляет собой урегулированное правом состояние защищенности личности, общества и государства, соизмеримое с угрозами безопасности.

Во-вторых, конструкция законодательной дефиниции безопасности искажает этимологический смысл данной категории.

Так, в этимологических дефинициях безопасность, по сути, отождествляется с положением, при котором отсутствует опасность. Из логико-позитивного анализа ст. 1, 3 Закона «О безопасности» следует, что безопасность представляет собой положение, при котором имеют место условия и факторы, создающие опасность жизненно важным интересам личности, общества и государства (т. е. положение, при котором присутствуют угрозы безопасности), но жизненно важные интересы защищены от таких условий и факторов.

Представляется очевидным, что законодательная дефиниция безопасности должна раскрывать юридическую природу безопасности соотносимо с этимологическим понятием данной категории.

Следовательно, безопасность может и должна быть определена в правовой системе Российской Федерации как урегулированное правом состояние, при котором отсутствуют угрозы безопасности.

В-третьих, в конструкции законодательной дефиниции безопасности применяется такая категория, как «жизненно важные интересы», которая, по сути, раскрывает социальную природу безопасности, но не позволяет уяснить ее юридическую природу.

Так, согласно ст. 1 Закона РФ «О безопасности» жизненно важные интересы определены как «совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства».

Следует обратить внимание, что из анализа Указа Президента «Об утверждении Концепции национальной безопасности Российской Федерации» интересы личности состоят «в реализации конституционных прав и свобод, в обеспечении личной безопасности, в повышении качества и уровня жизни, в физическом, духовном и интеллектуальном развитии человека и гражданина».

В соответствии с Концепцией национальной безопасности Российской Федерации интересы общества состоят «в упорядочении демократии, в создании правового, социального государства, в достижении и поддержании общественного согласия, в духовном обновлении России».

Интересы государства согласно названной Концепции состоят в «незыблемости конституционного строя, суверенитета и территориальной целостности России в политической, экономической и социальной стабильности, в безусловном обеспечении законности и поддержании правопорядка, в развитии равноправного и взаимовыгодного международного сотрудничества».

Совокупность сбалансированных интересов личности, общества и государства определена в Кон-

цепции национальной безопасности Российской Федерации как национальные интересы.

К числу важнейших положений, составляющих национальные интересы, названный Указ Президента РФ относит защиту личности, общества и государства от терроризма, в том числе международного, также от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера и их последствий, в военное время – от опасностей, возникающих при ведении военных действий или вследствие этих действий.

Соединяя изложенное, жизненно важные интересы личности, общества и государства, в сочетании с национальными интересами можно определить в правовой системе Российской Федерации как опосредствованные правом (то есть закрепляемые и охраняемые правом) блага и ценности, которые обеспечивают личность, обществу, государству и нации надежное существование и возможности прогрессивного развития.

Под таким углом зрения, учитывая особые свойства Конституции РФ, понятия «жизненно важные интересы личности, общества и государства» и «национальные интересы» целесообразно объединить в Законе РФ «О безопасности» в такую комплексную категорию, как «конституционные и законные интересы личности, общества, государства и нации».

Следуя предлагаемому подходу, в структуре данной категории можно выделить конституционные интересы личности, общества, государства, нации и законные интересы личности, общества, государства, нации.

Очевидно, что конституционные интересы личности, общества, государства и нации как составная часть предлагаемой категории представляют собой опосредствованные Конституцией РФ блага и ценности, обеспечивающие личность, обществу, государству и нации надежное существование и возможности прогрессивного развития.

Соответственно, законные интересы личности, общества, государства и нации есть опосредствованные текущим законодательством (законами, подзаконными нормативно-правовыми актами, договорами с нормативным содержанием) блага и ценности, обеспечивающие личность, обществу, государству и нации надежное существование и возможности прогрессивного развития.

Следуя изложенному, конституционные интересы личности – это, например, закрепленные в нормах Конституции РФ право на жизнь, право на охрану здоровья, право на личную неприкосновенность, иные основные права и свободы человека и гражданина, а также конституционные принципы и презумпции, обеспечивающие личности надежное существование и возможности прогрессивного развития.

Конституционные интересы общества, к примеру, составляют такие блага и ценности, закреплен-

ные в нормах Конституции РФ, как муниципальная собственность, гарантии прав местного самоуправления, права и свободы общественных объединений, иные блага и ценности, обеспечивающие институтам гражданского общества надежное существование и возможности прогрессивного развития.

Соответственно, конституционные интересы государства, например, охватывают такие блага и ценности, как закрепленные в нормах Конституции РФ государственный строй, целостность, суверенитет, предметы ведения Российской Федерации, иные блага и ценности, обеспечивающие Российскому государству надежное существование и возможности прогрессивного развития.

К конституционным интересам нации, например, логично отнести закрепленные в нормах Конституции РФ такие блага и ценности, как единство экономического пространства, свободное перемещение товаров, услуг и финансовых средств, поддержка конкуренции, свобода экономической деятельности, идеологическое многообразие, иные блага и ценности, обеспечивающие состояние равновесия (баланс интересов) личности, общества и государства, а также возможности прогрессивного развития данного состояния.

Законными интересами личности являются, например, права, свободы и гарантии прав человека и гражданина, закрепленные в Трудовом Кодексе РФ, ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав и права граждан Российской Федерации на участие в референдуме», ФЗ «Об обжаловании в суд действий и решений, нарушающих права и свободы граждан» и т. д.

Законными интересами гражданского общества, к примеру, являются права, а также гарантии прав общественных объединений и местного самоуправления, закрепленные в нормах ФЗ «Об общественных объединениях», ФЗ «О свободе совести и религиозных объединениях», ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» и т. д.

Законные интересы государства, к примеру, составляют ценности и блага, закрепленные в положениях Федеративных договоров о разграничении предметов ведения и полномочий между Российской Федерацией и субъектами Российской Федерации, ФЗ «О Государственной границе Российской Федерации», ФЗ «Об общих принципах организации представительных (законодательных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации», ФКЗ «О судебной системе Российской Федерации» и т. д.

Законные интересы нации, например, составляют ценности и блага нации, закрепленные в положениях Закона РФ «О языках народов РСФСР», Закона РФ «О конкуренции и ограничении монополистической деятельности на товарных рынках»,

ФЗ «О защите конкуренции на рынке финансовых услуг», ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности», ФЗ «О техническом регулировании» и т. д.

В-четвертых, в законодательных дефинициях, раскрывающих юридическую природу безопасности, нет ясного и точного разделения таких понятий, как «опасность жизненно важным интересам личности, общества и государства» и «угроза безопасности».

Как отмечалось ранее, опасность в этимологическом смысле означает возможность причинения вреда.

Следовательно, опасность жизненно важным интересам личности, общества и государства, в самом общем смысле, есть возможность причинения вреда данным интересам.

Соответственно, опасность жизненно важным интересам как категория правовой системы РФ представляет собой возможность причинения вреда опосредствованным правом интересам личности, общества, государства и нации.

Угроза безопасности этимологического толкования не имеет. Она является законодательной категорией, которая охватывает совокупность условий и факторов, создающих опасность жизненно важным интересам личности, общества и государства.

Из логико-позитивного анализа законодательного понятия угрозы безопасности можно утверждать, что данная категория, по сути, представляет собой совокупность определенных источников опасности жизненно важным интересам личности, общества и государства, именуемых условиями и факторами, создающими опасность данным интересам.

С этой точки зрения в правовой системе Российской Федерации источниками опасности жизненно важным интересам личности, общества и государства являются:

- 1) факторы, создающие опасность конституционным и законным интересам личности, общества, государства и нации;
- 2) условия, создающие опасность конституционным и законным интересам личности, общества, государства и нации.

Логично предположить, что факторами, создающими опасность конституционным и законным интересам личности, общества, государства и нации в правовой системе Российской Федерации, являются разнообразные проявления или действие предметов и явлений окружающей среды, создающие возможности причинения вреда конституционным и законным интересам личности, общества, государства и нации (далее по тексту вредоносные воздействия).

Соответственно, условиями, создающими опасность конституционным и законным интересам личности, общества, государства и нации в правовой системе Российской Федерации, являются проти-

воправные действия (бездействие), способствующие возникновению и (или) развитию вредоносных воздействий явлений и предметов окружающей среды.

С позиции юридической науки и практики важнейшим критерием оценки факторов и условий, создающих опасность конституционным и законным интересам личности, общества, государства и нации, является установление зависимости вредоносных воздействий предметов и явлений окружающей среды от сознания и воли человека.

Под таким углом зрения факторы, создающие опасность конституционным и законным интересам, обоснованно подразделить на природные и техногенные, а также условия, создающие опасность данным интересам, — на правонарушения и юридические казусы.

Природные факторы, создающие опасность конституционным и законным интересам личности, общества, государства и нации, представляют собой вредоносные воздействия предметов и явлений природной среды. Данные факторы возникают в окружающей среде и способны развиваться в ней независимо от сознания и воли человека.

Например, природными факторами, создающими опасность конституционным и законным интересам личности, общества, государства и нации, являются разнообразные физические, химические, биологические проявления и действия наводнений, землетрясений, иных природных явлений, причиняющие вред жизни и здоровью человека, муниципальному и государственному имуществу, иным конституционным и законным интересам.

Техногенные факторы, создающие опасность конституционным и законным интересам личности, общества, государства и нации, есть вредоносные воздействия технической системы, созданной человеком. Данные факторы возникают в окружающей среде под контролем человека, зависят от его воли и сознания, но способны развиваться в окружающей среде независимо от воли и сознания людей.

Так, техногенными факторами, создающими опасность конституционным и законным интересам личности, общества, государства и нации, являются разнообразные вредные для жизни и здоровья человека физические, химические, биологические проявления или действие техногенных чрезвычайных ситуаций (аварий, пожаров, взрывов), а также вредоносные воздействия, создаваемые объектами технической системы в процессе нормальной эксплуатации (зданиями, сооружениями, производственным оборудованием, транспортными средствами и т. д.).

Под правонарушением как условием, создающим опасность конституционным и законным интересам личности, общества, государства и нации следует понимать противоправное, виновное дей-

ствие или бездействие, способствующее возникновению и (или) развитию вредоносных воздействий природных и техногенных предметов и явлений окружающей среды, за которое законом предусмотрена юридическая ответственность.

Юридический казус как условие, создающее опасность конституционным и законным интересам личности, общества, государства и нации, представляет собой случайное действие, которое имеет указанные выше внешние признаки правонарушения, но не содержит элемента вины и, следовательно, не влечет юридической ответственности.

Соединяя изложенное, можно предложить общеправовую дефиницию угрозы безопасности, точно и ясно раскрывающую ее юридическую природу.

Угроза безопасности есть совокупность природных и техногенных факторов окружающей среды, создающих опасность конституционным и законным интересам личности, общества, государства и нации, а также правонарушений и юридических казусов, способствующих возникновению и (или) развитию таких факторов.

Суммируя высказанные предложения по устранению недостатков конструкции законодательной дефиниции безопасности, можно предложить следующую комплексную правовую дефиницию безопасности.

Безопасность — урегулированное правом состояние защищенности конституционных и законных интересов личности, общества, государства и нации, при котором отсутствуют природные и техногенные факторы окружающей среды, создающие опасность конституционным и законным интересам личности, общества, государства и нации, а также исключены правонарушения и юридические казусы, способствующие возникновению и (или) развитию таких факторов.

Предлагаемая дефиниция по смыслу представляет собой юридическую фикцию, благодаря которой охрана и защита конституционных и законных интересов личности, общества, государства и нации должны охватывать природные и техногенные факторы окружающей среды, а также связанные с данными факторами правонарушения и юридические казусы, которые не только причиняют или причинили вред данным интересам, но и способны причинить такой вред *post priori* (то есть на основе опыта).

Из анализа сформулированной дефиниции можно выделить отдельные элементы структуры безопасности, которые, с одной стороны, раскрывают юридическую природу безопасности, ее место и роль в правовой системе Российской Федерации, а с другой стороны позволяют провести доктринальную классификацию безопасности, отражающую основные тенденции правового регулирования отдельных видов безопасности. Таковыми элементами структуры безопасности являются «субъекты

безопасности», «объекты безопасности», «угрозы безопасности».

Очевидно, субъектами безопасности являются субъекты права – носители конституционных и законных интересов, которым может быть причинен вред.

Под таким углом зрения субъектами безопасности в правовой системе Российской Федерации выступают личность, гражданское общество, государство и нация.

Соответственно, в зависимости от субъектного состава безопасность обоснованно подразделить на безопасность личности или, иначе, личную безопасность, безопасность гражданского общества или общественную безопасность, безопасность государства или, иначе, государственную безопасность, безопасность нации или, иначе, национальную безопасность.

Следуя предложенной выше комплексной дефиниции безопасности, личную безопасность можно определить как урегулированное правом состояние защищенности конституционных и законных интересов личности, при котором отсутствуют факторы и условия, составляющие угрозы личной безопасности.

Соответственно, общественная безопасность представляет собой урегулированное правом состояние защищенности конституционных и законных интересов гражданского общества, при котором отсутствуют факторы и условия, составляющие угрозы общественной безопасности.

Государственная безопасность есть урегулированное правом состояние защищенности конституционных и законных интересов государства, при котором отсутствуют факторы и условия, составляющие угрозы государственной безопасности.

Национальная безопасность – это урегулированное правом состояние защищенности конституционных и законных интересов нации, при котором отсутствуют факторы и условия, составляющие угрозы национальной безопасности.

Предлагаемый подход к классификации безопасности позволяет ясно и точно определить и соотносить между собой личную, общественную, государственную и национальную безопасность как единичное, общее, целое, комплексное и, соответственно, выделить в области безопасности личный, общественный, государственный и национальный уровни безопасности.

Следующим элементом структуры безопасности являются объекты безопасности. Объекты безопасности как элемент структуры безопасности – это конституционные и законные интересы личности, общества, государства и нации, на которые направлены усилия субъектов безопасности.

Соответственно, в зависимости от содержания конституционных и законных интересов целесообразно выделить отдельные виды безопасности. К таковым можно отнести экономическую

безопасность, экологическую безопасность, военную безопасность, безопасность дорожного движения, безопасность продукции, работ и услуг и т. д.

Следуя предложенной комплексной дефиниции безопасности, экономическая безопасность, например, представляет собой урегулированное правом состояние защищенности экономических конституционных и законных интересов личности, общества, государства и нации, при котором отсутствуют природные и техногенные факторы окружающей среды, создающие опасность экономическим интересам, а также отсутствуют правонарушения и юридические казусы, способствующие возникновению и (или) развитию данных факторов.

Аналогичным образом можно сформулировать по данному критерию понятия других видов безопасности.

Данный подход к классификации безопасности позволяет выделить в области безопасности предметные сферы (экономическую сферу безопасности, экологическую сферу безопасности, сферу безопасности дорожного движения, сферу безопасности продукции, работ и услуг и т. д.).

Последним из числа названных выше элементов структуры безопасности является угроза безопасности.

Как отмечалось ранее, безопасность есть урегулированное правом состояние, при котором исключены угрозы безопасности. При этом угрозы безопасности составляет совокупность вредоносных природных и техногенных факторов окружающей среды, а также правонарушений и юридических казусов, способствующих возникновению и (или) развитию таких факторов.

С этой точки зрения из анализа российского законодательства, противодействующего вредоносным природным и техногенным факторам окружающей среды, можно провести классификацию угроз безопасности по ряду оснований, раскрывающих юридическую природу угроз, и выделить функциональные виды безопасности, адекватные данным угрозам безопасности.

Так, например, в зависимости от соотношения факторов, составляющих угрозу безопасности, с сознанием и волей человека, можно выделить природные угрозы безопасности и техногенные угрозы безопасности и, соответственно, назвать природную безопасность и техногенную безопасность.

Фактическое разнообразие природных и техногенных вредоносных факторов, составляющих угрозу безопасности, в свою очередь, позволяет назвать такие угрозы, как радиационная угроза безопасности, механическая угроза безопасности, термическая угроза безопасности, химическая угроза безопасности, биологическая угроза безопасности и т. п.

НЕКОТОРЫЕ УГОЛОВНО-ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ БОРЬБЫ С НЕВЫПЛАТОЙ ЗАРАБОТНОЙ ПЛАТЫ

Права работников на своевременную и в полном объеме оплату труда провозглашены Конвенцией Международной организации труда от 08.06.49 г. № 95, гарантируются Конституцией Российской Федерации (ч. 3 ст. 37), регулируются трудовым законодательством (ст. 21 Трудового кодекса РФ).

Проводимые в России экономические и политические реформы обусловили возникновение такой социальной проблемы, как несвоевременная выплата заработной платы – яркого проявления экономического кризиса страны. Указанная ситуация наибольшим образом обострилась в конце 90-х гг. прошлого столетия, и в полной мере не стабилизировалась до настоящего времени.

Так, по данным комитета статистики в Кировской области по состоянию на 31.12.2003 г. задолженность по заработной плате имела на 1311 предприятиях, при том что всего на территории области в указанный период было зарегистрировано 31 тыс. организаций всех форм собственности. По состоянию на 31.12.2005 г. на 637 предприятиях имела задолженность, общая сумма которой составила 249,336 млн. руб.

Изложенное определяет актуальность настоящего исследования, которое направлено на поиск путей повышения эффективности борьбы государства с одной из самых больших социальных бед начала XX в. – невыплатой работникам вознаграждения за труд.

Уголовная ответственность за указанное деяние была введена законодателем Федеральным законом от 15.03.1999 г. № 48-ФЗ «О дополнении Уголовного кодекса РФ ст. 145.1» и предусмотрена статьей 145.1 УК РФ в главе 19 «Преступления против Конституционных прав и свобод человека и гражданина».

Остановимся на вопросе обоснованности уголовной криминализации несвоевременной выплаты заработной платы.

Существует мнение о том, что введение такого рода норм представляет собой не что иное, как попытку государства решить экономические проблемы внеэкономическими (административно-карательными) способами. При этом, как высказался В. С. Комиссаров, «введение таких норм не только не решает, нужно прямо сказать, что и не может решить соответствующих социальных проблем» [1].

ВАРАНКИНА Юлия Сергеевна – прокурор отдела по надзору за исполнением законов в сфере экономики прокуратуры Кировской области
© Варанкина Ю. С., 2005

В соответствии с выделенными угрозами можно назвать ряд адекватных им видов природной и техногенной безопасности: радиационная безопасность, механическая безопасность, термическая безопасность, химическая безопасность, биологическая безопасность и т. д.

В зависимости от масштаба вредоносных факторов и условий, составляющих угрозу безопасности, можно разделить угрозы безопасности на чрезвычайные угрозы и ординарные угрозы и, соответственно, выделить чрезвычайную безопасность и ординарную безопасность.

В зависимости от источника факторов, составляющих угрозу безопасности, можно говорить о таких угрозах, как угроза пожара, угроза взрыва, угроза аварии и т. п., адекватно которым можно выделить пожарную безопасность, взрывобезопасность, аварийную безопасность и т. д.

В зависимости от степени опасности факторов и условий, составляющих угрозу безопасности, логично выделить потенциальные (ожидаемые) угрозы безопасности и реальные (действительные) угрозы безопасности и, соответственно, выделить превентивную безопасность и действительную безопасность.

В зависимости от направленности факторов и условий, составляющих угрозу безопасности, можно назвать внешние и внутренние угрозы безопасности и, соответственно, выделить внешнюю безопасность и внутреннюю безопасность.

В зависимости от способа нейтрализации факторов и условий, составляющих угрозу безопасности, целесообразно подразделить угрозы безопасности на обратимые (устраняемые) и необратимые (компенсируемые) угрозы безопасности, адекватно которым выделить восстанавливаемую безопасность и компенсируемую безопасность.

Изложенный подход к классификации безопасности позволяет выделить в области безопасности функциональные сферы, адекватные угрозам безопасности (природную, техногенную, социальную и т. д.).

Подводя итог, следует отметить, что предлагаемые подходы к разделению области безопасности на уровни безопасности, предметные сферы безопасности и функциональные сферы безопасности объективно отражают основные тенденции правового регулирования отдельных видов безопасности, а значит, могут и должны быть использованы для систематизации законодательства в области безопасности.

Примечания

1. См.: Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов / под ред. Н. Ю. Шведковой. М., 1985. С. 88.

2. См.: Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]: т. 1 / В. Даль. М., 1994. С. 162.

3. См.: Ожегов, С. И. Указ. соч. С. 88.

С данной позицией вряд ли можно согласиться. При решении вопроса о достаточности оснований и принципов криминализации какого-либо деяния, т. е. его криминализационного повода, мы будем исходить из следующей позиции. Уголовное законодательство можно признать обоснованным, если оно: полностью охватывает круг деяний, уголовно-правовая борьба с которым целесообразна; своевременно исключает наказуемость тех деяний, основания для криминализации которых отпали; адекватно отражает в уголовно-правовых мерах характер и степень общественной опасности деяния. При соответствии этим требованиям уголовно-правовая норма считается отражающей потребности общества.

При определении социальной обоснованности уголовно-правовой нормы, предусмотренной ст. 145.1 УК РФ, следует учитывать такие обстоятельства, как безусловная общественная опасность данного деяния, его широкая распространенность, неэффективность других правовых средств в борьбе с подобными нарушениями, возможность положительного влияния на указанные явления уголовно-правовыми мерами. Думаем, что анализ судебной практики на примере Кировской области позволит нам дать положительные ответы на перечисленные вопросы.

Так, по данным прокуратуры Кировской области, в 2004 г. путем принятия мер прокурорского реагирования удалось добиться реальной выплаты просроченной заработной платы на общую сумму 178 млн. руб., в том числе путем возбуждения уголовных дел указанной категории.

Кроме того, Уголовный кодекс РФ не следует рассматривать как некое статическое образование. Оценка его эффективности заключается, в частности, в адекватности и своевременности отражения круга деяний, уголовно-правовая борьба с которыми целесообразна с учетом социально-экономического положения в стране. Было бы неверно исключить меры уголовно-правового принуждения из средств регулирования со стороны государства вопросов, имеющих социально-экономическое значение и, кроме того, затрагивающих права граждан. С учетом этого, поскольку в настоящее время в стране уровень правосознания слишком низок, следует использовать все меры борьбы с проблемой невыплаты заработной платы.

Изложенное дает возможность сделать вывод о том, что уголовно-правовые меры принуждения являются эффективным средством борьбы с невыплатой заработной платы и введение уголовно-правовой нормы, предусмотренной ст. 145.1 УК РФ, отражает потребности современного российского общества.

Что касается проблем эффективности этой борьбы, то, как показал проведенный в рамках настоящего исследования опрос, 70% респондентов счи-

тают, что основной уголовно-правовой проблемой в данной области является законодательная формулировка субъекта преступления, предусмотренного ст. 145.1 УК РФ.

Субъектом преступления, предусмотренного ст. 145.1 УК РФ, может быть руководитель предприятия, учреждения или организации независимо от формы собственности.

Данное преступление может быть совершено так называемым специальным субъектом. Следует отметить, что в этом случае правильнее говорить о специальном исполнителе преступления, поскольку организатором, подстрекателем и пособником может быть любое вменяемое лицо, достигшее установленного законом возраста привлечения к уголовной ответственности.

Уголовный закон не содержит определения специального субъекта. При этом уяснение данной категории имеет важное значение для настоящего исследования.

По определению специального субъекта преступления в уголовно-правовой литературе нет единого мнения. Можно выделить несколько групп определений понятия специального субъекта преступления.

Так, одни авторы понимают под специальными субъектами лиц, обладающих не только общими свойствами всех субъектов преступлений, но и дополнительно характеризующихся особыми, лишь им присущими качествами [2]. Явным недостатком данного определения является то, что, сделав акцент на различие общего и специального субъектов, авторы не указывают признаки, относящиеся к характеристике специальных субъектов.

Дальше пошли в своих рассуждениях Б. А. Владимиров, Г. А. Левицкий, указав, что специальным субъектом преступления является лицо, обладающее конкретными особенностями, которые обрисованы в диспозиции соответствующей статьи [3].

С данным определением также нельзя согласиться по ряду причин. Во-первых, нет указания на то, что специальный субъект обязательно должен обладать общими признаками субъекта — вменяемостью и возрастом.

Во-вторых, ограничив круг специальных субъектов лишь теми, дополнительные признаки которых предусмотрены нормой уголовного закона, не учитываются субъекты, специфические качества которых хоть прямо и не оговорены в законе, но вытекают из него.

Имеет место в юридической литературе при определении специального субъекта точка зрения ограничительного характера, когда круг лиц, подлежащих уголовной ответственности, значительно сужается при наличии тех или иных дополнительных признаков специального субъекта [4].

С учетом изложенного представляется целесообразным определить понятие специального субъек-

та преступления следующим образом: «Лицо, обладающее помимо обязательных признаков субъекта дополнительными, прямо предусмотренными в законе или вытекающими из него, способное нести уголовную ответственность за определенное преступление».

Круг специальных субъектов в конкретных составах преступления может быть очерчен как широко, так и более узко. Принимая это во внимание, А. Н. Трайнин выделял такую разновидность специальных субъектов, как конкретные субъекты [5], к числу которых относится субъект преступления, предусмотренного ст. 145.1 УК РФ. Указанные виды субъектов Б. С. Орлов полагал более правильным называть специально-конкретными, указывая при этом, что сам термин «конкретные субъекты» представляется не вполне удачным, так как понятие конкретности предполагает точное, реально существующие явление... которое предусмотреть заранее в законе не представляется возможным [6].

Специально-конкретные субъекты являются специальными субъектами, но их признаки детализированы применительно к определенному составу преступления путем прямого указания в диспозиции Особенной части УК РФ. Этим законодатель преследует несколько целей. Прежде всего, из всей массы вменяемых физических лиц путем ограничения указываются лишь те, которые будут нести за совершение определенного деяния уголовную ответственность, тем самым круг лиц сужается.

Во-вторых, конкретное закрепление субъекта преступления в статье уголовного закона играет свою позитивную роль, исключая ошибки и спорные моменты при квалификации.

Однако указанное нельзя использовать как руководство к действию при формулировке и построении норм уголовного закона, поскольку четкое, конкретное закрепление лиц, несущих уголовную ответственность, не всегда сможет соответствовать частому изменению норм действующего законодательства и структуры общественно значимых отношений. Тем самым это может повлечь снижение эффективности уголовно-правовой охраны.

Уяснение таких категорий, как специальный субъект преступления и его разновидность — специально-конкретный субъект, — позволит нам провести анализ обоснованности позиции законодателя по формулировке диспозиции ст. 145.1 УК РФ в части определения и указания на субъект данного преступления.

Руководитель как субъект преступления неоднократно встречается в уголовном законе. Однако для одних составов это «руководитель организации» (ст. 176, 177, 193, 194 УК РФ), «руководитель коммерческой организации» (ст. 196, 197 УК РФ), для

других — «руководитель юридического лица» (ст. 189 УК РФ). Субъектом состава преступления, предусмотренного ст. 145.1 УК РФ, является «руководитель предприятия, организации, учреждения». Избранная формулировка представляется нам не совсем обоснованной по ряду причин.

Прежде всего, в соответствии со ст. 120 Гражданского кодекса РФ учреждением признается организация, созданная собственником для осуществления управленческих, социально-культурных или иных функций некоммерческого характера и финансируемая им полностью или частично. Таким образом, организация и учреждение соотносятся как родовое и видовое понятие, и отдельное закрепление в статье в качестве субъекта преступления руководителя учреждения представляется излишним.

В действующем законодательстве предприятие раскрывается с двух позиций: как объект прав — это имущественный комплекс, используемый для осуществления предпринимательской деятельности (ст. 132 ч. 1 ГК РФ), и как разновидность коммерческой организации, не наделенной правом собственника на закрепленное за ней собственником имущество (ст. 113 ГК РФ — унитарное предприятие).

В первом случае было бы необоснованно ставить в один ряд с понятиями организационных структур единицу, являющуюся предметом имущественных притязаний, во втором — налицо взаимоотношение «род-вид».

С учетом этого при формулировке диспозиции ст. 145.1 УК РФ «руководителем организации» смысловая нагрузка нормы не изменится, однако будут устранены логические неточности, допущенные законодателем при определении и указании на субъект данного состава преступления.

Вместе с тем дальнейшая конкретизация субъекта указанного преступления как руководителя юридического лица представляется необоснованной. При этом из сферы защиты уголовного закона выпадают работники организаций, не зарегистрированных в установленном законом порядке, поскольку наличие государственной регистрации является обязательным признаком юридического лица (ч. 2 ст. 51 ГК РФ), а также работники организаций, регистрация которых в качестве юридического лица не является обязательной. Так, в соответствии со ст. 20 Федерального закона от 28.08.1995 г. № 154-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ» выборные и иные органы местного самоуправления являются юридическими лицами в соответствии с уставами, однако закон их не обязывает регистрироваться в качестве таковых.

В действующем законодательстве отсутствует четкое, раскрывающее признаки данного понятия, определение руководителя организации.

Так, в соответствии со ст. 273 Трудового кодекса РФ руководитель – это физическое лицо, которое в соответствии с законом или учредительными документами организации осуществляет руководство этой организацией, в том числе выполняет функции ее единоличного исполнительного органа.

В статье 2 Федерального закона «О бухгалтерском учете» закреплено, что для целей указанного закона используется понятие «руководитель организации», под которым понимается руководитель исполнительного органа организации либо лицо, ответственное за ведение дел организации.

В соответствии с положениями Федерального закона «О несостоятельности (банкротстве)» под понятием руководитель подразумевается единоличный исполнительный орган юридического лица или руководитель коллегиального исполнительного органа, а также иное лицо, осуществляющее в соответствии с федеральным законом деятельность от имени юридического лица без доверенности.

Обратимся к словарю русского языка С. И. Ожегова, в котором «руководить» определено как «направлять чью-либо деятельность, быть во главе чего-нибудь».

С учетом изложенного постараемся сформулировать основные признаки, которыми должно обладать лицо, чтобы быть субъектом преступления, предусмотренного ст. 145.1 УК РФ.

1. Высший единоличный исполнительный орган либо глава исполнительного органа организации.
2. Осуществляющий организационно-распорядительные и административно-хозяйственные функции.

3. Наделенный при этом наивысшими властными полномочиями внутри данной организации, т. е. вправе давать обязательные для всех указания и при необходимости применять меры принуждения внутри организации.

Возникает вопрос, может ли индивидуальный предприниматель, глава крестьянского (фермерского) хозяйства, осуществляющий деятельность без образования юридического лица, нести уголовную ответственность за совершение преступления, предусмотренного ст. 145.1 УК РФ. Практика по данному поводу складывается неоднозначно.

По нашему мнению, если индивидуальный предприниматель, глава крестьянского фермерского хозяйства, осуществляющий деятельность без образования юридического лица, обладают всеми признаками руководителя, его действия по невыплате заработной платы надлежит квалифицировать по ст. 145.1 УК РФ. Из диспозиции статьи не следует указание на осуществление руководства, в обязательном порядке, юридическим лицом.

Действующий Трудовой кодекс Российской Федерации закрепляет особенности трудоустройства руководителя организации (глава 43 ТК

РФ), в частности, особенности заключения и расторжения с ним трудового договора, материальной ответственности, оплаты труда и др.

Однако на современном этапе руководитель организации, если он не является единственным ее участником (учредителем), членом, собственником ее имущества и не осуществляет управление организацией на основании гражданско-правового договора, не защищен мерами уголовно-правового характера от злоупотреблений своего работодателя в области оплаты труда. Из диспозиции ст. 145.1 УК РФ бесспорно следует, что работодатель руководителя организации не может являться субъектом данного состава преступления.

Не является объектом уголовно-правовой охраны право на своевременную оплату труда граждан, осуществляющих свою трудовую деятельность в организациях, руководство которыми осуществляется коллегиальными исполнительными органами, поскольку уголовная ответственность строго персонализирована.

Также не могут являться субъектами исследуемого состава преступления граждане, использующие наемный труд для удовлетворения своих личных потребностей и (или) потребностей членов своей семьи, не связанных с извлечением прибыли.

Изложенное свидетельствует о том, что законодательное закрепление в качестве субъекта состава преступления, предусмотренного ст. 145.1 УК РФ, руководителя предприятия, организации, учреждения, является не вполне обоснованным, в связи с чем вызывает проблемы в правоприменительной деятельности. Предложенная формулировка диспозиции статьи, в части указания на субъект преступления, бесспорно, мешает достижению целей и задач, поставленных законодателем при введении уголовно-правового способа защиты прав граждан на своевременную и в полном объеме оплату труда и, как следствие, является препятствием на пути эффективной борьбы государства с проблемой невыплаты заработной платы.

Поскольку порядок оплаты труда есть суть трудовые отношения, необходимо обратиться к анализу трудового законодательства и иных нормативных правовых актов, содержащих нормы трудового права, для уяснения субъектов, на которых лежит обязанность по выплате заработной платы и которые, соответственно, могут и должны нести установленную законом ответственность за ее невыплату.

Согласно ст. 2 Трудового кодекса РФ, исходя из общепризнанных принципов и норм международного права и в соответствии с Конституцией РФ обеспечение права каждого работника на своевременную и в полном размере выплату заработной платы признается основным принципом регулирования трудовых отношений и иных непосредственно связанных с ними отношений.

На основании ст. 20 ТК РФ сторонами трудовых отношений являются работник и работодатель.

В соответствии со ст. 22 ТК РФ работодатель обязан выплачивать в полном размере причитающуюся работникам заработную плату в сроки, установленные Кодексом, коллективным договором, правилами внутреннего трудового распорядка организации, трудовыми договорами.

Кроме того, статья 130 Кодекса устанавливает в качестве одной из государственных гарантий по оплате труда работников ответственность работодателей за нарушение требований, установленных ТК РФ, законами, иными нормативными правовыми актами, коллективными договорами, соглашениями.

Анализ перечисленных норм закона позволяет сделать вывод о том, что работодатель является лицом, ответственным за выплату заработной платы.

При этом остановимся подробнее на определении правового статуса работодателя и его видах. Это позволит нам решить вопрос о том, является ли работодатель единственным лицом, обязанным выплачивать работнику заработную плату, и с учетом этого постараемся сформулировать диспозицию ст. 145.1 УК РФ в части указания на субъект преступления.

Статья 20 ТК РФ предлагает официальное понятие работодателя и определяет его как физическое или юридическое лицо (организация), вступившее в трудовые отношения с работником. В случаях, установленных федеральными законами, в качестве работодателя может выступать иной субъект, наделенный правом заключать трудовые договоры.

Таким образом, законодатель предусматривает 3 вида работодателей:

1. Работодатели – физические лица.
2. Работодатели – юридические лица.
3. Иные субъекты в случаях, установленных законом.

1. Понятие работодателя – физического лица – охватывает три разнородные группы субъектов: граждан, зарегистрированных в качестве индивидуальных предпринимателей, использующих труд на основании трудового договора в целях получения прибыли; граждан, которые заключают трудовой договор не для удовлетворения своих личных потребностей, но вместе с тем не являются и индивидуальными предпринимателями (например, адвокат при осуществлении деятельности в форме адвокатского кабинета); граждан, использующих наемный труд для удовлетворения своих личных потребностей и (или) потребностей членов своей семьи, не связанных с извлечением прибыли.

Исходя из современной формулировки диспозиции ст. 145.1 УК РФ, напрашивается вывод о том, что две последние из указанных категорий

работодателей – физических лиц, – будучи обязанными уплачивать своевременно и в полном объеме заработную плату, с большой долей условностей могут быть субъектами данного состава преступления.

2. Особенности работодателя – юридического лица – заключаются в том, что его права и обязанности в трудовых отношениях осуществляют органы управления или уполномоченные ими лица в порядке, установленном законами, иными нормативными актами, учредительными документами юридического лица и локальными нормативными актами.

Сложности на практике может вызвать ситуация, когда управление юридическим лицом осуществляется коллегиальным исполнительным органом, который от имени организации выступает также и в трудовых отношениях. Решения высших органов управления в хозяйственных товариществах и обществах, производственных кооперативах и иных организационно-правовых формах юридических лиц принимаются путем голосования большинством голосов. При этом в случае нарушения трудовых прав работников не возможно определить субъекта ответственности.

С учетом этого и других аспектов в юридической литературе высказывалось мнение о том, права и обязанности организации-работодателя в трудовом правоотношении может осуществлять только единоличный исполнительный орган [7]. Полностью поддерживаем данное мнение.

Анализ организационно-правовых форм коммерческих и некоммерческих организаций, в которых создаются и действуют юридические лица в РФ в соответствии с действующим гражданским законодательством, позволяет сделать вывод, что возможны организации без каких-либо специальных органов управления (на основании ст. 71 ч. 1 ГК РФ управление деятельностью полного товарищества осуществляется по общему согласию всех участников). Изложенная ситуация создает определенную угрозу неприкосновенности права граждан на своевременную оплату труда в случае реализации положений ст. 72 ГК РФ, согласно которой каждый участник полного товарищества действует от имени всего товарищества в целом. При этом варианте ведения дел каждый из полных товарищей имеет возможность заключить, изменить или расторгнуть трудовой договор с работником. Этот вариант делает возможной такую ситуацию, при которой один из товарищей имеет возможность расторгнуть трудовой договор с работником, заключенный от имени товарищества другим участником.

Представляется, что в данном случае нести уголовную ответственность за невыплату заработной платы будет участник, который заключил трудовой договор с работником, тем самым вступил с ним в трудовые отношения от имени товарище-

ства. Если же данное лицо вышло из состава участников полного товарищества и при этом трудовой договор не претерпел соответствующих изменений, уголовно-правовые меры охраны права на оплату труда в данном случае неприменимы.

3. Анализ действующего законодательства позволяет сделать вывод о том, что возможность заключить трудовой договор субъектом, который не является ни физическим, ни юридическим лицом, предусмотрена п. 7 п. 1 ст. 20 ФЗ «О государственных и муниципальных унитарных предприятиях». Согласно этому закону собственник имущества унитарного предприятия назначает на должность руководителя унитарного предприятия, заключает с ним, изменяет и прекращает трудовой договор в соответствии с трудовым законодательством и иными нормативными правовыми актами, содержащими нормы трудового права.

Как показывает практика, обязанность по выплате заработной платы не всегда осуществляет непосредственно сам работодатель. Нередко указанными полномочиями наделены руководители структурных подразделений организаций, а также лица, осуществляющие руководство юридическим лицом, на основании гражданско-правового договора.

Все вышеизложенное позволяет нам предложить следующее определение субъекта преступления, предусмотренного ст. 145.1 УК РФ: «работодатель или иное уполномоченное им лицо».

Примечания

1. Пять лет действия УК РФ: итоги и перспективы [Текст]: м-лы 11 Междунар. науч.-практ. конф., состоявшейся на юридическом факультете МГУ им. М. В. Ломоносова 30-31 мая 2002 г. М.: «ЛексЭст», 2003. С. 13.

2. Орлов, В. С. Субъект преступления по советскому уголовному праву [Текст] / В. С. Орлов. М., 1958. С. 138.

3. Владимиров, В. А. Субъект преступления по советскому уголовному праву [Текст] / В. А. Владимиров, Г. А. Левицкий. М., 1958. С. 138.

4. Устименко, В. В. Специальный субъект преступления [Текст] / В. В. Устименко. Харьков, 1989. С. 23.

5. Трайнин, А. М. Общее учение о составе преступления [Текст] / А. М. Трайнин. М., 1957. С. 191-194.

6. Орлов, В. С. Субъект преступления по советскому уголовному праву [Текст] / В. С. Орлов. М., 1958. С. 178-179.

6. Черных, Н. В. Виды работодателей и их трудовая правосубъектность [Текст]: автореф. дис. ... канд. юрид. наук / Н. В. Черных. М., 2004. С. 20.

НОВЫЕ КНИГИ

Права ребенка в вопросах и ответах: юридический справочник для социальных педагогов, педагогов дополнительного образования, педагогов-организаторов.
Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. – 84 с.

Составитель справочника – М. В. Плюснин, педагог дополнительного образования Детско-юношеского центра Октябрьского района г. Кирова, приводит вопросы, которые наиболее часто встречаются при работе с несовершеннолетними, и ответы на них в рамках трудового, гражданского, административного, уголовного права с приведением конкретных статей законов. Справочник будет интересен специалистам, занимающимся вопросами правового просвещения несовершеннолетних. Вопросы и ответы в простой и доступной форме могут быть полезны также родителям и самим несовершеннолетним.

ПРАВА РЕБЕНКА
В ВОПРОСАХ И ОТВЕТАХ

Юридический справочник
для социальных педагогов,
педагогов дополнительного образования,
педагогов-организаторов

Киров
2005

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

С. В. Чернова

ДЕМАГОГ.
ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЕ
ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА
В ЕГО ЯЗЫКОВОМ ВОПЛОЩЕНИИ.
(на материале рассказа В. Шукшина «Срезал»)

В статье на примере рассказа В. Шукшина «Срезал» рассматриваются особенности речевого поведения демагога как человека, пытающегося достичь желаемой цели неблагоприятным путем.

И речисто, да нечисто.

Говорит направо, а глядит налево.

Говорит красно, да слушать тошно.

(Пословицы русского народа.)

Сборник В. Даля. Т. I. М., 1984. С. 321)

Настоящая статья продолжает серию наших публикаций, посвященных отражению в языке целенаправленной деятельности человека [1]. Работа строится на материале рассказа В. Шукшина «Срезал» [2]. В этом рассказе речь идет о том, что в родную деревню к старухе Агафье Журавлевой приехал в гости сын Константин, кандидат наук, с женой Валентиной, тоже кандидатом наук. Местный житель Глеб Капустин пришел к ним в гости, завел с кандидатами разговор и в результате «срезал» их, уличив в незнании простых, на его взгляд, вещей, в неуважении к односельчанам. «Типичный демагог-кляузник», – так характеризует в конце разговора своего собеседника Константин Журавлев.

Цель статьи на основе анализа языковых средств, характеризующих Глеба Капустина (демагога-кляузника), – показать особенности демагогического, провокативного поведения человека. Как и всякое речевое поведение, оно «содержит указания на то, кто такой говорящий, кем он себя считает, что именно он хочет сообщить, а также демонстрирует знание говорящим того, каким именно способом всего этого можно достигнуть. Способность производить в своем речевом поведении такие указания и умение понимать их в речи других является частью нашей коммуникативной компетенции» [3]. Мы как раз и попытаемся понять

ЧЕРНОВА Светлана Владимировна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка и методики обучения русскому языку ВятГГУ
© Чернова С. В., 2005

и объяснить суть демагогического поведения главного героя рассказа В. Шукшина.

В «Толковом словаре иноязычных слов» слово *демагогия* толкуется как «преднамеренное искажение фактов, лесть, лживые обещания и т. п., используемые для достижения своих целей». *Демагог* – «тот, кто пользуется демагогией» [4]. Словарь дает весьма приблизительное представление об интересующем нас явлении, но главное в словарной дефиниции подчеркивается: *демагогия – это средство достижения определенных целей неблагоприятным путем*. Обратимся к тексту.

В рассказе Шукшина друг другу противостоят два героя. Это Константин Журавлев, кандидат наук, бывший житель деревни Новой, из которой «хоть она небольшая, много вышло знатных людей: один полковник, два летчика, врач, корреспондент... И вот теперь Журавлев – кандидат» (182). Другую сторону представляет Глеб Капустин, рабочий пилорамы.

Участниками ситуации являются, таким образом, горожанин, ученый, «знатный» и рабочий человек, деревенский мужик. С самого начала В. Шукшин подчеркивает момент враждебности сторон. Ср.: – Ну, пошли попроведем кандидатов, – скромно сказал Глеб. И пошли. Глеб шел несколько впереди остальных, шел спокойно, руки в карманах, щурился на избу бабки Агафьи, где теперь находились два кандидата. Получалось вообще-то, что мужики ведут Глеба. Так ведут опытного кулачного бойца, когда становится известно, что на враждебной улице объявился некий новый ухарь (183).

В основе происходящего лежит конфликт, связанный с принадлежностью героев к разным социальным и культурным слоям, что и порождает проблему межкультурной коммуникации между представителями одного этноса и носителями одного национального языка.

В самом начале рассказа о Глебе Капустине говорится следующее. Ср.: Глеб Капустин – толстогузый, белобрысый мужик сорока лет, начитанный и ехидный (182). Всего лишь двух определений (начитанный и ехидный) хватает В. Шукшину, чтобы дать точную характеристику своего героя. Первое из определений характеризует Глеба с положительной стороны. Ср.: Начитанный – значит «много читавший и получивший основательные знания, широкую осведомленность в результате чтения» [5]. Прилагательное *ехидный*, т. е.

«отличающийся злой насмешливостью, стремлением задеть, уколоть; злой, хитрый, язвительный» [5], указывает на внутренние качества Глеба, отнюдь не вызывающие симпатии к нему.

Глеб известен тем, что «срезал» знатных гостей, приезжающих в деревню. Ср.: *И как-то так повелось, что когда знатные приезжали в деревню на побывку, когда к знатному земляку в избу набивался вечером народ — слушали какие-нибудь дивные истории или сами рассказывали про себя, если земляк интересовался, — тогда-то Глеб Капустин приходил и срезал знатного гостя* (182). Глагол *срезать* в данном словоупотреблении толкуется в словаре так: «резкими словами, замечаниями оборвать чью-либо речь, привести в замешательство» [5]. Описываемое в рассказе поведение Глеба Капустина не является ситуативным. Оно представляется В. Шукшиным как вошедшее в обычай, ставшее привычным (ср.: *И как-то так повелось...*).

Стало быть, Глеб систематически и целенаправленно в своих разговорах со «знатными» старается привести их в замешательство и недоумение. Ср.: *Полковник бил себя кулаком по голове и недоумевал* (183). Константин Журавлев говорит жене: *Валя, иди, у нас тут... какой-то странный разговор* (185). *На кандидата было неловко смотреть: он явно растерялся, смотрел то на жену, то на Глеба, то на мужиков... Мужики старались не смотреть на него* (187).

Каковы мотивы такого поведения Глеба? Эти мотивы называет сам Глеб, когда, не соглашаясь с тем, что Журавлев назвал его демагогом-кляузником, говорит: *«Не попали. За всю жизнь ни одной анонимки или кляузы ни на кого не написал... Не то, товарищ кандидат. Хотите объясню, в чем моя особенность? — Хочу, объясните. — Люблю по носу щелкнуть — не задираться выше ватерлинии. Сфромней, дорогие товарищи. А то слишком много берут на себя»* (188). Суть выделенных нами в высказывании мотивов в том, что Глеб, считая себя не хуже, не глупее «знатных», но, занимая более низкую ступень в социальной и культурной иерархии и живя среди людей, которые не способны оценить его по достоинству, куражится, беснуется, пытается выразить свою ненависть и пренебрежение к тем, входящие в круг которых является для него неосуществимой мечтой.

Поведение Глеба является отражением его личной жизненной позиции, отсюда и систематическое глумление над знатными. Он нетерпим к любому, кто выше его в социальной и культурной иерархии, он никому не прощает успеха в жизни. Отсюда враждебность (ср.: *мстительно щурит свои настырные глаза*) и попытка скрыть истину. Истина в том, что, хотя Глеб и не соглашается с тем, что его назвали кляузником, он все-таки кляузник, так как он кляузничает на народ, на одно-

сельчан, пытается представить «знатных» и народ как враждующие стороны, используя при этом демагогию как разновидность черной риторики, как средство сокрытия, маскировки своей подлинной цели — унижить, оскорбить, «срезать» знатного ради того, чтобы хоть ненадолго, пусть нечестным путем, но все же почувствовать свое торжество над более умным и успешным.

В начале рассказа, показывая, как разворачивались события перед словесным поединком Глеба со «знатным», В. Шукшин пишет: *«Получалось вообще-то, что мужики ведут Глеба...»* (183). Именно *получалось*, т. е. казалось, выглядело, что не сам Глеб, а мужики иницируют происходящее. На самом деле мужики — любопытствующие зрители. Глеб же так обставляет разыгрываемый им спектакль, что *получается*, будто бы именно мужики ведут Глеба. Но мужики не понимают Глеба. Ср.: *Глеб остался победителем... Долго потом говорили в деревне про Глеба, вспоминали, как он только повторял: «Спокойствие, спокойствие, товарищ полковник, мы же не в Филях»*. Удивлялись на Глеба. Старики интересовались — почему он так говорил (183). Мужики не в состоянии распознать чувства Глеба, их трансформации. Старики, например, не понимают, что фраза *«Спокойствие, спокойствие, товарищ полковник, мы же не в Филях»* звучит как язвительная злая насмешка, издевательство, что Глеб глумится, куражится, ведет себя развязно, небрежно. Люди, однако, чувствуют недобрую подоплеку в поведении Глеба и характеризуют его как человека жестокого. Ср.: *Глеб же Капустин по-прежнему неизменно удивлял. Изумлял. Восхищал даже. Хоть любви, положим, тут не было. Нет, любви не было. Глеб жесток, а жестокость никто никогда не любил еще* (189).

В. Шукшин описал тип человека, который в логике определяется как *адвокат дьявола* (*advocatus diaboli*). Такой человек занимается словоблудием, пытается ввести окружающих в заблуждение, маскируя, прикрывая полуправдой истинные цели и мотивы своих поступков. Он дезориентирует слушателя, смешивает истинное с ложным, преподносит информацию в хаотичном, неупорядоченном виде и пытается отвлечь внимание окружающих от сути происходящего с помощью разного рода уловок [6]. Каким образом удается Глебу сбивать с толку и приводить в замешательство людей образованных и умных, вводить в заблуждение мужиков? Прежде всего обратим внимание на то, что речевое взаимодействие участников представляемой В. Шукшиным ситуации строится без коммуникативной установки на понимание, оно нарушает известный принципа кооперации Г. П. Грайса: «Твой коммуникативный вклад на данном шаге диалога должен быть таким, какого требует совместно принятая цель (направление) этого диалога» [7].

Глеб Капустин нарушает постулаты принципа кооперации. Это, например, постулаты релевантности и ясности. В основе первого постулата лежат правила «Не отклоняйся от темы», «Говори то, что в данный момент имеет отношение к делу», второй базируется на положениях «Избегай неясных выражений», «Избегай неоднозначности», «Будь краток», «Будь упорядочен» [8]. Глеб же, затеяв, например, разговор о проблеме первичности духа и материи, без всякой видимой логики переходит к вопросу о том, как философия определяет понятие невесомости, пускается в рассуждения о несуществующей стратегической философии, затем ставит вопрос о проблеме шаманизма в отдельных районах Севера. Ср.: *Ну. И как насчет первичности?... Как всегда, — сказал он* (Константин Журавлев. — С. Ч.) *с улыбкой. — Материя первична... А дух? — А дух потом. А что? — Это входит в минимум?... Как сейчас философия определяет понятие невесомости? — Как всегда определяла. Почему — сейчас? — Но явление открыто недавно.... Натурфилософия, допустим, определит это так, стратегическая философия — совершенно иначе... — Да нет такой философии — стратегической! — заволновался кандидат. — Вы о чем вообще-то?... Давайте установим, — серьезно заговорил кандидат, о чем мы говорим. — Хорошо вот второй вопрос: как вы лично относитесь к проблеме шаманизма в отдельных районах Севера? Кандидаты засмеялись...»* (185).

Речевая тактика Глеба носит манипулятивный характер. Она выступает как ориентированная на факты, но это факты разрозненные, не связанные единой темой, мыслью. Правда перемежается с ложью. Задавая провокативный вопрос, Глеб всячески препятствует его обсуждению. Вопросы, которые задает Глеб, носят характер уловок, они провокативны. Цель Глеба не достижение кооперации (взаимопонимания), а введение собеседника в заблуждение, запутывание, он стремится дезориентировать и крестьян, склонить их на свою сторону.

Глеб от природы наделен ораторским мастерством, на интуитивном уровне он использует диалектику как способность вести диалог и убеждать, эристику как технику ведения спора, рабулистическую как искусство изощренной аргументации. Все эти приемы, способствующие эффективной коммуникации, выступают у Глеба как приемы так называемой «черной риторики». Ср.: *«Черная риторика — это манипулятивная возможность использования всех необходимых риторических, эристических и рабулистических приемов для того, чтобы направлять беседу в желательное русло и подводить оппонента к желательному для нас заключению и результату... Магическая сила языковых средств заключается в умении аргументировать или дискутировать, акцентировать, пропагандировать и вести спор так, чтобы говорящий всегда одерживал верх, причем,*

как это сформулировал Артур Шопенгауер, «*per fas et nefas*» — всеми правдами и неправдами... Черная риторика — волшебное и демагогическое средство...» [8]. Дать исчерпывающий перечень приемов черной риторики невозможно, поскольку они рождаются в процессе коммуникации на базе нейтральных языковых средств. Эти средства, будучи использованными ради провокативного, демагогического воздействия на человека, превращают говорящего в черного риторика. О людях такого рода в народе говорят: «Ради красного словца не пожалеет и отца». (Особенности такого сложного вида текста, как провокативный дискурс сегодня весьма активно обсуждаются лингвистами. Ср., напр.: [9])

Чтобы достичь цели, Глеб использует целый ряд приемов черной риторики. Прежде всего это вербальная агрессия, словесный напор, направленный на то, чтобы сбить собеседника с толку, вызвать недоумение и сумятицу. Это обнаруживается при анализе языковых средств, с помощью которых В. Шукшин дает характеристику речевого поведения Глеба Капустина.

Ср.: *Все сели за стол. И Глеб Капустин сел. Он пока помалкивал. Но — видно было — подбирался к прыжку. Он улыбался, поддакивал тоже насчет детства, а сам все взглядывал на кандидата — примеривался* (184); *За столом разговор пошел дружнее, стали уж вроде и забывать Глеба Капустина... И тут он попер на кандидата... Глеб бросил перчатку* (184); *Его значительный взгляд был перехвачен; Глеб взмыл ввысь... И оттуда, с высокой выси, ударил по кандидату... Глеб говорил негромко, но напористо и без передышки — его несло...»* (187); *Это называется с цепи сорвался...»* (187); *Причесал бедного Константина...»* (189); *Оттянул он его...»* (188); *А что тут скажешь? Тут ничего не скажешь. Он, Костя, хотел, конечно, сказать... А тут ему на одно слово — пять* (189).

Глеб демонстрирует тактику навязывания партнеру по коммуникации выгодной для него модели ведения разговора. Ср.: *В какой области выявляете себя? — спросил он. — Где работаю, что ли? — не понял кандидат. — Да. — На филфаке. — Философия? — Не совсем... Ну, можно и так сказать. — Необходимая вещь. — Глебу нужно было, чтоб была — философия. Он оживился* (184).

С целью подавить волю собеседника Глеб обрывает его речь, передергивает сказанное. Ср.: *Это называется «покатил бочку» — сказал кандидат. — Ты что с цепи сорвался. В чем собственно... Не знаю, не знаю, — торопливо перебил его Глеб, — Не знаю, как это называется — я в заключении не был и с цепи не срывался. Зачем? Тут, — оглядел Глеб мужиков, — тоже никто не сидел — не поймут* (187).

Поучение, назидание, нотация, насмешка, злая ирония, советы, имеющие лишь внешне доброжела-

тельный характер, но на самом деле выступающие как средство отвлечения внимания, сбивания собеседника и слушателей с толку, — все это словесный инструментарий, используемый для введения собеседника и слушателей в заблуждение. Ср.: *Позвольте вам заметить, господин кандидат, что кандидатство — это ведь не костюм, который купил — и фаз навсегда. Но даже костюм и то надо иногда чистить...* (187); *...Мой вам совет, товарищ кандидат: почаще спускайтесь на землю. Ей-богу, в этом есть разумное начало. Да и не так рискованно: падать будет не так больно* (187).

Ради достижения желаемого эффекта Глеб идет и на самоуничижение. Ср. высказывания Глеба: *Второй вопрос: как вы лично относитесь к проблеме шаманизма в отдельных районах Севера?... — Вы серьезно все это? — спросила Валя. — С вашего позволения. — Глеб Капустин привстал и сдержанно поклонился кандидатке. И покраснел. — Вопрос, конечно, не глобальный, но, с точки зрения нашего брата, было бы интересно узнать* (185); *Мы не мыслители, у нас зарплата не та. Но если вам интересно, могу поделиться, в каком направлении мы, провинциалы, думаем* (186).

От тактики самоуничижения Глеб переходит к демонстрации собственного достоинства. Ср.: *Мы тут тоже немножко «микитим». И газеты тоже читаем, и книги, случается, почитываем* (188).

Особое внимание обратим на попытку Глеба Капустина представить себя и мужиков как единое целое, собственную жизненную позицию выдать за социально значимую и характерную для деревенских жителей вообще. Глеб все время старается говорить от лица «мы», использует обобщающие формулы. Язык для него вербальное оружие, средство провокации. Он использует приемы, позволяющие одержать победу там, где достигнуть ее честным путем невозможно, и перед аудиторией, которой легко манипулировать в силу ее недостаточной образованности и осведомленности.

В своей речи (для придания ей многозначительности и весомости) Глеб намеренно использует незаконченные в грамматическом и смысловом отношении предложения. Эта незавершенность передается В. Шукшиным на письме с помощью многоточия. Ср. текст с выделенными нами авторскими многоточиями: *— Да нет такой проблемы! — опять сплеча рубанул кандидат. Зря он так. Не надо бы так. — Баба с возу — коню легче, — еще сказал Глеб. — Проблемы нету, а эти... — Глеб что-то показал руками, — танцуют, звенят бубенчиками... Да? Но при желании... — Глеб повторил: — При же-ла-ни-и — их как бы нету. Верно? Потому что, если... Хорошо! Еще один вопрос: как вы относитесь к тому, что Луна тоже дело рук разума?* (186). Выделим и такой авторский прием характеристики персонажа, как повтор одного и

того же слова (*при же-ла-ни-и*) с интонационным выделением его при вторичном произнесении путем скандирования, что графически изображается делением его на слоги. Из текста ясно, что Глеб пытается приписать Константину Журавлеву определенный умысел, стремление утаить правду, затушевать проблему (речь идет о проблеме шаманизма в районах крайнего Севера), сделать вид, что она не существует. В том виде, в каком пытаются представить ее Глеб Капустин, проблемы и действительно не существует, но задача Глеба — уличить кандидата в утаивании истины. И делает это Глеб так мастерски, что даже автор выражает сочувствие кандидату, понимая, что перед демагогическим напором оратора из народа устоять невозможно. Ср. вклинивающиеся в приведенный выше диалог между Глебом и Константином слова автора: *Зря он так. Не надо бы так.*

В конце рассказа В. Шукшин одной фразой, короткой вставной конструкцией в виде попутного замечания («играть будет») разоблачает своего героя перед читателем. Обнажается подлинный мотив, лежащий в основе поведения Глеба: его желание убедить мужиков в существовании вражды между ними и «знатными». В. Шукшин ставит рядом два высказывания Глеба. Первое предложение личное, содержащее глагол-сказуемое в форме 3-го лица ед. числа, адресовано конкретному человеку — Константину Журавлеву, а второе представляет собой неопределенно-личное предложение, имеющее адресатом целый социальный слой, обозначенный в рассказе как «знатные». Ср.: *Завтра Глеб Капустин, придя на работу, между прочим (играть будет), спросит мужиков: — Ну, как там кандидат-то? — И усмехнется. — Срезал ты его, — скажут Глебу. — Ничего, — великодушно заметит Глеб. — Это полезно. Пусть подумает на досуге. А то слишком много берут на себл...* (189).

Социальная и культурная неоднородность общества — естественное явление. Если в контакт вступают люди с разным социокультурным опытом, принадлежащие к разным слоям, то затруднения в коммуникации и во взаимоотношениях возможны, но отнюдь не обязательны. В. Шукшин изобразил в своем рассказе черного риторика, адвоката дьявола, человека, который занимается провокацией, пытается столкнуть людей друг с другом, посеять между ними вражду. Делается это с помощью такого универсального оружия как язык, с опорой на демагогию как определенную речевую стратегию, направленную на достижение неблагоприятной цели, сокрытие истинных мотивов поступков и действий ораторствующего.

Примечания

1. Чернова, С. В. Целенаправленная деятельность человека как предмет лингвистической характеристики [Текст] / С. В. Чернова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Научно-ме-

тодический журнал. Киров, 2004. № 10. С. 33-41; Чернова, С. В. Ларра и Данко: языковые модели поведения [Текст] / С. В. Чернова // Категории в исследовании, описании и преподавании языка: сб. науч. тр.: К 80-летию Е. С. Скобликовой. Самара, 2004. С. 199-203; Чернова, С. В. Активный субъект: языковая характеристика (на материале «Охранной грамоты» Бориса Пастернака) [Текст] / С. В. Чернова // Рациональное и эмоциональное в языке и речи: средства художественной образности и их стилистическое использование в тексте: межвуз. сб. науч. тр. М., 2004. С. 177-182; Чернова, С. В. «Надо уметь и чувствовать и думать...» (на материале романа И. А. Гончарова «Обыкновенная история») [Текст] / С. В. Чернова // Семантика. Функционирование. Текст: межвуз. сб. науч. тр. Киров, 2004. С. 3-15; Чернова С. В. «Птица, не знающая, где сядет завтра...» (на материале романа А. Грина «Золотая цепь») [Текст] / С. В. Чернова // Актуальные проблемы современной филологии. Сб. по м-лам междунар. науч. конф. Киров, 2005. С. 6-18.

2. Шукшин, В. Срезал [Текст] / В. Шукшин // Шукшин, В. Беседы при ясной луне. Рассказы. М.: Сов. Россия, 1975. Далее в круглых скобках указываются страницы по данному изданию.

3. Вахтин, Н. Б. Социоллингвистика и социология языка [Текст]: учеб. пособие / Н. Б. Вахтин, Е. В. Головки. СПб., 2004. С. 241-242.

4. Крысин, Л. Толковый словарь иноязычных слов [Текст] / Л. Крысин. М., 1998.

5. Словарь русского языка [Текст]: в 4 т. М., 1984.

6. Логический словарь. Дефорт [Текст]. М., 1994.

7. Грайс, Г. П. Логика и речевое общение [Текст] / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1985. Вып. 16. С. 222.

8. Там же. С. 217-237.

9. Бредемайер, К. Черная риторика. Власть и магия слова [Текст] / К. Бредемайер / пер. с нем. М., 2004.

10. Степанов, В. Н. Провокативный дискурс социально-культурной коммуникации [Текст] / В. Н. Степанов. СПб., 2003; Шмелев, А. Д. Приемы языковой демагогии: Апелляция к реальности как демагогический прием [Текст] / А. Д. Шмелев // Булыгина, Т. В., Шмелев, А. Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М., 1997.

М. В. Сандакова

УСПЕШНЫЙ ЧЕЛОВЕК (ОБ ОДНОЙ МОДЕЛИ АДЪЕКТИВНОЙ МЕТОНИМИИ)

Статья посвящена актантной адъективной метонимии, под которой понимается перемещение атрибута в рамках пропозициональной структуры. Описывается одна из моделей такой метонимии: *свойство действия* → *свойство субъекта действия*.

Под метонимией принято понимать перенос на основе смежности, «состоящий в регулярном или окказиональном переносе имени с одного класса

САНДАКОВА Марина Всеволодовна — доктор филологических наук, доцент по кафедре русского языка и методики обучения русскому языку ВятГУ.
© Сандакова М. В., 2005

объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности, вовлеченности в одну ситуацию» [1].

Метонимия прилагательного обычно представляет собой смещение определения с имени одного объекта на имя другого при наличии «смежности», связи между этими объектами.

Одним из продуктивных подходов к изучению семантической структуры слова и семантической деривации, прежде всего глагольной, стало рассмотрение этих явлений с точки зрения валентных свойств слова. Так, в работах Ю. Д. Апресяна толкования лексических значений глагола представлены с помощью «модели управления», в которую входит такая семантическая информация, как состав валентностей, заполняемых актантами, с указанием способов их синтаксического выражения. С позиции валентности автор описывает регулярную многозначность (метонимию) глаголов, а также процессуальных и признаковых имён, выражающих такие актантные значения, как 'действие', 'состояние', 'свойство', 'субъект действия', 'объект действия', 'причина состояния' и др. [2]

Связь значения слова с характером реализации его валентностных возможностей на синтаксическом уровне получает описание в последующих лингвистических исследованиях процессов семантической деривации и парадигматики значений. Е. В. Падучева подчёркивает, что деривационные процессы в области глагольной лексики, которые можно считать метонимическими, «как правило, отражаются в падежной рамке глагола», то есть в наборе глубинных падежей [3]. Под метонимией вообще Е. В. Падучева предлагает понимать «смещение фокуса внимания» с одного объекта на другой, смежный с данным [4]. В связи с этим автор интерпретирует мену диатезы как метонимический сдвиг, ср.: *Хозяйка покрывает пледом диван. — Плед покрывает диван*. В этом направлении выполнен целый ряд исследований, см., в частности [5]. Е. В. Рахилина пишет: «Метонимические сдвиги значения касаются синтаксической структуры лексемы, — а именно, изменений в наборе и порядке синтаксических аргументов. Дело в том, что содержательная сторона метонимии состоит в смене исходной расстановки акцентов на участниках данной ситуации» [6].

В сфере семантики прилагательного также наблюдаются явления, которые объяснимы и поддаются описанию с точки зрения ситуации, задаваемой предикатом и его актантами. Можно говорить об актантной адъективной метонимии, которая представляет собой смещение определения в пределах ситуации, задаваемой предикатом с его актантами. Это интересный и пока ещё мало исследованный вид метонимии прилагательного.

Термин «ситуация» широко употребляется в лингвистической литературе, хотя и не получил

общепринятого толкования. По В. Г. Гаку, «ситуация есть отрезок, часть отражаемой в языке действительности, то есть движущейся материи»; она «образуется в результате координации материальных объектов и их состояний» [7]. Образом ситуации является пропозиция, которая представляет собой «отражение некоторой ситуации и типов отношений в ней, обобщаемых и организуемых в нашем сознании» [8]. Пропозициональная структура изоморфна структуре ситуации [9]; предикат пропозиции соответствует онтологическому процессу (состоянию, свойству), актанты – участникам ситуации.

На связь значения ряда прилагательных с ситуацией, в которой называемое свойство проявляется так или иначе, обратил внимание З. Вендлер. Описывая значения ряда прилагательных английского языка (*good, red, comfortable, careful, fast, small, easy* и пр.), З. Вендлер отметил следующее различие между ними. Атрибутивные конструкции с некоторыми прилагательными непосредственно трансформируются в предикатные. Так, например, *красный стул* означает «стул, который является красным», поскольку «краснота является непосредственным атрибутом вещи» [10]. Другие же образуют с существительными такие словосочетания, которые можно правильно понять только при восстановлении глагола-предиката, связывающего определение с существительным. Например, *быстрая лошадь* – это «лошадь, которая быстро бежит»; *удобный стул* – «стул, на котором удобно сидеть», так как данные свойства «соотносятся с вещью через некоторое действие, в котором вещь принимает участие...» [11].

Метонимические смещения определений от одного участника ситуации к другому на материале русских параметрических прилагательных описаны Е. В. Рахилиной. Сопоставляя словосочетания *глубокая скважина* и *глубокое бурение*, автор приходит к выводу, что в первом из них прилагательное употреблено в прямом значении, а во втором – в метонимическом: поскольку «глубокий определяет не результат бурения, а само отглагольное имя – это и есть метонимический перенос» [12].

По нашим наблюдениям, в пропозициональной структуре возможны следующие передвижения прилагательного-определения:

- 1) смещение определения с предиката на какой-либо из актантов;
- 2) смещение определения с одного из актантов на предикат;
- 3) смещение определения с актанта на другой актант.

Отметим, что одно и то же прилагательное обычно является атрибутом при описании целого ряда ситуаций, задаваемых разными предикатами. Для каждой ситуации возможности перемещения определения индивидуальны.

Так, прилагательное *быстрый*, исходно определяющее действия, при метонимическом переносе может быть употреблено с именем субъекта, результата и объекта действия. Например, перенос свойство действия – свойство субъекта действия: *быстрый бег / полёт / движение / действия* → *быстрый бегун / пловец / спортсмен / лошадь / ласточка / человек*: *И тут навстречу мне появилась стайка старшеклассниц-«ваган-вок», уже танцовщиц, но ещё девчонок, быстрых, выделенных из нашего тусклого племени своей новоявленной породой...* (В. Рецеттер. Ностальгия по Японии). *Вслед за Айзой сгорел один из воробьёв, самый быстрый и самый безоглядный. Он тоже упал на камни.* (Д. Липскеров. Последний сон разума).

Перенос свойство действия → свойство результата действия: *быстрое приготовление* → *быстрый суп / каша* (названия блюд); *быстрое накопление / приобретение* → *быстрые деньги*: *Видеотираты никогда не перейдут на правовое кино, поскольку сейчас это совершенно не выгодно. Ведь каждый фильм стоит огромных денег. Пираты же привыкли к лёгким и быстрым деньгам.* (Санкт-Петербургское эхо. 03.06.94) [Пример из ТСЯИ].

Перенос свойство действия → свойство объекта действия: *быстрая еда / сведание* (о действиях) → *быстрая еда* (о блюдах); *Вильям Похлёбкин, знаменитый кулинар, называл самоубийцами тех, кто предпочитал полноценному обеду с непременным супом «перекус» в «Макдоналдсе» и подобных «забегаловках», предлагающих «быструю» еду. Но учёные, основываясь на последних данных, пришли к выводу, что «биг-маки» и «гамбургеры» ... по своей полезности ни в чём не уступают домашним котлетам.* (Труд. 29.03.01).

Прилагательное *любопытный* может определять как того, кто проявляет, испытывает любопытство, так и то/того, на что/кого направлено чьё-либо любопытство. Отсюда перенос свойство субъекта действия → свойство объекта действия: *чересчур любопытная соседка* → *чрезвычайно любопытный факт / происшествие / книга*, ср.: *Любопытные коллеги и костюмеры с гримёрами поглядывали на нас.* (В. Рецеттер. Ностальгия по Японии). – *То есть мы хотим справиться с задачей не словами, которых нет для определения столь любопытного, но ускользающего явления, как репутация.* (А. Битов. Пушкинский дом).

Аналогично для прилагательного *подозрительный*: *чрезмерно подозрительный и недоверчивый человек* → *чрезвычайно подозрительное поведение / факт / свёрток / тип*, ср.: *Когда купец Павел Третьяков собирал свою коллекцию русской живописи, его подозрительные современники говорили, что делает он это со спекулятивной целью: сперва скупить Сурикова, Врубеля и*

Левитана, а потом перепродать на Измайловском рынке. (Литературная газета. 21.11.01). – *Позже я узнал, что здесь существует денежное вознаграждение за информацию о подозрительных личностях, шатающихся в приграничном районе.* (Н. Пчелин. Вечный жид).

Остановимся более подробно на модели актантной адъективной метонимии свойство действия (события) → свойство субъекта действия. Эта модель широко распространена в языке и представлена десятками слов. Приведём некоторые примеры её реализации.

Безвизидное пребывание / жизнь → *безвизидный житель / жилец*; *безвизидное пребывание / сидение дома / жизнь* → *безвизидный житель / жилец*; *безнаказанное воровство / взятничество / престоупление* → *безнаказанный вор / взятчик / казнокрад / убийца / преступник*; *безоглядное бегство / следование / страсть / любовь / расточительство* → *безоглядный игрок / авантюрист / человек*; *безотлучное наблюдение / охрана / жизнь* → *безотлучный сторож / жилец / житель / человек*; *безошибочные действия / меры / решение* → *безошибочный судья / человек*; *безраздельное господство / правление / власть* → *безраздельный господин / властелин / правитель / хозяин; безудержная деятельность / активность / веселье / увлечение / страсть* → *безудержный весельчак / человек; бесперспективная работа / исследование / занятия / дискуссия* → *бесперспективный спортсмен / учёный / человек*; *беспорядочные действия / движения / стрельба / жизнь* → *беспорядочный человек; беспрекословное подчинение / послушание / служба* → *беспрекословный исполнитель / подчинённый / помощник; беспробудный сон / пьянство* → *беспробудный пьяница; беспросыпный сон / пьянство* → *беспросыпный пьяница; быстрый бег / движение / работа / действия* → *быстрый бегун / пловец / спортсмен / человек; виртуозная игра / исполнение / полёт* → *виртуозный скрипач / танцор / лётчик; вынужденное участие / присутствие / помощь / поддакивание / эмиграция / переселение* → *вынужденный зритель / участник / эмигрант / переселенец; двукратная / трёхкратная / пятикратная победа / участие* → *двукратный / трёхкратный / пятикратный победитель / обладатель кубка / чемпион; динамичные движения / катание / работа / действия* → *динамичный спортсмен / человек; добровольная помощь / поддержка / участие / увеселение / пожертвование / затворничество* → *добровольный помощник / участник / увеселитель / жертвователь / затворник; долгожданное событие / приезд / рождение* → *долгожданный гость / отец / Петя / первенец; ежегодный / еженедельный / ежемесячный / ежедневный выезд / приезд / посещение / инспекция / контроль / проверка* → *ежегодный / еженедельный / ежемесячный / ежедневный посетитель / визитёр / гость / контролёр / ревизор; косноязычное выступление / доклад / статья / фраза* → *косноязычный оратор / докладчик / автор / депутат / человек; краткое выступление / объяснение / описание / доклад / речь* → *докладчик был краток; многократное участие / победа / посещение* → *многократный участник / победитель / призёр / обладатель кубка; невольное присутствие / упрёк / улыбка / признание* → *невольный свидетель / соучастник / виновник; неожиданный приезд / приход / визит / посещение / появление* → *нежданный гость / посетитель / визитёр; неоднократное участие / победа / выигрыш / посещение* → *неоднократный участник / посетитель / победитель / чемпион / призёр; неожиданное появление / визит / приезд / приход / посещение* → *неожиданный визитёр / гость / посетитель / клиент / пациент; неотлучное наблюдение / охрана / дежурство* → *неотлучный сторож / охранник / дежурный; неправильное руководство / действия / поступок / поведение / жизнь* → *неправильный руководитель / начальник / человек; непредсказуемые действия / деятельность / политика / поступок / исход / катастрофа / обстоятельства / ситуация* → *непредсказуемый политик / человек / государство; непринуждённое общение / обращение / поза / тон* → *непринуждённый человек; непритворная дружба / сочувствие* → *непритворный друг / человек; непробудный сон / пьянство* → *непробудный пьяница; неуёмное стремление / страсть / веселье* → *неуёмный игрок / рыболов / человек; неустанный труд / работа / забота* → *неустанный труженик / работник / расказчик / человек; неуслышанный контроль / наблюдение* → *неуслышанный страж / часовой / охрана; нечаянное движение / оговорка / присутствие* → *нечаянный свидетель / виновник; оперативная работа / действия* → *оперативный исполнитель / помощник / человек; опрометчивый поступок / шаг / замечание* → *опротметчивый человек; основательная работа / анализ / тренировки / ведение дел* → *основательный работник / исследователь / учёный / хозяин / человек; патетичное обращение / выступление / призыв / поздравление* → *патетичный оратор / поэт; перспективная работа / исследование / занятия* → *перспективный художник / актёр / конструктор / учёный / спортсмен / хоккеист / человек; пластичный танец / движения / жест* → *пластичный танцор / балерина / актёр / человек; правильное руководство / действия / движения / поступок / поведение / жизнь* → *правильный руководитель / начальник / человек; прагматичные действия / политика* → *прагматичный человек / политик; предсказуемые действия / по-*

ступки / политика / последствия / исход / развитие / обстоятельства / ситуация → предсказуемый политик / человек; притворная улыбка / дружба / сочувствие → притворный друг / человек; сбивчивый рассказ / ответ / сообщение / объяснение / показания / речь → сбивчивый рассказчик / докладчик / свидетель / абитуриент / человек; систематичная работа / занятия → систематичный работник / человек; скоропалительная женитьба / поступок / решение → скоропалительный человек; скрупулёзная работа / разработка / исследование / исполнение → скрупулёзный работник / лаборант / помощник / учёный / человек; случайное появление / посещение / визит / приезд / приход / присутствие → случайный посетитель / гость / визитёр / клиент; стремительный бег / движение / действия → стремительный бегун / спортсмен / человек; техничная игра / исполнение / танец / бросок → техничный пианист / балерина / игрок / футболист; точная передача / бросок / пас / попадание / удар / соблюдение инструкций / следование правилам / объяснение / показания → точный спортсмен / боксёр / стрелок / исполнитель / исследователь / докладчик / работник / человек; тщательная работа / анализ / выполнение → тщательный работник / исполнитель / человек; убедительные мысли / довод / суждение / доказательство / аргументация / высказывание / выступление / слова / речь → убедительный оратор / автор / человек; умышленное утаивание / преступление / убийство → умышленный убийца; успешная деятельность / действия / работа / предпринимательство → успешный предприниматель / бизнесмен / коммерсант / политик / писатель / музыкант / человек; экспрессивное исполнение / движения / жестикация → экспрессивный исполнитель / актёр / танцовщица / музыкант / человек.

Метонимический перенос обычно сопровождается изменением, а именно усложнением значения слова, прибавлением к исходному значению нового семантического компонента. В данной модели метонимии прилагательного изменение состоит в добавлении компонента 'действие' или 'событие'. По МАС, **стремительный**: '1. Происходящий с большой скоростью и напряжённостью, очень быстрый. Стремительное движение. Стремительный бег. Стремительная атака. <...> 2. Отличающийся быстротой движений и действий (о человеке); подвижный, энергичный. Весёлая и стремительная, она сновала от стола к печи и всё рассказывала об озере... А. Тарасов. Охотник Аверьян'. [Подчёркнуто нами. — М. С.]

Однако усложнение происходит не всегда, а лишь при условии, если прилагательное получает способность сочетаться с именами лиц по полу,

возрасту, национальности (человек, мужчина, женщина, старик, мальчик, испанец и др.). Если же сочетаемость круг составляют только функциональные и характеризующие имена лиц, то в этих случаях метонимическое употребление не ведёт к появлению у слова нового значения.

Так, прилагательное **добровольный** как определение субъекта действия употребляется в словосочетаниях типа **добровольный участник / помощник / увеселитель**, т. е. с именами лиц, уже имеющими в своих значениях компонент 'действие'. Ср.: **участник** — 'тот, кто принимает участие в чём-л.' [МАС]; **помощник** — 'тот, кто помогает кому-л. в каком-л. деле, в работе' [МАС]; **увеселитель** — 'тот, кто развлекает, веселит' [МАС]. Поэтому прилагательное **добровольный**, сочетаясь с этими именами, продолжает определять в их значении компонент 'действие' и не претерпевает семантических изменений. Сочетания же типа ***добровольный мужчина / женщина / ребёнок / человек**, т. е. с существительными, которые требовали бы семантического компонента 'действие' от прилагательного, невозможны.

Аналогичная картина наблюдается в метонимических сочетаниях с прилагательным **пятикратный**: **пятикратный участник / победитель / чемпион**, но не ***пятикратный человек / юноша**. Имена лиц здесь имеют перфектное значение, поэтому в них присутствует событийный компонент: **победитель** — 'тот, кто победил, одержал победу' [МАС]; **чемпион** — 'звание, присуждаемое победителю в спортивных соревнованиях, играх на первенство, а также лицу, команда, удостоенные такого звания' [МАС]. **Пятикратный** как 'произведённый, осуществившийся пять раз' [МАС] в сочетании с именами лиц продолжает определять компонент 'событие'. **Пятикратный чемпион** — это человек, который пятикратно победил, стал чемпионом. Таким образом, данное прилагательное также не приобретает нового значения.

Ещё пример — прилагательное **вынужденный** в словосочетаниях **вынужденный участник / эмигрант / переселенец**. Поскольку **переселенец** — 'тот, кто переселяется, переселился или кого переселили на новое место, на новые земли' [МАС], то прилагательное определяет в значении имени субъекта компонента актуального действия или события, унаследованный от глагола **переселяться / переселиться**, и также не меняет своей семантики по сравнению с исходным словосочетанием.

На субъект может быть перенесено свойство не любого действия. Ср.: **бесцельное существование** — и сомнительное **бесцельный человек**; **громкие крики** — и **громкие дети**; **хвалебные речи** — и **хвалебные гости**. В речи могут возникать реализации такой метонимии, но они воспринимаются как не совсем обычные и представляющие некоторое отступление от нормы. Приведём примеры из

художественных текстов: ...**Он был бессознательным и бесцелен во всей красе своей занюханной рубашки, расходящейся по швам...** (О. Славникова. Стрекоза, увеличенная до размеров собаки). **Мамочка такая громкая, большая, просторная, а Алексей Петрович маленький. Мамочка знает, может, встуду пройдёт. Мамочка всевластна.** (Т. Толстая. Ночь). **Замерзли рожи, и Дуня, гибельная, как лесная русалка, слушала, приложив щеку к жёсткой, рыжей и мужественной щеке шофёра.** (М. Булгаков. Роковые яйца). **На картине госпожа Бонасье в монашеском одеянии...; замерев, выглядывала она в окно, а там скакал спасительный и надёжный Д'Артаньян, и плащ его развеивался с крестом мушкетёрским...** (А. Битов. Пушкинский дом). ...**Пришельцы были ласковые, хвалебные, взяли её рукоделия на выставку народного творчества и, через время, наградили почётной грамотой...** (Б. Ахмадулина. Нечаяние).

Примечателен, однако, тот факт, что у ряда прилагательных, которые активно функционируют в языке как характеристики лиц — субъектов действий, толковые словари не всегда отмечают такие значения или употребления. Причина, очевидно, состоит, с одной стороны, в лексикографической традиции неразделения прямого и метонимического значений, с другой — в новизне ряда метонимических значений, ещё не успевших получить словарную фиксацию. Так, например, в МАС **прагматичный** толкуется как синоним к **прагматический**: 'основанный на прагматизме'. **Скрупулёзный** толкуется как 'точный до мелочей, чрезвычайно тщательный' с иллюстрациями **скрупулёзная разработка проекта, скрупулёзный разбор, скрупулёзное объяснение. Беспрекословный**: 'не сопровождаемый возражениями; безотговорочный'. **Бездумный**: 'не сопровождаемый размышлениями'. **Пренебрежительный**: 'исполненный пренебрежения... высокомерно-презрительный' с иллюстрациями **пренебрежительный отзыв, пренебрежительное недоброжелательство, пренебрежительный вид, пренебрежительное отношение. Вынужденный**: 'в знач. прил. **Совершаемый** по принуждению или необходимости, в зависимости от каких-л. обстоятельств'. Прилагательное **успешный** МАС толкует как 'заключающий в себе успех, сопровождающийся успехом', значение же «о лице» 'такой, которому сопутствует успех в чём-либо' с иллюстрацией **успешный конокрад** квалифицировано как устаревшее. Прилагательное **непредсказуемый**, получившее фиксацию в НСЗ-70, имеет толкование 'такой, который невозможно предвидеть, предсказать' с иллюстрациями **непредсказуемый случай; развитие искусства непредсказуемо.** (Прилагательное **предсказуемый** пока не зафиксировано). [Везде подчёркнуто нами. — М. С.]

Представление о возможности употребления применительно к лицу ряда исходных характерис-

тик действия даёт более поздний словарь — БТС. Ср., по БТС, **непредсказуемый**: '2. Такой, поведение которого невозможно предсказать. **Непредсказуемый человек**'. **Прагматичный**: 'Проникнутый прагматизмом; сугубо практический, утилитарный. **Вы слишком прагматичны!**'. **Успешный**: '2. Разг. Такой, которому сопутствует успех в чём-либо. **Успешный сотрудник. Успешный обманщик. Успешный покоритель женских сердец**'.

В последнее время для прилагательных **вынужденный, прагматичный, непредсказуемый, предсказуемый, успешный** функция определения лиц в языке прессы и художественной литературы весьма показательна. О прилагательных **непредсказуемый, предсказуемый, успешный** в этой функции, очевидно, можно говорить как о семантических неологизмах. Приведём характерные контексты.

Семья Кибизовых — вынужденные переселенцы из Грозного. На Ставрополье переехали перед началом первой войны, в 1994-м. (Литературная газета. 04.04.01). **А ведь именно коммунисты, объявившие себя защитниками всех униженных и оскорблённых, много лет подряд напоминают Госдуме о бесправии вынужденных мигрантов.** (Литературная газета. 17.04.02). **Нельзя превращать мышление и сознание вынужденных эмигрантов в общее правило построения гражданского общества, построения многонационального государства.** (Литературная газета. 05.06.02).

Но на сегодняшний день есть только мы, создающие себе новых куликов — циничных, свободных, гордых и прагматичных, мшистых чувств стыда, жалости, страха... (Литературная газета. 30.01.02). **Пути более прагматичен. Он, по-видимому, всерьёз намерен сдвинуть экономическую ситуацию с мёртвой точки.** (Литературная газета. 27.06.01).

В то же время непредсказуемый, не дающийся в руки Иван представлял для неё источник странного очарования, сладостных мук. (О. Славникова. Стрекоза, увеличенная до размеров собаки). **Это был абсолютно непредсказуемый игрок, шустрый, мощный, несмотря на его маленькие габариты.** (Советский спорт. 15.06.02). — **Но главное, он [Подколзин] — существо нездешнее, не слишком понятное и предсказуемое.** (А. Зорин. Кнут). **Главное же — самим научиться вести себя цивилизованно, восстановить репутацию России как честной и предсказуемой державы.** (Общая газета. 23.08.01).

Интересна судьба прилагательного **успешный**. Метонимический перенос с действия на субъект был свойствен ему в языке XIX века. Ср. толкование вторичного значения в МАС: 'Устар. Такой, которому сопутствует успех в чём-либо. **Иван Мифонов стал ловким, смелым и успешным конокрадом.** Л. Толстой, Фальшивый купон'.

В конце XX столетия это архаичное значение вновь актуализировалось. Ср. примеры из совре-

менных публицистических и художественных текстов:

Они учились в московском вузе... Мальчики делали вид, что они весёлые, успешные и беззаботные. (Новая газета. 16.08.01). Но ведь во всём мире именно деньги – критерий успеха. Почему плохо, если руководить государством будет «успешный человек»? (АиФ. 19.12.99). ...Успешные девушки с глянцевого обложки щебечут ей о гоночках, бриллиантах и поклонниках-миллионерах... (Новая газета. 14.04.03). Бог знает, почему именно Андрей Немзер оказался на этом пути одним из первых и – успешных. (Знамя. 1999. № 3). Когда-то она имела семью... собственный дом. Была достаточно успешным предпринимателем, занималась бизнесом, имела собственный небольшой бар и ресторанчик в Токио. (Литературная газета. 18.04.01). ...Иногда, сидя на кухне со своим верным другом, в прошлом успешным ленинградским журналистом Борисом Мазингом, после рюмки-другой он начинал ругательски ругать строй... (Новая газета. 21.04.03). Александр был вполне успешным художником, но, как он рассказывает, погиб в Афганистане сын, спилась с горя жена, а сам он перебрался на паперть. (Новая газета. 08.09.03). Не знаю, как у вас в Америке, но у наших баб всегда чувство вины, если они успешней мужа. (М. Арбатова. Визит нестарой дамы).

Заметим, что обычно прилагательное успешный неупотребительно в сочетаниях с существительными типа вор, убийца, киллер, наркоделец и подобными в силу отрицательной социальной оценки соответствующих видов деятельности.

Аналогично словосочетаниям с именами лиц ведут себя словосочетания типа успешное предприятие / книга / фильм / товар. Предметы и явления, составляющие сферу деятельности, её объекты и результаты, обретают собственную жизнь и осознаются как автономные субъекты. Приведём несколько примеров употреблений в более широких контекстах: Книжный союз – общественная организация, объединяющая ряд успешных издательств и книоторговых предприятий страны. (Литературная газета. 30.04.03). Его бутлик – на улице Фобур Сент-Оноре, недалеко от резиденции президента. И бутлик этот довольно успешен. (Новая газета. 27.03.00). Когда слышишь такие речи от фермеров «Союза», становится тревожно на душе – ведь этот кооператив можно назвать одним из самых успешных в области. (Общая газета. 23.08.01). Первопроходцем была Sony, выпустившая две модификации чрезвычайно успешной приставки Playstation. (Известия. 08.05.02). Создатель Xbox вынужден был оправдываться перед прессой, утверждая, что игровая приставка Microsoft является необыкновенно успешным товаром. (Известия. 08.05.02). На-

чина с 1995 года этот весьма успешный проект считается абсолютным законодателем моды и колыбелью дизайнерских звёзд. (Новая газета. 22.03.04). Проект «Стань звездой», который идёт по РТР, – один из самых успешных новых форматов, запущенных в этом сезоне. (Известия. 04.10.02). Тут как раз у приятелей стали выходить книги за книгой, причём неплохие и вполне успешные книги, чем-то похожие на ту, которую начал было я... (А. Кабаков. День из жизни глупца).

Э. И. Хан-Пира, поставив в своей статье вопрос о путях возникновения в русском языке словосочетаний типа успешный писатель / человек, выдвигает следующие версии: калькирование с английского successful writer / тап либо метонимический перенос [13]. Представляется, что эти два возможных пути отнюдь не исключают друг друга. Словосочетания типа успешный человек вписывается в регулярную метонимическую модель, действующую в русском языке и породившую в последнее время не только этот семантический неологизм. Отмечаемый же словарями архаизм (успешный конокрад) говорит о том, что употребление применительно к лицу было исторически свойственно данному прилагательному.

Функция характеристики субъектов действия актуальна в современном употреблении также для ряда других прилагательных, сочетания с которыми имён лиц получили распространение в прессе. Таковы, например, пока ещё не совсем привычные словосочетания эффективный / неэффективный директор / правительство, удачный распорядитель / управляющий, взвешенный журналист / зритель и др. Ср. также в более широких контекстах:

Государственные чиновники не смогут стать столь же эффективными управленцами, как руководители приватизированных нефтяных компаний... (Новая газета. 21.04.03). Да и можем ли мы сегодня верить слабому, неэффективному и коррумпированному государству право распоряжаться жизнями граждан, обвиняемых в совершении преступлений? (Литературная газета. 23.10.02). ...Вынужден судиться с инвесторами собственного фонда... потому что оказался неудачным распорядителем чужих инвестиций... (Новая газета. 09.04.01). Он космополит по образованию и по стилю жизни... Надеюсь, будет удачным бизнесменом. (Комсомольская правда. 14.06.01). Соколов – журналист умный и взвешенный. (Литературная газета. 04.09.02). Но киноманом меня вряд ли можно назвать – я очень взвешенный зритель. (Новая газета. 11.08.03). Действуя «эмоционально» и «спонтанно», нынешний ещё не оперившийся Госдеп принял ... какого-то чеченского посланца. Кошмар! <...> Мы вооружаем Китай, всё

более грозно нависающий своей растущей мощью над нашим Дальним Востоком и Сибирью ... Вот какие мы опытные, неспонтанные, неэмоциональные. Мудрые. (Литературная газета. 18.04.01).

Итак, метонимический перенос свойство действия (события) → свойство субъекта действия порождает ориентированные на характеризацию лиц значения и употребления прилагательных, в числе которых можно наблюдать семантические неологизмы.

Примечания

1. Арутюнова, Н. Д. Метонимия [Текст] / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990. С. 300.
2. Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка [Текст] / Ю. Д. Апресян. М.: Наука, 1974.
3. Падучева, Е. В. Семантические роли и проблема сохранения инварианта при лексической деривации [Текст] / Е. В. Падучева // Научно-техническая информация. Сер. 2. 1997. № 1. С. 18.
4. Падучева, Е. В. Коммуникативное выделение на уровне синтаксиса и семантики [Текст] / Е. В. Падучева // Семиотика и информатика. Вып. 36.: сб. науч. ст. / гл. ред. В. А. Успенский; Рос. акад. наук, Мин-во науки и технич. политики РФ, ВИНТИ. М.: Языки русской культуры, Русские словари, 1998. С. 82-107; Падучева, Е. В. Пространство в облики времени и наоборот (к типологии метонимических переносов) [Текст] / Е. В. Падучева // Логический анализ языка. Языки пространств / отв. ред.: Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 239-254.
5. Кустова, Г. И. Семантические модели производных значений глаголов перемещения объекта [Текст] / Г. И. Кустова // Научно-техническая информация. Сер. 2. 1999. № 5. С. 26-33; Рахилина, Е. В. Когнитивный анализ предметных имён: семантика и сочетаемость [Текст] / Е. В. Рахилина. М.: Русские словари, 2000. 416 с.; Розина, Р. И. Категориальный сдвиг актантов в семантической деривации [Текст] / Р. И. Розина // Вопросы языкознания. 2002. № 2. С. 3-15.
6. Рахилина, Е. В. Указ. соч. С. 141.
7. Гак, В. Г. Высказывание и ситуация [Текст] / В. Г. Гак // Проблемы структурной лингвистики 1972 / отв. ред. С. К. Шаумян; Акад. наук СССР, Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. М.: Наука, 1973. С. 349-372.
8. Панкрац, Ю. Г. Пропозициональная форма представления знаний [Текст] / Ю. Г. Панкрац // Язык и структура представления знаний / под ред. Е. С. Кубряковой. М., 1992. С. 87.
9. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл (Логико-семантические проблемы) [Текст] / Н. Д. Арутюнова. М.: Наука, 1976.
10. Вендлер, З. О слове good [Текст] / З. Вендлер / пер. с англ. Н. Н. Перцовой // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 10. Лингвистическая семантика / сост., общ. ред. и вступ. ст. В. А. Звегинцева. М.: Прогресс, 1981. С. 534.
11. Там же.

12. Рахилина, Е. В. Указ. соч. С. 142.

13. Хан-Пира Э. И. Вторая жизнь старого значения слова успешный [Текст] / Э. И. Хан-Пира // Словарь и культура русской речи. К 100-летию со дня рождения С. И. Ожегова / редкол.: Н. Ю. Шведова [и др.]; Рос. акад. наук, Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. М.: Индрик, 2001. С. 343-346.

Словари

Большой толковый словарь русского языка (БТС) [Текст] / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов; Рос. акад. наук, Ин-т лингвистических исследований. СПб.: Норинт, 2001.

Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 70-х годов (НСЗ-70) [Текст] / под ред. Н. З. Котеловой. М.: Рус. яз., 1984.

Словарь русского языка. Т. 1-4. Изд. третье (МАС) [Текст] / гл. ред. А. П. Евгеньева; Акад. наук СССР, Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. М.: Рус. яз., 1985.

Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения (ТСЯИ) [Текст] / гл. ред. Г. Н. Складарская; Рос. акад. наук, Ин-т лингвистических исследований. СПб.: Фолио-Пресс, 2000.

А. В. Калинина

ОТ ЕДИНСТВА К ЕДИНИЦЕ

На материале лексико-грамматических разрядов имён существительных автор показывает, что в современной русской речи развивается тенденция предельно конкретного именования объектов предметного и духовного мира. Эта тенденция во многих случаях вступает в противоречие с традиционными грамматическими нормами, но она соответствует коммуникативным намерениям и ожиданиям носителей языка.

Странно устроена человеческая психика! В первую очередь ей нужны детали. Помню, когда я был маленький, я часто рисовал танки и самолёты и показывал их своим друзьям. Нравилось им всегда рисунки, где было много всяких бессмысленных чёрточек, так что я даже потом их нарочно пририсовывал. В. Пелевин. Омон Ра

Известно, что язык на ранней стадии своего развития характеризуется семантическим синкретизмом. Под синкретизмом понимается «такая особенность мышления и восприятия, которая проявляется в тенденции связывать между собой достаточно далеко отстоящие друг от друга явления... Для такого восприятия мира характерны слитность и схематичность: выделяются лишь общие контуры».

КАЛИНИНА Людмила Викторовна – кандидат филологических наук, доцент по кафедре русского языка и методики обучения русскому языку ВятГУ © Калинина А. В., 2005

ры воспринимаемого объекта, роднящие его с другим объектом, без анализа составляющих его деталей» [1]. Слово-синкрета совмещает в себе разные смыслы (и конкретно-образные, и отвлечённо-обобщённые, в частности сакральные), которые актуализируются в зависимости от контекста. См. об этом подробнее: [2]. Однако постепенно синкретизм мышления преодолевается, и человек приходит к всё более и более отчётливому восприятию объектов и реалий окружающего мира. «Постигая мир, человек конкретизировал свои представления, выделяя те или иные признаки объектов действительности», — отмечает Е. М. Маркова [3]. Цель настоящей статьи — показать путь от синкретизма к дискретности на материале лексико-грамматических разрядов имён существительных (имён конкретных, абстрактных, вещественных и собирательных).

«Процесс познания предмета начинается с его вычленения из окружающей действительности и его отделения от пространственного фона», — пишет Н. Д. Арутюнова [4]. Поэтому первыми в языке возникли конкретные имена (*человек, дом, стол, камень, волк*), обозначающие реалии, которые «предстают нашему внутреннему миру... сохраняя свою отдельность и особость» [5]. Конкретные имена, по словам Дж. Лакоффа, представляют собой категории базового уровня и «соизмеримы с человеком» [6]. Именно на базе категории конкретности позднее возникли категории вещественности, собирательности и абстрактности [7], и в современном русском языке сейчас представлены все четыре лексико-грамматических разряда имён существительных.

За каждым из разрядов закреплено своё «поле деятельности» — конкретные существительные обозначают отдельные, поддающиеся счёту предметы, вещественные называют неделимые однородные вещества, собирательные именуют объединённые совокупности, абстрактные служат для представления в языке отвлечённых признаков и понятий. Последние три разряда традиционно объединяются термином *singularia tantum*, что отмечается в учебных и справочных изданиях вплоть до самого последнего времени, ср., например: [8].

Однако на современном этапе в сфере лексико-грамматических разрядов существительных наблюдается множество переходных случаев, и центральным направлением семантических пересечений является конкретизация абстрактных, вещественных и собирательных имён. Конкретизация действует в тех случаях, когда у говорящего возникает потребность обозначить недискретную сущность как самостоятельную отдельную единицу, как «квант». Одним из следствий этой конкретизации является активное употребление так называемых *singularia tantum* во множественном числе — ведь там, где есть «один», может быть и

«много», и количественная характеристика в таком случае уже будет восприниматься вполне естественно. См. об этом: [9].

Нередко потребность выразить идею отдельности, дискретности какого-либо явления, процесса, признака, части вещества, части совокупности и т. п. оказывается сильнее, чем стандартные возможности языка. Можно говорить о том, что современной речи свойственна тенденция не просто максимально конкретного, подробного, точного, а «дискретного», «дробного», «дотошного» именования. Ср. наши примеры: *Троллейбус № 14. Интервал движения 9 минут. В обеде с 9:30 до 12 и с 18 до 20:30 интервал 18 минут* (информация о новом маршруте на оборотной стороне троллейбусного билета, Киров, 2003 г.) — если обед бывает дважды за рабочий день, то вполне можно выразить это формой множественного числа. *В продаже обувь разных полнот* (телереклама обувного магазина, Киров, апрель-май 2005 г.) — тоже оправданное со смысловой точки зрения употребление множественного числа, ведь обувь действительно делается с учётом разной полноты ноги у разных людей. *В это время года рыбу следует ловить на глубинах до 4 метров* (телепередача «Рыболов-элит», эфир от 21.04.2005) — вряд ли форма множественного числа использована для подчёркивания большой степени признака; она призвана передать мысль о количестве возможностей настраивания удочки. *Нетрудно даже заметить, что «под ружьё» как никогда много становится парней из сельских глубин* (Комсомольская правда, 01.04.2005) — множественное число снова выбирается потому, что способствует точности выражения; *сельская глубинка* — понятие собирательное, но ведь в каждой области есть свой центр и своя глубинка, поэтому автор предложения использует плюральную форму, чтобы подчеркнуть это и тем самым указать на типичность описываемого явления.

Мы сознательно привели здесь примеры из средств массовой информации и рекламы. Создатели этих текстов рассчитывают на адекватное восприятие, на правильное понимание смысла сообщения массовым адресатом. Приведённые примеры говорят о том, что «дискретное» восприятие мира органично для современного человека, и поэтому «массовая печать... предпочитает смысл форме» [10]. Очевидно, можно говорить о расширении действия категории конкретности и о том, что носители русского языка к этому готовы. Ср. в этой связи слова Дж. Лакоффа: «Когда в процессе исторического развития происходило расширение категорий, оно должно было иметь когнитивную базу. Для того чтобы войти в систему, или, иными словами, “конвенционализироваться”, эти расширения должны быть осмысленными для говорящих, введших эти инновации в свою языко-

вую систему, являющуюся, в конечном итоге, когнитивной системой» [11]. О том, что плюральное употребление конкретизированных форм абстрактных, вещественных и собирательных существительных действительно постепенно «входит в систему», говорит не только наш языковой материал (более 5000 примеров), но и языковые данные, представленные в работах многих учёных [12]. Ср. в связи с этим также мысль Э. Сепира: «...все языки обнаруживают любопытную тенденцию к развитию одного или нескольких грамматических процессов за счёт других, всегда при этом утрачивая ту явную функциональную значимость, которая могла на первых порах иметься у данного процесса, и как бы забавляясь самой игрой используемых способов выражения» [13].

Употребление существительных *singularia tantum* во множественном числе, безусловно, является центральным и самым заметным проявлением процесса «дискретизации» предметного мира. Но это не единственное языковое свидетельство дискретизации. В нашем материале есть и другие типы контекстов, которые в своей совокупности ярко подтверждают стремление современного человека выделить «единицу» из прежде монолитного «единства».

Известным способом вычленения единицы из общей массы является образование сингулятивов от вещественных существительных. При этом такая «единица» приобретает в данной ситуации особую значимость, самостоятельность и становится равнозначной конкретному предмету. Ср.: *Она (гроза. — Л. К.) застала меня в саду, и я успел укрыться, захватив одну градину, ударившую меня в плечо* (М. Осоргин. Воспоминания. Дожди); *Долго, видно, зрела эта ягода, набиралась солнца и сока, сделалась лучшей из земляничин* (Ю. Коваль. Чистый двор); *Ухожу в лесок — Как вода в песок. И в зелёный лист, И в зелёный свист! В воду талую, В хвою палую И в сиренинку Пятталую* (Р. Казакова. Сиренинка).

С вещественными существительными связаны также те случаи, когда в контексте имеется в виду какая-то определённая, отдельная от остальной массы часть вещества, а не «вещество как таковое». В качестве единиц измерения могут выступать не только литр, килограмм, кубометр, не только привычные виды тары (бутылка молока, чашка чая, пакет сахара и т. п.), но и случайные «квантификаторы», приемлемые только для данной ситуации, для данного контекста. Ср.: *Набросав в ведро несколько лопат раствора, он поднимался по деревянной лестнице, приставленной к стене* (Р. Ибрагимбеков. Дача); *Вильгельму он приносил с собой в комнату несколько охапок свежего воздуха* (Ю. Тынянов. Кюхля); — *Сейчас, — сказала она, — верну только соседке — задолжала — два давка пасты и пять крупинок сахара, — она засмеялась* (В. Попов. Эх, Володя!).

Ещё одним способом дискретизации является сочетание «анумерального» (вещественного, абстрактного) существительного со словом *кусочек*. Этимологически слово *кусочек* восходит к тому же корню, что и слово *часть* [14], но если слово *часть* имеет более широкую сочетаемость и может употребляться с существительными как конкретной, так и неконкретной семантики (ср.: *Часть стола была занята посудой; Часть посуды была с остатками каши; Часть каши малышня не доела; Часть малышни забрали из садика ещё до ужина; Часть наших размышлений посвящена семантике существительных*), то слово *кусочек* вызывает представления исключительно о материальном и, главное, ограниченном в пространстве, то есть отдельном объекте (ср.: *кусочек мела, кусочек сахара, кусочек мрамора*). Поэтому употребление существительного *кусочек* рядом с существительным неконкретной семантики способствует представлению о последнем как о некоторой «материальной единице». Ср.: *Уже два года он замечал, что кто-то ворует кусочки жизни, целые огромные куски, теперь и это — восторг от моря исчез, начинается, видимо, суровый финиш* (А. Попов. Автор!); *Картина сделана не просто — в ней есть и настоящее, и прошлое, и воспоминания, и сны, ... и целые куски несуществовавшей действительности* (В. Некрасов. По обе стороны океана); *Так он мне отвратителен стал, всё в нём. Походка его самоуверенная, вид самодовольный, жизнелюбие это особенное: моря, солнца, воздуха кусок — ничего не упустить* (Г. Бакланов. Вот вы говорите...); *Мы вышли из подъезда, на пути лежала гряда крупного щебня, цвета мела, и эта гряда излучала сияние, будто лежат наломанные куски самого света* (М. Рошин. Южная ветка).

Другое средство языковой дискретизации — сочетание слов с общей семантикой 'отдельный, единичный, имеющий собственные границы' и «анумерального» существительного. Ср.: *И что самое интересное — судьба каждого, так сказать, отдельного знания такова, что в конечном итоге всё действительно выходит наоборот* (В. Пьецух. Предсказание будущего); *Он уже умел оценивать и отделять испытываемое чувство* (В. Маканин. Голоса); *...я трачу много усилий на то, чтобы добиться членораздельности выражения мысли* (С. Аверинцев. Попытки объясниться); *Стоимость провоза 1-го багажа 3 рубля* (надпись в салоне троллейбуса, г. Киров, 2001); *Мои детские мечты о будущем родились из лёгкой грусти, свойственной тем отдельным от остальной жизни вечерам, когда лежишь в траве у остатков чужого костра...* (В. Пелевин. Омон Ра); *Я дёрнулсь было назад, но вдруг оказался так близко от своего преследователя, что даже не ощутил его как нечто целое, а как бы зафиксировал набор не связанных друг с другом вос-*

приятый: шар с забралом из бутылочного плексигласа и красным словом «СССР», чёрный резиновый кулак с торчащим над ним маленьким прозрачным презубцем, сильнейший запах пота и майорские погоны на крашенном серебрянкой войлоке (В. Пелевин. Омон Ра).

Существуют также разнообразие контексты, в которых подчёркивается многокомпонентность, расчленённость какого-либо объекта на составные части, причём «дробиться на части» может как абстрактный, нематериальный, так и вполне конкретный и цельный объект. Ср.: *Между знанием и незнанием существует множество промежуточных состояний: быть в курсе, быть в состоянии вести беседу и так далее* (С. Аверинцев. Попытки объясниться); *Наша правда, какая бы большая и Светлая она ни была, состоит из множества маленьких правдочек* (С. Лукьяненко. Ночной дозор); *Большая жизнь из жизни состоит. История есть связь историй жизни* (Е. Евтушенко. Голубь в Сантьяго); *Сколько слов лжи нужно снять, чтобы обнаружить правду?* (С. Лукьяненко. Ночной дозор); *Помогу тебе. Только делать всё в три этапа придётся. — Наташа кивнула. Деление ворожбы на «три этапа» казалось чем-то неуместным — особенно от этой женщины и в этой квартире* (С. Лукьяненко. Дневной дозор); *Объективность — это сумма субъективностей* (Литературная газета, 12.07.1995); *Что с них возьмёшь, — засмеялся Рудник, — туристы! Весёлая гурьба, состоящая из угрюмых людей* (В. Попов. Проект «Подорожник»). *И тут я почувствовал, что я счастлив... У этого состояния была... та интересная особенность, что оно математически распадалось на составные. Первой составной было просто счастье... Второй составной было гордое, несколько даже надменное счастье... Но третья составная была бедовой: ...я почувствовал, что мне предстоят крупные неприятности* (В. Пьецух. Предсказание будущего); *У Петровича я снимаю угол, в котором несколько углов: угол, где я, угол, где краски, угол, где чайник, угол, где шкаф, а сейчас и Петрович* (Ю. Коваль. Чайник); *В том-то и дело, — сказал Митя, — что лично во мне выбирают сразу двое... А делать они предлагают совершенно противоположное. — Кому предлагают? — Мне. — Ага, — сказал Дима, — значит, в тебе уже трое? — Как трое? — Первый, второй и тот, кому они предлагают* (В. Пелевин. Жизнь насекомых).

Отметим также те контексты, где целое как бы сводится к части — и по объёму, и по свойствам. То есть всё «единство» приравнивается к «единице», или к нескольким, но тоже немногочисленным, «единицам» своего состава. Таким образом, «единица» оказывается способной замещать целое, исключать необходимость его реализации в пол-

ном объёме. Ср.: *Любая капля воска обладает теми же свойствами, что и весь его объём* (В. Пелевин. Чапаев и Пустота); *Ты у нас будешь пролетарская детвора* (В. Пьецух. Предсказание будущего); *В нашей жизни даже нет места горю, если, конечно, сбросить со счетов разные глупости, которые мы только потому называем горем, что человечество — это, конечно, большая дура* (В. Пьецух. Освобождение); *— Осенью сорок первого выходили они из окружения на Смоленщине, двенадцать человек, все из разных частей, до этой поры не знавшие друг друга. И вот эти двенадцать человек — понял тогда Николай Иванович, почувствовал это — и есть человечество... Двенадцать человек, которых вел он из окружения, веривших ему, и были — человечество* (Г. Бакланов. Свет вечерний). Ср. также в романе П. Козьло: *Нет надобности понимать всю пустыню — одной песчинки достаточно для того, чтобы увидеть все чудеса Творения* (П. Козьло. Алхимик).

Таким образом, для современного мировосприятия характерно явное предпочтение единицы — единству, части — целому, что и отражается в языке весьма разнообразными способами. Образно выражаясь, современная русская языковая картина мира нарисована в манере пуантилизма, то есть с помощью отдельных штрихов и точек.

Отражённому в современной речи предпочтению «единицы» может быть дано объяснение с разных точек зрения. Так, согласно наблюдениям психологов, путь от синкретичного восприятия мира к более отчётливому проходит в жизни каждый человек, и все стадии этого пути отражаются в языке. А. Р. Лурия, исследуя детскую речь, отмечал, что синкретизм, слитность восприятия мира характерны для совсем маленьких детей (до полутора лет), а затем, по мере постепенного увеличения объёма знаний о предметах, их признаках, действиях, отношениях расширяется и словарный запас, «и к этому моменту относится и настоящее рождение дифференцированного слова как элемента сложной системы кодов языка» [15]. По мере взросления человек узнаёт о мире всё больше подробностей, и эти знания находят отражение в его способе именовании объектов действительности. Кроме того, человек по своей природе склонен к отрицательной оценке всего абстрактного, чересчур объёмного, бесформенного, неясного и положительно относится ко всему конкретному, чётко выраженному, ограниченному определёнными рамками, понятному во всех деталях. См. об этом: [16].

Очень большую роль в объяснении причин дискретизации играет и тот факт, что в связи с бурным развитием науки человек всё больше узнаёт об устройстве предметов окружающего мира: тела состоят из молекул, молекулы — из атомов, ато-

мы — из электронов, и подобная картина наблюдается во многих областях знания. Ср., например, одно из последних научных открытий: *Откуда берётся маниакальная страсть? Ответ нашли американские и британские исследователи. Оказывается, за столь сильные чувства отвечает ... микроскопическая деталька: всего один нейрон — одна нервная клетка из миллиардов имеющихся в мозгу* (Комсомольская правда, 25.06.2005). Мир предстаёт все более и более дробным, дискретным, и эта дискретность не может не отражаться в языке.

Наконец, существует и причина социально-политическая: в годы советской власти людей постоянно убеждали в том, что «единица — ноль, единица — вздор» (В. Маяковский), и после падения тоталитарного режима у людей возник интерес именно к запретной прежде «единице», к человеческой единице и её мироощущению. Индивидуализм против коллективизма, один против всех — такова тема многих современных книг и фильмов. В связи с этим показательным письмом в газету «Комсомольская правда» Светланы Зиновьевой: *«Каждый за себя, каждый выживает в одиночку, каждый сам ответственен за свою жизнь — звучит со всех сторон... Разобщённость достигла угрожающих размеров. Пока наше правительство и интеллигенция ищут национальную идею, она уже сформировалась стихийно: «Разведишь детей!»*» (Комсомольская правда, 10.06.2005). Читательница крайне обеспокоена таким положением дел и призывает вспомнить ценности советского прошлого.

Мы в рамках лингвистической статьи не можем давать оценок нынешнему состоянию общества, но с уверенностью констатируем тот факт, что процессы дискретизации в русском языке идут сейчас чрезвычайно активно, что они разнообразны, что они созвучны современному мировосприятию и являются органичной частью современного дискурса. Процессы дискретизации требуют своего дальнейшего изучения. Как пишет А. Я. Шайкевич, «становление семантических дискретностей — интересный возможный объект семантических изысканий, пока ещё совершенно не изученный и не имеющий адекватного исследовательского инструмента» [17]. Мы видим перспективу работы в этом направлении.

Примечания

1. Безман, Е. В. Философские истоки синкретизма как древнерусского языкового явления [Текст] / Е. В. Безман // Теория языкознания и русистика: наследие Б. Н. Головина: сб. статей по м-лам междунар. науч. конф., посв. 85-летию проф. Б. Н. Головина. Н. Новгород, 2001. С. 34.

2. Баталина, К. Е. Абстрактные имена существительные и категории сакрального текста как средства экспликации концептов христианской картины

мира в Евангельских чтениях (на материале апракоса Мстислава Великого 1115–1117 гг.) [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / К. Е. Баталина. Н. Новгород, 2005; Безман, Е. В. Указ. соч. С. 34; Колесов, В. В. Семантический синкретизм как категория языка [Текст] / В. В. Колесов // Вестник Ленинградского университета. 1991. Сер. 2. Вып. 2; Кузьмин, И. В. История лексико-семантических групп количественных и люминальных прилагательных в русском языке XII–XX вв. в системно-языковом и функционально-речевом аспектах [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / И. В. Кузьмин. Н. Новгород, 2003; Пименова, М. В. Трансформация семантического синкретизма [Текст] / М. В. Пименова // Теория языкознания и русистика: наследие Б. Н. Головина: сб. статей по м-лам междунар. науч. конф., посв. 85-летию проф. Б. Н. Головина. Н. Новгород, 2001. С. 258–261; Шабловская, А. А. Функционирование отвлечённых существительных в Тетраевангелии: словообразовательный, семантический и концептуальный аспекты [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. А. Шабловская. Н. Новгород, 2005; Щуклина, Т. Ю. Семантическое развитие прилагательных со значением вкуса в истории русского языка [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. Ю. Щуклина. Казань, 1995.

3. Маркова, Е. М. Развитие отдельных признаков семантики общих лексем как фактор лексико-семантической асимметрии славянских языков [Текст] / Е. М. Маркова // Русский язык и славистика в наши дни: м-лы междунар. науч. конф., посв. 85-летию со дня рождения Н. А. Кондрашова. М., 2004. С. 483–486.

4. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека [Текст] / Н. Д. Арутюнова. М., 1999.

5. Сепир, Э. Целостность [Текст] / Э. Сепир // Э. Сепир. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993. С. 387.

6. Лакофф, Джордж. Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении [Текст] / Джордж Лакофф. М., 2004. С. 78.

7. Дегтярёв, В. И. Категория числа в славянских языках (историко-семантическое исследование) [Текст] / В. И. Дегтярёв. Ростов, 1982.

8. Виноградов, В. В. Современный русский язык. Грамматическое учение о слове [Текст] / В. В. Виноградов. Вып. 2. М., 1938; Гвоздев, А. Н. Современный русский литературный язык [Текст] : в 2 ч. Ч. 1 / А. Н. Гвоздев. М., 1958; Грамматика русского языка [Текст] : в 2 т. Т. 1. М., 1953; Русская грамматика [Текст] : в 2 т. Т. 1. М., 1980; Камынина, А. А. Современный русский язык. Морфология [Текст] / А. А. Камынина. М., 1999; Рахманова, А. И. Современный русский язык [Текст] / А. И. Рахманова, В. Н. Суздальцева. М., 2003; Современный русский литературный язык [Текст] / под ред. В. Г. Костомарова, В. И. Максимова. М., 2003; Современный русский язык [Текст] / под общ. ред. А. А. Новикова. М., 2003; Современный русский язык [Текст] / под ред. Е. Ю. Кузнецовой. М., 2004.

9. Калинина, А. В. К вопросу о квантификации анумеральных существительных [Текст] / А. В. Калинина // Семантика. Функционирование. Текст: междунар. науч. трудов. Киров, 2004. С. 93–98.

10. Валгина, Н. С. Активные процессы в современном русском языке [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Н. С. Валгина. М., 2001. С. 223.

11. Лакофф, Джордж. Указ. соч. С. 154.

12. Зализняк, А. А. Русское именное словоизменение [Текст] / А. А. Зализняк. М., 1967. С. 57-58; Граудина, Л. К. Вопросы нормализации русского языка. Грамматика и варианты [Текст] / Л. К. Граудина. М., 1980. С. 175-179; Брусенская, Л. А. Множественное число отвлеченных существительных и норма [Текст] / Л. А. Брусенская // Русский язык в школе. 1987. № 6. С. 67-70; Брусенская, Л. А. Семантический и функциональный аспекты интерпретации категории числа в русском языке [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар, 1994; Озерова, Н. Г. Многозначность существительного и его грамматическая характеристика [Текст] / Н. Г. Озерова // Вопросы языкознания. 1987. № 5. С. 87-93; Яцкевич, Л. Г. О семантической и функциональной неоднородности форм числа существительных в речи [Текст] / Л. Г. Яцкевич // Грамматическая семантика языковых единиц. Вологда, 1981. С. 78-89; Валгина, Н. С. Указ. соч. С. 225-226.

13. Сепир, Э. Форма в языке: грамматические процессы [Текст] / Э. Сепир // Э. Сепир. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993. С. 70.

14. Шанский, Н. М. Краткий этимологический словарь русского языка [Текст] / Н. М. Шанский, В. В. Иванов, Т. В. Шанская. М., 1971.

15. Лурья, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурья. Ростов-н/Д, 1998. С. 38.

16. Калинина, Л. В. Абстрактное и конкретное в языке и речи [Текст] / Л. В. Калинина // Семантика. Функционирование. Текст: межвуз. сб. науч. трудов. Киров, 2001. С. 28-31; Калинина, Л. В. В защиту Ужа, или О приоритете конкретного перед абстрактным [Текст] / Л. В. Калинина // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Научно-методический журнал. 2004. № 10. С. 41-43.

17. Шайкевич, А. Я. Оковы слова (или поиски дискретности в семантике) [Текст] / А. Я. Шайкевич // Словарь. Грамматика. Текст. М., 1996. С. 160.

О. В. Редькина

О ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОМ ОСНАЩЕНИИ ТЕОРИИ СУБСТАНТИВАЦИИ

При разработке вопросов, связанных с транспозицией в сфере частей речи, в научной литературе широко используются обозначения «морфологическая», «синтаксическая», «языковая», «функциональная» субстантивация. В статье предпринимается попытка определить границы каждого из этих понятий и тем самым приблизиться к упорядочению терминологии данной области лингвистических исследований.

Динамика языковой системы проявляется в различных транспозиционных явлениях, в том числе в переходе слов различных частей речи в разряд существительных – субстантивации.

РЕДЬКИНА Ольга Витальевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и методики обучения русскому языку ВятГУ

© Редькина О. В., 2005

В литературе предмета неоднократно указывалось на широкую распространенность явления субстантивации в русском языке. Ср.: «Субстантивная транспозиция не только занимает центральное, ведущее место в транспозиции частей речи, но и охватывает многочисленные случаи функционально обусловленного перераспределения словесных (и не только словесных) знаков при их актуализации в высказывании» [1]. Данное положение дает ключ к двойному пониманию субстантивации – широкому (синтаксическая субстантивация) и узкому (морфологическая субстантивация).

Широкое понимание данного языкового явления предполагает рассмотрение субстантивации как употребления в роли существительных слов других частей речи, а также синтаксических конструкций. В этом случае субстантивное переосмысление языковой единицы связано с ее синтаксической функцией и носит, как правило, окказиональный, не закрепленный языковой нормой характер. Впервые такую точку зрения на субстантивацию высказал Ф. И. Буслаев, писавший, что «всякая другая [кроме существительного. – О. Р.] часть речи, употребленная в подлежащем, получает смысл существительного» [2]. Это положение развил А. А. Шахматов, который считал, что «понятие о существительном не есть понятие морфологическое, а синтаксическое; вследствие этого входящие в эту часть речи слова могут и не представлять по внешней своей форме тех особенностей строения и изменения, которые характерны для большинства существительных» [3]. На этом основании А. А. Шахматов отнес к сфере субстантивации в числе прочего субстантивное употребление глагольных форм, наречий, междометий, предложно-падежных сочетаний, словосочетаний. В. В. Виноградов считал синтаксис первичным по отношению к морфологии и подчеркивал, что «в морфологических категориях происходят постоянные изменения соотношений, и импульсы, толчки к этим преобразованиям идут от синтаксиса» [4]. Это высказывание применимо и к явлению перехода слов в другую часть речи, который сначала осуществляется на синтаксическом уровне и лишь затем может закрепиться в морфологии. Вслед за Ф. И. Буслаевым, А. А. Шахматовым и В. В. Виноградовым ряд исследователей признает синтаксическую функцию в качестве не только главного показателя, но и причины транспозиции (в том числе и субстантивации) языковой единицы [5]. Как известно, синтаксические функции подлежащего и дополнения, первичные для существительного, в русском языке могут выполнять слова любой части речи, а также синтаксические конструкции. Как отмечает А. Г. Цой, «с традиционным пониманием субстантивации не согласуется тот факт, что практически субстантивироваться может любая единица языка: от фонемы и морфемы –

до предложения и даже целого текста» [6]. Для обозначения субстантивации синтаксических конструкций в литературе предмета существует термин *позиционная субстантивация*, подразумевающий, что «в определенных синтаксических условиях коммуникативные единицы могут переходить с позиции предложения на позицию словесной формы» [7]. По форме такая единица остается предложением, то есть воспроизводит определенную структурную схему, а по синтаксической функции она эквивалентна словоформе, так как является единым членом предложения. На этом основании говорят о субстантивации данных языковых единиц. Ср.: *Ты даже не произнес свое любимое «если я, конечно, не заблуждаюсь», – продолжала мама. А. Алексин. Домашний совет; Если ребенок работает с компьютером, реализуется... Взрослая модель деятельности. Иначе говоря, вместо окончательного «тройка, свободен» – совет, что необходимо сделать для исправления ошибок. Общая газета. 2001. № 25; Советская власть... придала автогонкам политическую окраску. Ильф-Петровское «ударим автопробегом по бездорожью» – из этой серии. АиФ. 2002. № 40.*

Субстантивация в узком смысле – это закономерное приобретение словами других частей речи лексико-грамматических характеристик существительного и утрата (полная или частичная) признаков исходных частей речи. В отличие от первого понимания субстантивации, которое допускает возможность случайного, разового употребления слов в роли существительных, второе предполагает известную регулярность данного языкового процесса, наличие ряда моделей, по которым он совершается. Субстантивация в узком понимании носит узуальный характер, ее результаты закреплены на уровне языка. Исследователям, понимающим субстантивацию узко, «трудно согласиться с тем, что морфема, сочетание слов, целое предложение могут субстантивироваться – преобразовываться в предметное слово. Даже если названные единицы и находятся в позиции имени существительного (в функции подлежащего и дополнения), все-таки сочетание слов останется сочетанием, а не словом, многословное предложение останется предложением и не может стать словом» [8]. Субстантивация в узком понимании, за немногими исключениями, может подвергаться ограниченный круг частей речи, а именно те из них, которые «обладают формой имени прилагательного» [9], в частности прилагательное, причастие, местоимение-прилагательное, порядковое числительное. В противовес узкому пониманию субстантивации в теории транспозиции существует устойчивое мнение о том, что «субстантивация прилагательных и причастий – это лишь часть более широкого и сложного явления субстантивной транспозиции, причем та его сторона, которая как бы «лежит на поверхности»» [10].

Характеризуя явление транспозиции, Р. М. Гайсина выделяет три разновидности данного процесса: транспозицию функции, транспозицию формы и транспозицию значения. Применительно к субстантивации транспозиция функции соответствует синтаксическому типу рассматриваемого явления, поскольку заключается в выполнении словами различных частей речи вторичных синтаксических функций. Транспозиция формы соответствует морфологической субстантивации и состоит в приобретении фонетическим словом значения другой части речи и способности функционировать в качестве этой части речи [11].

В связи с разделением субстантивации на морфологическую и синтаксическую следует внести ясность в вопрос о *языковой и функциональной* субстантивации. В литературе предмета принято отождествлять языковую субстантивацию с узким (морфологическим, узуальным) пониманием рассматриваемого процесса, а функциональную (речевую) – с широким (синтаксическим, окказиональным) [12]. Такой подход носит, на наш взгляд, неоправданно упрощенный характер и требует уточнения.

Как уже отмечалось, узуальной субстантивации подвержен достаточно строго очерченный круг грамматических форм (в основном это «слова прилагательного склонения»), в то время как окказиональная субстантивация втягивает в свой состав практически любые языковые единицы. Окказионально субстантивироваться могут «слова прилагательного склонения», а также другие части речи и синтаксические конструкции. Следовательно, для разделения субстантивации на узуальную и окказиональную только частеречного признака недостаточно. Необходимо учитывать не только грамматическую природу субстантивированного слова, но и его семантическую структуру. Так, исследователи отмечают, что в узуальных субстантиватах на первый план выступает предметное значение, а в значениях окказионально субстантивированных единиц преобладает семантика исходной части речи [13]. Ср. субстантивированные прилагательные в контекстах: *Всем ясно, что у гениев должны быть знакомые. Но кто поверит, что его знакомый – гений? С. Довлатов. Заповедник; Низенький, совершенно квадратный человек... в сиреневом пальто и лайковых рыжих перчатках стоял у прилавка... У сиреневого не хватало чего-то в лице, а наоборот, скорее было лишнее... М. Булгаков. Мастер и Маргарита. В первом случае мы имеем дело с узуальным субстантиватом, обладающим четко выраженным категориальным значением предмета (лица) и стертым признаковым компонентом, тогда как второй субстантиват – окказиональный – определенно указывает на признак называемого предмета (лица), т. е. отсылает нас к семантике исходного прилагательного.*

Закрепляются в языке и фиксируются в словарях только результаты субстантивации в узком, морфологическом понимании (т. е. узуальные субстантиваты). Однако в речевой практике субстантивированные формы могут как воспроизводиться (т. е. заимствоваться из общеязыкового фонда), так и создаваться вновь в соответствии с потребностями коммуникации. Очевидно, что функциональная (речевая) субстантивация представляет собой явление всеохватное: она включает и узуальные, и окказиональные субстантиваты.

Таким образом, *морфологическая* и *синтаксическая* субстантивация и *языковая* и *функциональная* субстантивация – это понятия разноплановые, которые не следует отождествлять. Разделение субстантивации на морфологическую и синтаксическую связано с определением грамматической природы данного процесса и состава языковых единиц, вовлеченных в него. Вычленение языковой и функциональной субстантивации связано с характеристикой сферы употребления субстантиватов, степени их регулярности, статуса с точки зрения принадлежности к сфере языка или речи.

Примечания

1. Цой, А. Г. Функционирование языка и явление субстантивации [Текст] / А. Г. Цой // Структура и функционирование единиц русского языка: сб. науч. тр. Ташкент, 1986. С. 18.
2. Буслаев, Ф. И. Историческая грамматика русского языка [Текст] / Ф. И. Буслаев. М., 1959. С. 272.
3. Из трудов А. А. Шахматова по современному русскому языку. Учение о частях речи [Текст]. М., 1953. С. 63.
4. Виноградов, В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове [Текст] / В. В. Виноградов. М., 1972. С. 31.
5. См., напр.: Бабайцева, В. В. Гибридные слова в системе частей речи современного русского языка [Текст] / В. В. Бабайцева // Русский язык в школе. 1971. № 3. С. 81-84; Бортэ, А. В. Глубина взаимодействия частей речи в современном русском языке [Текст] / А. В. Бортэ. Кишинев, 1977; Шигуров, В. В. Переходные явления в области частей речи в синхронном освещении [Текст] / В. В. Шигуров. Саранск, 1988.
6. Цой, А. Г. Указ. соч. С. 17.
7. Верницкая, С. Г. Характеристика типов позиционно субстантивированных коммуникативных единиц [Текст] / С. Г. Верницкая // Науч. тр. Кубан. ун-та. Вып. 171. Сложное предложение в языке и речи. Краснодар, 1973. С. 17.
8. Баудер, А. Я. Явления переходности в грамматическом строе современного русского языка и смежные явления [Текст] / А. Я. Баудер // Явления переходности в грамматическом строе современного русского языка: межвуз. сб. науч. тр. М., 1988. С. 15.
9. Смольянинова, М. И. К вопросу о субстантивации в современном русском языке [Текст] / М. И. Смольянинова // Уч. зап. Калуж. пед. ин-та. Вып. 10. Филол. серия. Калуга, 1961. С. 51; см. также: Баудер, А. Я. Указ. соч.; Остапенко, С. А. Субстантивация как процесс взаимодействия грамматических классов слов и проблемы ее изучения [Текст] /

С. А. Остапенко // Языковые категории и закономерности. Пути их системного изучения: межвуз. сб. Кишинев, 1990. С. 38-45.

10. Цой, А. Г. Указ. соч. С. 20.

11. Гайсина, Р. М. Межкатегориальный переход понятия и обогащение лексики [Текст] / Р. М. Гайсина. Уфа, 1985.

12. См., напр.: Ройзензон, А. И. К типологии субстантивированных прилагательных и причастий в русском языке [Текст] / А. И. Ройзензон // Тр. Самарканд. гос. ун-та. Вып. 118. Исследования по русскому языку. Самарканд, 1962. С. 121-139; Филиппова, А. С. К вопросу о субстантивации частей речи в современном русском языке [Текст] / А. С. Филиппова // Науч. тр. Тюмен. гос. ун-та. Т. 25. Вопросы современного русского языка и методики его преподавания в школе. Тюмень, 1976. С. 3-8.

13. См., напр.: Бабайцева, В. В. Зона синкретизма в системе частей речи современного русского языка [Текст] / В. В. Бабайцева // Филологические науки. 1983. № 5. С. 35-42; Яцкевич, А. Г. О субстантивной транспозиции русских прилагательных в речи [Текст] / А. Г. Яцкевич // Филологические науки. 1977. № 4. С. 101-106.

А. Е. Ануфриев

ПАТРИАРХАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ МОДЕЛЬ БУДУЩЕГО В ПОВЕСТИ А. ЧАЯНОВА «ПУТЕШЕСТВИЕ МОЕГО БРАТА АЛЕКСЕЯ В СТРАНУ КРЕСТЬЯНСКОЙ УТОПИИ»

В статье рассмотрены фольклорные и литературные источники повести А. В. Чайнова «Путешествие моего брата Алексея в страну крестьянской утопии», исследована ее социально-философская проблематика и формы повествования.

Александр Васильевич Чайнов (1888–1937) внёс большой вклад в развитие экономической науки. Его труды по сельскохозяйственной кооперации, теории трудового крестьянского хозяйства, организационно-производственной деятельности земледельцев переведены во многих странах мира и снискали ему славу одного из ведущих учёных-аграрников.

В среде искусствоведов Чайнов известен как знаток русской и западноевропейской живописи, как автор работ по истории и психологии коллекционирования, по проблемам градостроения и топографии Москвы, архитектуре её улиц и площадей. Можно назвать его статьи и брошюры «Московские собрания картин сто лет назад» (1917), «История Миюсской площади» (1918), «Петровско-Разумовское в его прошлом и настоящем» (1925), «Старая западная гравюра» (1926).

АНУФРИЕВ Анатолий Евдокимович – доктор филологических наук, профессор по кафедре новейшей литературы и методики обучения литературе ВятГУ © Ануфриев А. Е., 2005

В творческом наследии Чайнова значительное место занимают его литературно-художественные произведения. С 1918 по 1928 годы им было опубликовано шесть повестей: «История парикмахерской куклы, или Последняя любовь московского архитектора М.» (1918), «Путешествие моего брата Алексея в страну крестьянской утопии» (1920), «Венедиктов, или Достопамятные события жизни моей» (1922), «Венецианское зеркало, или Удивительные похождения стеклянного человека» (1923), «Необычайные, но истинные приключения графа Фёдора Михайловича Бутурлина, описанные по семейным преданиям» (1924), «Юлия, или Встречи под Новодевичим» (1928).

Авторы статей о творчестве Чайнова отмечают романтический характер его повестей, огромное влияние на его стилевую манеру произведений Э. Гофмана, Н. Гоголя, В. Одовского, А. Погорельского. Одна из наиболее точных и ярких характеристик Чайнова, романтика и фантаста, принадлежит А. Бахраху. В мемуарном портрете, посвящённом писателю, он так охарактеризовал его художественный мир: «При всей его тяге к тому, чтобы вырваться из трёх измерений, он никогда не решался переступить какие-то созданные им самим рамки, переступить через какую-то, пусть своеобразную реальность. В его пейзажах поражает точность описаний, и это относится не только к Москве, которую он знал вдоль и поперёк, но и к Венеции или любому другому городу, который им упоминался... Вместе с тем Чайнов вдруг почти непредвиденно улетал в «недозволенные области», в которых литературное происхождение его писаний смешивалось уже с чем-то потусторонним, магическим, четырёхмерным, потузеркальным, в которое он, вероятно, в глубине души и сам не верил» [1].

Сходясь в определении метода Чайнова как писателя-романтика, исследователи его творчества с разных позиций оценивали и оценивают степень его самостоятельности и художественной одарённости.

А. Бахрах считает, что «при всей своей многосторонней талантливости в своей беллетристике он всё-таки оставался в известной степени дилетантом, который боялся перешагнуть через те барьеры, которые он сам для себя установил, может быть, из боязни быть обвинённым в плагиатах» [2].

Близкой точки зрения придерживается А. Вулис. Повести Чайнова он относит к талантливым стилизациям в духе фантазий Гофмана, Гоголя и других романтиков [3].

Оспаривая мнение А. Вулиса, В. Муравьёв и Н. Солнцева называют прозу Чайнова оригинальным явлением русской литературы первой трети XX века, стоящим в одном ряду с социально-фантастическими произведениями В. Брюсова, Б. Садовского, Е. Замятина, А. Толстого, М. Булгакова, С. Клычкова [4].

Повесть «Путешествие моего брата Алексея в страну крестьянской утопии» была напечатана Чайновым в 1920 году под псевдонимом Ив. Кремнев с предисловием В. В. Воровского.

Отвечая на предполагаемый вопрос о том, почему советское издательство выпустило произведение, в котором нашла отражение «реакционная крестьянская идеология», Воровский писал: «Книга имеет те преимущества, что написана образованным, вдумчивым человеком, который, приукрашивая, как все утописты, воображаемое будущее, даёт в основе ценный материал для изучения этой идеологии. Он пишет искренне о том, во что верит и чего желает. Это придаёт его утопии бесспорный интерес. Мы и печатали её с тем, чтобы каждый рабочий и, особенно, каждый крестьянин, вдумчиво относящийся к переживаемому нами великому перевороту, знал, как представляют себе будущее люди, иначе, чем мы, думающие, мог бы критически и сознательно отнестись к доводам противника» [5].

В. Воровский, анализируя повесть с марксистских позиций, указал на то, что она обращена в прошлое и отражает взгляды отсталых слоёв крестьянства: «Вместо движения вперёд человеческой мысли в поисках новых путей и новых форм повесть выдвигает в виде идеала старое, давно изжитое, подкрашивая его фантастическими колерами и изображая как заманчивое счастлирое будущее» [6].

Если отвлечься от резкой идеологической направленности суждения Воровского, то можно увидеть, что он правильно указал на один из источников утопии Чайнова. Это взгляды, идеалы, мечты, планы и проекты русского крестьянства, пронеённые через столетия.

Историческое разнообразие форм крестьянской утопии, в которой сложились поиски социального идеала, составило активный фонд в духовной жизни народа. Начала и концы народной утопии связаны с идеалом Правды, который она пронесла со времён Древней Руси до второй половины XX столетия. Этот идеал «необходимо включает убеждение, что предельно-совершенное состояние является изначальным и непреходящим достоянием человеческого рода» [7].

Мотивы Правды и её противоборства с Кривдой, поиски счастливой земли, на которой восторжествовала бы Правда, нашли место во многих памятниках древнерусской апокрифической письменности. Это «Беседа трёх святителей» (V-VII вв.), «Палая Толковая» (XIII в.), «Слово о Адаме» (XII в.), «Житие Андрея Юродивого» (XIII в.), «Откровение Мефодия Патарского» (XIV в.), «Хождение Зосимы к рахманам», «Слово о рахманах и предивном их житии» (XV в.) Ефросина и др.

В «Беседе трёх святителей» легенда о Правде отложилась в виде народной загадки: «Что есть

стоит белый щит, а на нём сидит сокол, и прилетела сова и отогнала сокола?» Ответ даёт следующий: «Белый щит – свет сей, а на нём сидит сокол, т. е. правда, а прилетела злая сова, т. е. кривда, и отогнала правду, а лжа-кривда осталась» [8].

В «Слове о Адаме» земля предстаёт в качестве дара божьего человеку и является той самой Правдой, которая снизошла с небес. Насильно отторгнутая от человека, земля не перестаёт оставаться «божьей».

«Житие Андрея Юродивого» рисует такое счастливое состояние общества, при котором наступил конец войнам, пришло освобождение от непосильного труда, голодной смерти, беззакония бояр, податей и обид. Характеризуя главную идею этого памятника, Н. С. Тихонравов писал: «Угнетённое, подавленное человечество не хочет отказаться от своей золотой мечты, что и на земле, хотя и ненадолго, хотя и перед концом мира... возможно господство высших начал справедливости, общественного равенства и безмятежного блаженства» [9].

Ефросин в «Слове о рахманах и предивном их житии» создал версию блаженной крестьянской страны, в которой нет ни царей, ни вельмож, ни купли, ни свар, ни зависти, ни кражи [10]. Счастливые рахманы живут в мире с богом, друг с другом и природой, пользуются изобилием земных плодов и отличаются долгожительством.

Народный идеал Правды и интересы крестьян составляют сердцевину утопических сочинений Ермолая-Еразма «Правительница» и «Слово о любви и правде» (XVI в.). Основой благосостояния общества и главным условием жизнедеятельности любого государства он считает труд крестьян: «В начале же всего потребны суть ратаеве; от их бо трудов ест хлеб, от сего же всех благих главизна... И вся земля от царя и до простых людей тех труды питаема» [11].

Выдвинутый Ермолаем-Еразмом принцип «единого общества» предполагал равенство, братство, единение, согласие и исключал эксплуатацию и присвоение результатов крестьянского труда.

В качестве важных источников некоторых идей «Путешествия...» Чайнова можно назвать Китежскую и Беловодскую народно-социальные легенды. Китежская легенда поэтизировала подвиг людей, нашедших «град сокровенный». Её герои обрели свободу и покой в обетованной земле.

Беловодская утопия, имевшая, как и Китежская, множество вариантов, предстала в воображении крестьян как «земное царство» с совершенным общественным строем, идеальными моральными установками и изобилием земных благ: «В тамошних местах тяжбы и воровства и прочих противных закону не бывает. Светского суда не имеют; управляют народы и всех людей духовные власти. Там древа равны с высочайшими древами... И

всякия земные плоды бывают; родится виноград и сорочинское пшено...» [12]

По мнению А. И. Клибанова, легенды о Беловодье сыграли огромную роль в истории русской «вольнонародной эмиграции». «В России с начала и до конца XIX века крестьяне поодиночке и партиями от нескольких десятков до нескольких сот человек, нередко с жёнами и детьми, из разных губерний устремлялись на поиски Беловодья. Шли через Алтай, Восточную Сибирь, Монголию, пересекали границы Китая. Никакие трудности, лишения, испытания и опасности не могли преградить путь мечте о стране свободы, социальной и духовной; воля к её достижению была непреклонной», — отмечает исследователь [13].

Выявляя народно-утопические корни повести Чайнова, нельзя обойти вниманием и сочинения мыслителей-крестьян XIX в., таких, как Фёдор Подшивалов, Василий Сютаяев, Тимофей Бондарев. В работе «Новый свет и законы его» (1830) Ф. Подшивалов говорит о естественном совершенстве человеческой природы, о счастье и радости, дарованных изначально человеку богом, о возможностях для каждого наслаждаться всеми благами природы. «Человек рождается совсем не для того, чтобы он мучился или кто бы его мучил, — писал Подшивалов, — а человек единственно для того родился, дабы он украшал природу и землю и прославлял бы создателя своего, и был бы в совершенном виде человека для украшения природы» [14].

Испорченное человечество должно вернуться к самому себе, к некогда «золотому веку» своего бытия и создать в будущем общество равенства и изобилия.

С точки зрения Клибанова, утопия Подшивалова представляет собой «саморегулирующееся содружество просвещённых истиной, свободных, братски относящихся друг к другу людей» [15].

Закон саморегуляции человеческого рода, как имманентный и самодостаточный, нарушен и опростран современными государством, — считал Подшивалов. В силу этого существующая жизнь нуждается в коренных преобразованиях и изменениях. «Новый свет» — цель стремлений мыслителя — должен восстановить союз людей, верных богу, природе и истине.

Герои повести Чайнова тоже живут по законам саморегулирующегося мира и стремятся к достижению счастья, свободному познанию истины и красоты, к полной реализации своих способностей и талантов.

В «Путешествии...» Чайнова затронуты проблемы, волновавшие в конце XIX века ещё одного крестьянского самородка — Т. М. Бондарева. Главный труд Бондарева «Трудолюбие и тунеядство, или Торжество земледельца» был высоко оценён А. Толстым и Г. Успенским. А. Толстой не только вёл

интенсивную переписку с Т. Бондаревым с 1886 по 1898 год, но и издал его сочинение в сокращённом виде во Франции в 1890 году, а затем в России в 1906 году. Г. Успенский пересказал основное содержание работы Т. Бондарева в статье «Трудами рук своих».

Идеальное состояние общества Бондарев видел в объединении всех людей труда в «единодушную и единосердечную артель», противопоставленную разделению «братьев на разные семейства и одиночества» [16]. Под артелью он подразумевал первичные сообщества, которые бы включали в свой состав «по ста душ вместе». Вполне понятно, что такое количество человек бралось Бондаревым достаточно условно. Главное же заключалось в том, что распространение таких артелей мыслилось по всей стране и, шире, земле.

Основным принципом существования всякой артели было совокупное владение землёй, водой, лесом при непрременной обязанности каждого трудиться. В этой «заповеди труда» Бондарев видел «избавление всей Вселенной от тяжкой нищеты и нестерпимого убожества», «удержание от злодеяния», «невольное поощрение к добродетели». «Заповедь труда сильна все веры, народы, племена земные в едину веру, в едину церковь и в едину любовь связать. У этой заповеди нету праведных и нету грешных, богатых и убогих, умных и глупых, она не входит в эти наши дни глупости, да дребезги. Она всю Вселенную приняла во объятие, и если бы знали о ней все народы, они все прижали бы её к сердцу своему», — писал Бондарев [17].

Идея всенародного единства на основе нравственной заповеди — «добывай всё трудами рук своих» — нашла воплощение и в повести Чайнова.

В «Путешествии...» Чайнова прослеживаются как дальние источники (сочинения древнерусских писателей, апокрифические легенды), так и близкие его времени фольклорные сказания о граде Китеже, Беловодье, сочинения крестьянских мыслителей. Связи повести Чайнова с древними и новыми традициями народной утопии не сводятся к простому повторению и дублированию её основных положений. Ведь его произведение написано в 1920 году, когда Россия пережила три революции и гражданскую войну, в которых крестьянство сыграло огромную роль. Но без учёта этих связей нельзя точно и правильно оценить весь спектр социально-экономических и философских проблем, представленных в повести.

Автор «Путешествия...» испытал воздействие и ряда литературных произведений XIX века, в частности, просветительских утопий В. К. Кюхельбекера, А. Д. Улыбышева, В. Ф. Одоевского. Чайнову были близки и понятны идеи и мечты этих писателей о справедливом и разумном обществе, основанном на развитии наук, знания, просвещения, целью которого должно быть воспитание гармонично развитой личности.

В повести В. К. Кюхельбекера «Европейские письма» (1819) герой-американец путешествует по Европе XXVI века и становится свидетелем полной одичалости народов, погрязших в невежестве и безнравственности. Обращаясь к своему другу, он с сожалением вспоминает «о прошлой славе, о прошлом величии, о прошлом просвещении» европейских государств» [18].

Пути выхода из состояния кризиса писатель видит в возрождении честности и добродетели. На них он возлагает главные надежды. «Не сомневаюсь, — пишет путешественник, — что настанет время, когда быть порочным и быть сумасшедшим — будет одним и тем же» [19].

Идеальное состояние в жизни общества Кюхельбекер связывает со всеобщим просвещением и нравственным «усовершенствованием». Он верит в то, что «пройдут, быть может, ещё тысячелетия, пока достигнет человечество сей высшей степени человечности. Но оно достигнет её, иначе и вся история не что иное, как глупая и вместе с тем ужасная своим бессмыслием сказка» [20].

Идеи, близкие утопии Кюхельбекера, определяют художественное своеобразие повести А. Д. Улыбышева «Сон» (1819). Россия XXII века в изображении писателя-декабриста предстаёт как страна, избавившаяся от деспотизма и суеверия, сословного неравенства и эксплуатации, как общество изобилия и довольства, высококультурной культуры и добродетельных нравов. Писатель обращает внимание на то, что в России будущего «место бесчисленных казарм» занимают «общественные школы, академии, библиотеки всех видов». Он с восторгом описывает «русский Пантеон», в котором собраны прекрасные памятники из мрамора и бронзы и красуются бюсты людей, «прославившихся своими талантами или заслугами перед отечеством» [21].

Сон, служивший Улыбышеву литературным приёмом для изображения просвещённой и высококультурной России, использован и Чайновым для воссоздания счастливой крестьянской страны, в которой все жители имеют возможность наслаждаться шедеврами искусства.

Модель России будущего представил В. Ф. Одоевский в неоконченной повести «4338 год». Повесть построена по традиционному принципу и состоит из писем китайского студента Цунгиева, с восторгом рассказывающего своему другу о достижениях передовой и просвещённой России 44-го века. Её благосостояние основано не только на высоких технических достижениях, но и на повсеместном, всеобщем распространении наук и искусств. В связи с внедрением изобретений изменился не только быт людей, но и их духовная жизнь. Одоевский показывает, как использование магнетизма помогло изгнать из русского общества лицемерие и притворство, что благотворно сказало на социальных и семейных отношениях.

Показателем необычайной роли наук и искусств в государстве Одоевского стало то, что учёные и поэты образовали правящую элиту. В распоряжении государя, который «сам принадлежит к числу первых поэтов», есть «министр философии, министр изящных искусств» и чиновники, чьи ранги зависят от их творческих достижений [22].

Стоит отметить и то, что Одоевский рассматривает исполнение государственных обязанностей не только как общественный долг, но и как трудное искусство. Не случайно первых сановников страны готовят из числа лучших учеников в специальном учебном заведении – Училище государственных людей.

В «Путешествии...» Чайнова государственная деятельность тоже приравнивается к творчеству. На вопрос Алексея Кремнева о том, чем стимулируется работа руководителей крестьянской страны, один из них отвечает: «Спросите Скрябина, что стимулировало его к созданию «Прометей», что заставило Рембрандта создать его сказочные видения! Искры Прометеева огня творчества, мистер Чарли! Вы хотите знать, кто мы – авгуры или фанатики долга? Ни те и ни другие – мы люди искусства» [23].

Мечта Одоевского о царстве разума обрела в повести своё полнейшее выражение. Россия стала центром просвещения, к которому стремились приобщиться все другие народы мира, ориентируясь на её опыт и достижения. Это прозорливо отметил В. Г. Белинский: «Главная мысль романа, основана на таком твёрдом веровании в совершенствование человечества и в грядущую мирообъемлющую судьбу России, мысль истинная и высокая, вполне достойная таланта истинного» [24].

Верой в Россию будущего проникнута и утопия Чайнова, хотя она не столь безоглядна и абсолютна, как у Одоевского, что вполне объясняется трагическими обстоятельствами иной эпохи.

Утопия Чайнова, испытав на себе влияние традиций древнерусской литературы, фольклорных источников, произведений писателей-просветителей XIX века, родилась из наблюдений и размышлений писателя над современной действительностью, полной глубоких социальных конфликтов. Критическое отношение Чайнова к политическому эксперименту, проводимому большевистской властью, понимание пагубности пути, на который вступила страна, заставило его показать на страницах повести альтернативную модель развития российского общества, облечённую в утопическую форму.

Повесть Чайнова, как и многие другие произведения утопических жанров, представляет собой явление, пограничное между художественным повествованием и социально-экономическим трактатом. Литературно-эстетические цели сочетаются с задачами мысленно-экспериментального воплощения ряда общественных идей, актуальных в двадцатые годы.

Идеал счастливого крестьянского общества Чайнов мыслили как антипод сложившейся после 1917 года системе власти, творцы которой полагают, что «управлять народнохозяйственной жизнью можно только распоряжаясь, подчиняя, национализируя, запрещая, приказывая и давая наряды, словом, выполняя через безвольных исполнителей план народнохозяйственной жизни» [25].

Писатель осудил монистическое мышление идеологов военного коммунизма, которые принялись осуществлять свои планы, опираясь на приказы и декреты, санкционируемые силой штыка. Он обвинил их в злоупотреблении приёмами государственного принуждения, принёсшими населению разорение и нищету.

Чайнов выступил против волюнтаристской экономической политики, которая «посадила всех участников хозяйственной жизни на штатное подённое вознаграждение и тем лишила их работу всяких признаков стимуляции» (с. 188).

Автор «Путешествия...» высказал сомнения в способности новой власти создать такие условия существования, которые помогли бы каждому человеку реализовать свои творческие возможности.

Основу общественного строя утопической России Чайнова образца 1984 г. составляет крестьянская власть и крестьянское хозяйство. Именно крестьянское хозяйство, с точки зрения автора, является совершенным типом деятельности, при котором «труд приходит в творческое соприкосновение со всеми силами космоса и создаёт новые формы бытия» (с. 183).

Чайнов связывает проблему свободы личности, полноты раскрытия её способностей с искусством труда на земле, с естественной потребностью жить в согласии с природой. При этом он отмечает, что прообраз такого идеала существовал исконно в стихии народной жизни на протяжении многих веков русской истории.

Решая проблему взаимоотношений индивидуума и государства, Чайнов утверждает приоритет различных форм общественного самоуправления. В его крестьянской утопии осуществление государственной власти происходит через кооперативы, лиги, академии, клубы и другие организации.

Чайнов обосновывает также идею «непосредственной ответственности всех органов власти» перед народом. «При таком способе управления, – считает он, – народные массы наиболее втянуты в государственное творчество» (с. 192). Целью же всей общественной деятельности становится воспитание «интегральной человеческой личности» (с. 192).

Строй, основанный на экономическом взаимодействии крестьянских кооперативов, возлагал на всех граждан обязанность трудиться. Привлечение всех членов общества к производительному труду создало изобилие и сделало возможным

полное удовлетворение их материальных нужд. Не случайно Алексей Кремнев, путешествующий по России 1984 года, сравнивает «утопическую трапезу в гостеприимном доме Мининых» с обильной трапезой патриарха XVIII века Адриана (с. 193).

В чайновской утопии все граждане или постоянно работают на земле, или поочерёдно приезжают в деревенские поселения для занятий сельскохозяйственным трудом. Показывая радостную свободную работу земледельцев, Чайнов противопоставляет организацию их труда подневольной фабричной «экономической системе, в которой все были исполнителями и только единицы обладали правом творчества» (с. 185).

Основа крестьянской страны и её главная единица – семья. Она объединена не только родственными связями, но и общими профессиональными занятиями, интересами, вкусами. Отношения в семье патриархальные, с выражением почтительного внимания и уважения к старшим, но при полном равенстве мужчин и женщин.

Герой Чайнова попадает в дружную семью Мининых, отличающуюся, как и другие крестьянские семьи, гостеприимством и радушием. Его окружают заботой и вниманием и предупреждают все его желания.

Большое значение автор придаёт воспитанию и образованию граждан. В каждом уезде открыты театры, музеи, народные университеты, библиотеки, которые приобщают к культуре тысячи людей. Юноши и девушки в соответствии с законом обязаны путешествовать по стране, а наиболее талантливые из них живут и обучаются по особым программам в своеобразных «светских монастырях». Алексей Кремнев посещает один из них, «Братство святого Флора и Лавра», и узнаёт о том, что этот учебно-культурный центр располагает прекрасными парками, библиотеками, лабораториями, картинными галереями. Его поражает особая атмосфера «сияющей, звенящей» радости, в которой воспитываются молодые люди.

Россия будущего у Чайнова – это страна высокообразованных форм культуры и искусства. Особое предпочтение её жители оказывают живописи, зодчеству и музыке.

Герои Чайнова с увлечением рассуждают о религиозных сюжетах Мемлинга, Боттичелли, Фра Беато, о красочных натюрмортах Калфа и Пюттера, о полотнах К. Мане и Ван Гога, слушают музыку Рахманинова и Скрябина, романсы Александрова и, особенно часто, колокольные звоны.

Художники идеальной крестьянской страны вырабатывают свой собственный стиль, учась мастерству у новгородских и суздальских иконописцев XII века, у Венецианова и Рокотова, Кончаловского и Рыбникова, у Брейгеля и Кранаха, Рубенса и Веласкеса. Они отдают приоритете монументальным реалистическим полотнам и фрескам, изображающим массовые народные сцены.

Автор выдвигает идею синтеза европейских форм с лучшими образцами отечественного искусства. Но ему не всегда удаётся органически соединить стили и жанры разных эпох и стран. В силу этого архитектура Москвы и живописные полотна её музеев эклектичны и, по определению самого писателя, напоминают «сильно русифицированный Вавилон» (с. 187).

В отличие от предшественников-утопистов Чайнов не регламентирует жизнь граждан созданной им счастливой страны. Жители воображаемой России имеют возможность свободно путешествовать, выбирать для проживания любое место, активно участвовать в общественно-политической и культурной жизни государства. Власть поощряет все творческие усилия личности и стремится воспитать у неё «плюралистическое миропредставление» (с. 191).

Граждане чайновской утопии живут в атмосфере сельских праздников с их привычными атрибутами. Они устраивают ярмарки, отмеченные изобилием продуктов и товаров, посещают передвижные художественные выставки, на которых представлены полотна знаменитых живописцев, становятся свидетелями или участниками ритмических игр и спортивных состязаний (матчи в бабки и городки, бег с препятствиями).

Апогеем праздничного ритуала являются колокольные звоны, звучащие в церквях Москвы по случаю окончания жатвы и сбора урожая. Кремнев с восторгом описывает эту «величественную музыку»: «...Густой удар Полиелейного колокола загудел и пронёсся над Москвой, ему в октаву отозвались Кадаши, Никола Большая Крест, Зачатьевский монастырь, и Ростовский перезвон охватил всю Москву. Медные звуки, падающие с высоты на головы стихшей толпы, были подобны взмахам крыл какой-то неведомой птицы. Стихия Ростовских звонов, окончив свой круг, постепенно вознеслась куда-то к облакам, а кремлёвские колокола начали строгие гаммы Рахманиновской литургии» (с. 203).

В связи с праздничным действием в повести Чайнова можно говорить об элементах своеобразного крестьянского карнавала, во время которого «сама жизнь играет, разыгрывая – без сценической площадки, без рампы, без актёров, без зрителей, то есть безо всякой художественно-театральной специфики – другую свободную вольную форму своего осуществления, своё возрождение и обновление на лучших началах» [25].

Описывая строй, быт, нравы, искусство будущей России, автор прибегает к традиционному сюжету – путешествию героя по неведомому для него миру. В качестве проводников выступают поочерёдно три персонажа.

Алексей Минин представляет Кремневу социально-политическое и экономическое устройство госу-

дарства, рассказывает о том, как удалось решить проблемы организации социального и культурного бытия народа, создать условия для творческого развития общественных форм самоуправления и «прогресса во всех областях жизни духа» (с. 183).

Никифор Минин знакомит героя с архитектурой Москвы и её окрестностей. Кремнев с удивлением узнаёт, что в столице разрушены все высотные дома и она превращена в «сплошной парк» с рядом старинных ансамблей и памятников.

Параскева Минина, сестра Никифора, излагает Кремневу свои взгляды на основные тенденции развития искусства в крестьянской стране, повествует о смене стилей и направлений, о своих любимых художниках и скульпторах. «Пламенная поклонница неореализма, она искала с искусстве тайны вещей, чего-то или божеского, или дьявольского, но превышающее силы человеческие. Признавая высшую ценность всего сущего, она требовала от художника конгенитальности с творцом вселенной, ценила в картине силу волшебства, Прометееву искру, дающую новую сущность, и была близка к реализму старых мастеров Фландрии» (с. 168).

Как и в утопических произведениях начала века, основным структурообразующим элементом повести Чайнова является диалог. Он строится по определённой схеме: герой задаёт вопросы и получает на них ответы «хозяев» утопического мира. Диалогическая структура позволяет автору обосновать концепцию социально-экономического развития совершенного крестьянского общества.

Основные сюжетные линии повести насыщены случайными совпадениями и отличаются условностью. Условен приём перемещения героя из Москвы начала 20-х годов в Москву 1984 года. Глядя на полки с произведениями утопистов, Кремнев внезапно замечает, как быстро возвращаются стрелки часов, теряет сознание и просыпается в стране будущего.

Условность действия подчёркивается многократным повторением слова «утопический» по отношению к явлениям воображаемого мира. Оказавшись в «новой, преображённой и просветлённой» Москве, Кремнев задаёт себе вопрос: «Неужели я сделался героем утопического романа?» (с. 165) Случайно его принимают в доме Мининых за американца Чарли Мена, потчуют «утопической» трапезой, он путешествует по «утопическим» улицам Москвы, «утопические» женщины сводят его с ума, и он влюбляется в одну из них.

Случайно он посещает один из музеев, в котором видит своего «воскового двойника», представленного в качестве врага крестьянской страны. Заканчивается его путешествие столкновением с властями (Кремнева принимают за шпиона) и пребыванием в «утопической» тюрьме.

Условность сюжета определяется главной целью — стремлением автора дать такую картину

будущей России, которая бы органично соединяла модель земледельчески-трудовой идиллии (с опорой на общину и архетип сада) и просветительскую модель (с её установкой на развитие культуры и искусства).

В повести Чайнова нашли отражение многовековые мечты русского народа о таком общественном бытии, при «котором работа не отделена от творчества организационных форм, а свободная инициатива даёт возможность каждой человеческой личности проявить все способности своего духовного развития» (с. 171).

Примечания

1. Янгиров, Р. М. Материалы к литературной биографии А. В. Чайнова [Текст] / Р. М. Янгиров // Литературное обозрение. 1996. № 5. С. 91.
2. Там же.
3. Вулис, А. «Гофманиада» ботаника X, или Литературные деяния профессора А. В. Чайнова [Текст] / А. Вулис // Наука и жизнь. 1988. № 5. С. 214.
4. Солнцева, Н. Пасьянсы профессора Чайнова [Текст] / Н. Солнцева // Москва. 1990. № 3; Муравьев, В. Чайнов и его повести [Текст] / В. Муравьев // Волга. 1988. № 4.
5. Орловский, Г. Предисловие [Текст] / Г. Орловский // Кремнев, И. Путешествие моего брата Алексея в страну крестьянской утопии. М., 1920. С. 14.
6. Там же. С. 12.
7. Клибанов, А. И. Народная социальная утопия в России. Период феодализма [Текст] / А. И. Клибанов. М., 1977. С. 9.
8. Порфирьев, П. Я. Апокрифические сказания о новозаветных лицах и событиях по рукописям Соловецкой библиотеки [Текст] / П. Я. Порфирьев. СПб., 1890. С. 125.
9. Тихонравов, Н. С. Памятники отреченной русской литературы. Т. 1. [Текст] / Н. С. Тихонравов. СПб., 1863. С. 233.
10. Лурье, Я. С. Средневековый роман Александра Македонского в русской литературе XV в. [Текст] / Я. С. Лурье // Александрия. М.; Л., 1965. С. 165-166.
11. Ермолай-Еразм. Благохотящим царем правительница и землемерие [Текст] / Ермолай-Еразм // Ржигга, В. Ф. Литературная деятельность Ермолая-Еразма [Текст] / В. Ф. Ржигга. Л., 1926. С. 193.
12. Чистов, К. В. Легенда о Беловоде [Текст] / К. В. Чистов // Труды Карельского филиала АН СССР. Петрозаводск, 1962. С. 138.
13. Клибанов, А. И. Указ. соч. С. 221.
14. Цит. по: Клибанов, А. И. Народная социальная утопия в России. XIX век [Текст] / А. И. Клибанов. М., 1978. С. 87.
15. Там же. С. 86.
16. Успенский, Г. И. Полн. собр. соч. [Текст] : в 30 т. Т. 10 / Г. И. Успенский. М., 1949. С. 91-118.
17. Цит. по: Клибанов, А. И. Народная социальная утопия в России. XIX век. С. 287.
18. Там же. С. 288.
19. Кюхельбекер, В. К. Европейские письма [Текст] / В. К. Кюхельбекер // Русская литературная утопия. М., 1986. С. 92.
20. Там же. С. 96.

21. Там же. С. 87.

22. Одоевский, В. Ф. 4338 год [Текст] / В. Ф. Одоевский // Русская литературная утопия. М.: МГУ, 1986. С. 127.

23. Чайнов, А. В. Путешествие моего брата Алексея в страну крестьянской утопии [Текст] / А. В. Чайнов // Венецианское зеркало: Повести. М., 1989. С. 186. Далее цитирую это издание с указанием страниц в тексте.

24. Белинский, В. Г. Новая повесть г. Одоевского [Текст] / В. Г. Белинский // Отечественные записки. 1839. № 12. С. 10-11.

25. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. 2-е изд. [Текст] / М. М. Бахтин. М., 1990. С. 12.

В. А. Поздеев

ОТНОШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ К НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ В XIX–XX ВЕКАХ

В статье рассматриваются изменения во взглядах русской интеллектуальной элиты на народную традиционную культуру в XIX – начале XX в. Известные фольклористы и провинциальные собиратели XIX в., в частности вятские, стремились зафиксировать и осмыслить сущность творческих процессов в фольклоре. Иную позицию заняли представители новой элиты после 1917 г. Они сосредоточили усилия на «упорядочении» творческих процессов в народной культуре.

Стереотип восприятия традиционной народной культуры образованным слоем – элитой – не был неизменным на протяжении XVIII–XIX вв., он колебался от неприятия до восторженности.

«Низовые люди, будто болотные растения, крепко держатся своей почвы, и почва держит их. Их дела, виды, надежды, страсти и стремления имеют исключительным, постоянным поприщем землю...» [1] – так определял особенности народных традиций в середине XIX в. писатель Я. П. Бутков.

Подобную точку зрения высказывали романтики и славянофилы, которые видели в фольклоре как наиболее ярко проявлении народной культуры извечную и неподвижную традицию, уводящую ее в «многовековую историю», в «земные корни». Славянофилы считали народ хранителем древних национальных особенностей, поэтому их теоретическая и собирательская деятельность была направлена на фиксацию и сохранение этих истоков. И. В. Киреевский писал, что «удельские остатки для нас драгоценны, ибо в них отчетливо дают себя чувствовать те следы, которые оставили чистые христианские начала...» [2].

ПОЗДЕЕВ Вячеслав Алексеевич – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русской литературы ВятГУ

© Поздеев В. А., 2005

А. С. Хомяков мыслил «народный быт» как некое связующее звено между старым и современным, причем активную роль в этом взаимодействии играет фольклор. Такое понимание переводило в сферу идеализированных понятий реальный крестьянский быт, его нравы и творчество.

В XIX в. исследование «народной культуры» шло как бы по двум направлениям: первое – это собирательская работа, которую проводили любители-антузиасты (учителя, врачи, священники, ссыльные и т. д.), часто из этой среды появлялись крупные исследователи; второе направление – это академическая наука, представители которой довольно редко занимались собирательской работой. Ее точку зрения на народную культуру выразил Н. И. Костомаров. Он писал: «Чтобы изучать народные произведения с разумной и научной целью, добываясь уразуметь в них народную душу, народные чувства, народные воззрения, народный вкус, не следует подводить этих произведений под наши привычные взгляды, выработанные в нас знакомством с литературой, а необходимо нам с самим стать на почву строгого объективного воззрения. В настоящее время русским образованным людям гораздо более по вкусу старые великорусские песни, чем новейшие; последние нередко пренебрегаются, как явление чрезвычайно пошлые и лишенные эстетических достоинств» [3].

Можно сказать, что интеллектуальная элита столиц пыталась на основе материалов, опубликованных в сборниках П. Н. Рыбникова, А. Ф. Гильфердинга, Е. В. Барсова, П. В. Шейна, П. П. Чубинского и других, теоретически осмыслить сущность творческих процессов в фольклоре и увидеть связь их с реальной действительностью.

Провинциальную интеллектуальную элиту составляли преподаватели гимназий и семинарий, чиновники, врачи и некоторая городская часть священнослужителей, а также политические ссыльные. Именно эти слои являлись корреспондентами для пополнения архивов материалами с описанием народной культуры.

По сравнению со славянофилами, которые были в основном из дворянского сословия, народники происходили из разночинных сословий. Их взгляды на «традиционную народную культуру» были вначале близки к славянофильским, но в период «хождения в народ» они начинают осознавать, что деревенская жизнь более многообразна. С. Я. Капустин, знаток крестьянской жизни, стоявший на народнических позициях, писал, что «музыка... – живая книга, повесть всего святого, высокого, поэтического, корнящегося в этой жизни; это указатель идеалов, создаваемых данным строем жизни...» [4].

В провинции того времени, как, например, в Вятской губернии, период 40–80-х гг. XIX в. характерен тем, что многие собиратели давали общую картину народного быта, которая, как прави-

ло, носила описательный характер без оценки собираных фактов. Это время сохранило имена активных собирателей этнографии и фольклора: Н. Г. Кибардин, С. М. Осокин, И. Н. Савинов, Е. Пухов, В. Пасынков, Гр. Зыков, И. Красноперов, А. Шубин, И. Глушков, Н. Бехтерев, В. Варенцов. В их записях, хотя и не часто, нарушался общий «идиллический» настрой в описаниях картин народной жизни. Так, в статье 1860 г. некто Е. Пухов из села Лебяжье дает зарисовку, в которой осуждает неопрятность крестьянского быта. Он пишет: «При постоянных разъездах по селениям, я довольно насмотрелся на домашний быт крестьян, который в Вятской губернии почти одинаков между всеми крестьянами, конечно русскими, исключая татар, черемис, вотяков и других. Все бы хорошо в их жизни — живут себе изрядно, да то плохо, что русский мужичек уж чересчур неопрятен и нечистоплотен; впрочем это вина крестьянских баб, которыми ведется хозяйство» [5].

В это же время проводятся научные экспедиции, которые организуют филологи М. А. Колосов, Ф. М. Истомина, музыкант К. М. Ляпунов. Профессор Варшавского университета М. А. Колосов по итогам экспедиции в Вятскую губернию опубликовал несколько статей, в которых отнес ее к числу очень бедных фольклорных материалов, хотя и привел 39 песен (колядки, свадебные, подблюдные, хороводные, исторические). Эти замечания первоначально определили незначительный интерес к организации серьезных экспедиций в Вятскую губернию, но в 1880-е гг. местные собиратели решительно опровергли такое мнение. Собиратели публиковали свои материалы в газете «Вятские губернские ведомости» и посылали их в архив Русского географического общества, где они находятся и теперь. В 1913–1916 гг. Д. К. Зеленин описал эти материалы [6].

В 80–90-е XIX в. и до начала XX в. картина постепенно меняется. Появляется первый сборник песен с нотами Н. Абрамычева (1879). Богатый фольклорный и этнографический материал собрал и опубликовал в 1883 г. политический ссыльный Н. А. Добротворский. Заметным явлением стала публикация статьи В. К. Магницкого «Поверья и обряды (запуки) в Уржумском уезде Вятской губернии» (1883), в которой автор приводит массу этнографического и фольклорного материала из собственных записей и записей крестьян. В этом ряду стоит особо выделить книгу Е. А. Покровского «Детские игры, преимущественно русские (в связи с историей, этнографией, педагогией и гигиеной)» (1887). Среди корреспондентов Покровского были сельский учитель В. Тихомиров, секретарь губернского статистического комитета Н. А. Спаский и некто Тихомович из Елабуги.

Сельские учителя были, пожалуй, самыми активными и основными собирателями произведений

народного творчества. Так, А. Л. Полушкина посвятила собиранию фольклора несколько лет своей короткой жизни, итогом ее работы стал очерк «Поверья, обряды и обычаи при рождении, браке и смерти крестьян Слободского уезда Вятской губернии». Издание вышло после смерти А. Л. Полушкиной, его предпринял И. М. Софийский, который в комментариях приводит и записи других учительниц. Во вступлении собирательница отразила свое видение народной жизни. «Как много интересного, — пишет она, — можно почерпнуть из жизни крестьянина, если по глубже заглянуть в нее. Как-то иначе живет он, чем человек из высшего слоя: вся жизнь его проходит в непрестанном тяжелом труде. Хорошо и весело ему, если за труды его Господь пошлет обильный урожай. В хлебе все богатство крестьянина: он и сыт, и одет; дом у него новый, скот — полное хозяйство, всякого добра вдоволь; живет себе, не зная нужды. Но как грустно и больно заглянуть в убогую избенку мужика-бедняка. <...> Ведь и ропота на Бога не услышишь от него; напротив, он смиренно говорит: «все мы под Богом ходим: на все Его святая воля» [7].

В 1893 г. появилось собрание вятских песен С. А. Скворцовой «Народные песни Вятской губернии». «Вообще все песни Вятской губернии, — писала в предисловии собирательница, — мало содержат в себе поэзии. Какую ни возьмешь из песен, везде этот реализм, постоянное напоминание действительной жизни, жизни прозы, труда, дневной заботы, грубой иронии» [8]. Такая характеристика вятского крестьянского фольклора закономерна для того времени, потому что она отражает взгляды интеллигенции на быт и эстетические взгляды простого народа.

«Песни северо-восточной России. Песни, величания и причеты. Записаны Александром Васнецовым в Вятской губернии» (1894) стал особым сборником вятских песен, который впервые показал богатство вятской народной песни. А. Васнецов как бы сделал завершающий аккорд в деятельности дореволюционных провинциальных собирателей-любителей. В развернутом предисловии к сборнику А. Васнецов писал: «Одни песни касаются настоящего времени, другие уносят нас в седую старину, во времена разбойничества, которое воспевается, как молодецкое удалство. Чем стариннее песня, тем сильнее выразилось в ней богатство творчества, тем глубже она по содержанию, тем раздольнее, разнообразнее ее могучий напев» [9]. В этих взглядах нет претензии на попытку изменить то, что уже начинало меняться в народной культуре.

Конец XIX — начало XX в. — это период, на который приходится наибольшее число изданий вятского фольклора. Фольклор и этнографические сведения о народном быте широко публикуются

на страницах центральных и местных периодических изданий («Живая старина», «Этнографическое обозрение», «Памятная книжка Вятской губернии», «Вятская речь» и многие другие). Результатами обследования Вятской губернии явились солидные научные публикации сказок Д. К. Зеленина. В своих заметках он поддерживал местных корреспондентов-собирающих, а также и критиковал за поверхностное отношение к материалу. «Я, действительно, — пишет Д. К. Зеленин, — отношусь всегда критически к сообщениям «деревенских этнографов» <...> И мое доверие совсем исчезает, когда автор выдает себя за какого-то непогрешимого всезнайку, сердится, когда кто-либо усумнится в его непогрешимости...» [10].

Взаимодействие столичных научных кругов и провинциальных собирателей-любителей направлялось различными инструкциями, указаниями, однако, носившим только рекомендательный характер. В этом плане характерна «Инструкция музыкально-этнографической комиссии при этнографическом отделе Императорского общества любителей естествознания, антропологии и этнографии, состоящего при Императорском московском университете». В ней ставится цель изучения, собирания и популяризации народной музыки, а для популяризации «и более успешного сохранения лучших народных напевов, помимо изданий, Комиссия имеет право с согласия Отдела устраивать публичные (платные) этнографические концерты, посвященные народной музыке, причем в случае необходимости исполнение песен и других мелодий вокальных и инструментальных может сопровождаться объяснительным чтением. Программа концертов в подробностях обсуждается Комиссией» [11].

Известно, что начало XX в. ознаменовано спорами и размышлениями о народной песне, ее «порче», о влиянии городских, фабричных песен на подлинную народную лирику. Однако ученые лишь констатировали эти тенденции, но не предпринимали вмешательства в народное творчество. «Гораздо труднее борьба с песней фабричной — сказал в своем докладе на 9-м археологическом съезде П. И. Тиховский. — Каков быт, такова и песня. Народ сам слагает сатирические пародии на «питерские» песни. При всеобщей грамотности народный песенник (сборник песен. — В. П.) еще более показал бы ему безобразность этих песен» В обсуждении этого вопроса принял участие М. И. Соколов, который заявил, что «пошла песня идет из увеселительных заведений, часто бывает так называемой цыганской. Это те же шансонетки, только более низкого разбора. Народ откровеннее поет их, чем люди образованные» [12].

А. Д. Кастальский критически пишет о вкусах интеллигенции начала века: «Получая еще на школьной скамье некоторое, хотя и смутное представление о народной поэзии, знакомясь кое-где на выс-

тавках кустарного производства с народной фантазией в области других искусств (орнамент, утварь и проч.), наконец, имея перед собой кое-где образцы народного строительства в виде старых храмов, иногда в виде подделок под национальный вкус, в области народной музыки наше общество, наша «интеллигенция», увы, довольствуется смакованием репертуара разных Плевицких, Каринских или просто цыганщиной, где с забавным апломбом отмечает «старинные песни»... но все же крестьянские концерты, устроенные М. Е. Пятницким, представляли в этом отношении высокий музыкальный интерес для нашей публики...» [13].

В 1906 г. А. Л. Маслов как бы предрекает изменения в отношениях к народной традиции в новых социальных условиях. Он пишет: «Грядущий новый строй, имеющий собой заменить капиталистический, представляет новый экономический строй, который создаст и новые формы в музыке, и, быть может, вновь возродится упавшая трудовая и бытовая музыка в новых ритмах и мыслях, до сего небывалых...» [14].

Кардинальные изменения в отношении «народной традиционной культуры» произошли после 1917 г. Рассматривая субкультурную ситуацию в этот период, современный исследователь Н. А. Хренов отмечает, что «если не понять картину мира, тиражируемую русской интеллигенцией XIX века, то невозможно понять и попытку институализировать в XX веке утопическую картину мира в формах социализма» [15]. Распад крестьянской цивилизации в переломный период начала XX в. заставил сделать столичную и отчасти провинциальную элиту выбор между лояльностью или оппозиционностью к режиму. Лояльная интеллигенция актуализировала и старалась превратить в общезначимую «социалистическую» картину мира, которая естественно накладывалась на «архетипическое» в традиционной культуре (крестьянской) и проявлялась чаще всего в фольклоре.

Чтобы взять под контроль формирование новой идеологии в массовой среде, публикации народного творчества в провинциальной периодической печати этого времени подвергались тщательной цензуре. В одной из статей местный руководитель комсомола П. А. Щелканов (Александр Рабочий) призывал: «В деревне — шатанье, по колена в грязи, с пением «Прохожей» — обычное занятие крестьянских ребят. До сих пор мы слишком мало обращали внимания на использование революционных рабочих песен, как лучшего и самого простого агитационного средства. И этот недостаток необходимо немедленно устранить. Взяться за разучивание пролетарских песен — это очередная задача местных организаций союза. Нужно использовать громадное влечение молодежи к общему пению. Вместо старых песен нужно приучить молодежь петь новые песни. (...) Пойте же крас-

ные, пролетарские песни. Энергичней боритесь за распространение их в гуще рабочей и крестьянской молодежи. Пусть через полгода ни одной старой песни не будет звучать в деревне. А стройные, смелые, могучие песни творческого труда, песни ненависти к кошмарному прошлому и готовности бороться за царство трудящихся наполнят собой все глухие уголки нашей губернии. Через песню — к организации, свободе, творчеству и яркому счастью» [16]. И такие песни, частушки, самодельные примитивные стихи появляются в большом количестве.

Такие установки внедрялись в умы провинциальной «красной комсомольско-коммунистической элиты» идеологами из центра. Известный исследователь фольклора 1920–1940-х гг. Ю. М. Соколов в прессе и на специальных совещаниях и дискуссионных, которые проводились с привлечением писателей, ученых, народных исполнителей, сформулировал отношение к народному творчеству в советскую эпоху. В докладе на первом совещании писателей и фольклористов в 1933 г. он высказал несколько основополагающих мыслей: 1) «Фольклор зачастую — прекрасный сигнализатор настроений в массах и показатель политического и культурного уровня масс»; 2) по его мнению, необходимо «органически связать работу фольклористов с практическими задачами, выдвинутыми социалистическим строительством и культурной революцией»; 3) необходимо «положить предел стихийности, активно вмешиваться в фольклорный процесс; заострить борьбу против кулацкого, блатного и мещанского фольклора, поддерживать ростки здоровой, пролетарской и колхозной устной поэзии» [17].

Таким образом, советская фольклористическая элита, положительно относившаяся к народному творчеству организованных масс, понимала, что стихийность творчества должна быть упорядочена, то есть фольклору должен быть придан такой же упорядоченный характер, как литературному процессу. Такие подходы в корне меняли специфику фольклорного творчества. Прошла целая серия совещаний с народными исполнителями и фольклористами, например, по сказу, «Методы массовой работы со сказителями» (1939), 1-я республиканская конференция мастеров устного народного творчества и народного изобразительного искусства Карелии (1939), Слет сказителей (1939), совещание, посвященное советской былине (1941), и др.

Можно приводить много высказываний, в которых взгляды интеллектуальной элиты как в провинции, так и в центре меняются под воздействием идеологии. В докладе писателя Н. П. Леонтьева в 1939 г. есть очень характерная мысль, которая и определяла основу работы с народными исполнителями. Он говорил, что после запи-

си сказа от Голубковой «согласно догматам правверной фольклористики я <...> должен был почтительно удалиться, а за дверью сокрушенно вздохнуть еще об одном таланте, загубленном старой жизнью. <...> Мне казалось совершенно естественным помочь дальнейшему развитию этой высокоодаренной сказительницы, направить ее творческую энергию на службу советскому народу» [18].

Начало XX в. ознаменовано резким распадом традиционных начал в народной жизни. После 1917 г., когда идеология диктовала необходимость изменить отношение к традиционной культуре крестьянской массы, традиционная культура становилась опасной, она не вписывалась в единомыслие, ее тексты функционировали по другим законам, неподвластным идеологии подавления. Власть создавала, что фольклорные тексты бытуют в неподконтрольной среде и их функционирование имеет свои законы, глубинные корни, отражающие мировоззрение, чуждое насаждавшемуся новой властью. Постепенно происходит процесс сближения фольклора и литературы, которая более поддается идеологическому и функциональному выстраиванию.

В XIX в. взгляды на народную культуру провинциальной интеллектуальной элиты, в основном, сводились к фиксации различных сторон этой культуры. Ни славянофилы, ни народники не пытались кардинально изменить ее параметры. Они выступали за просвещение народа, за приближение его к цивилизованным культурным ценностям, но без разрушения основ культуры. Многие даже старались приостановить процессы разложения «патриархального быта и культуры». В XX в. происходит трансформация отношений интеллектуальной элиты к народной культуре. Эта трансформация обусловлена, с одной стороны, изменением социокультурной обстановки в деревне XX в., а с другой стороны, идеологическими условиями нового режима.

Примечания

1. Сборник рассказов и очерков «Петербургские вершины, описанные Я. Бутковым» [Текст] // Русский очерк. 40–50-е годы XIX века. М., 1986. С. 222.
2. Киреевский, И. В. Полное собрание сочинений [Текст] / И. В. Киреевский. М., 1861. Т. II. С. 261.
3. Костомаров, Н. И. Исторические монографии и исследования [Текст] / Н. И. Костомаров. СПб., 1903. Кн. I. С. 471.
4. Капустин, С. Я. Законы строя русской народной песни и связь их с строем общественной жизни русского народа [Текст] / С. Я. Капустин // Известия Русского географического общества. СПб., 1884. Т. 20. Вып. 2. С. 165.
5. Пухов, Е. Неопрятность крестьян в домашней жизни [Текст] / Е. Пухов // Вятские губернские ведомости. 1860. № 33. С. 224.
6. Зеленин, Д. К. Материалы для описания Вятской губернии, хранящиеся в архиве императорско-

Д. Н. Черниговский

ИЗ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ ПУШКИНА В НАЧАЛЕ XX ВЕКА (В ДООКТЯБРЬСКИЙ ПЕРИОД)

Статья представляет собой очерк истории изучения пушкинского политического мировоззрения в период между двумя революциями (1905 г. и октябрьской 1917 г.). В статье рассматриваются с новых идеологических позиций публикации этого периода по обозначенной теме, некоторые из них впервые вводятся в научный оборот. В итоге делается вывод: проблема оценки политического мировоззрения поэта осталась в дооктябрьский период нерешенной, поскольку методы, с помощью которых она решалась, всецело определялись политической конъюнктурой своего времени.

К концу XIX в. определились две полярные точки зрения на политическое мировоззрение Пушкина. Официальная точка зрения (поддержанная и революционными демократами) трактовала это мировоззрение как сложившееся лишь в конце 20-х и в 30-е гг., в результате переосмысления прежних бунтарских идеалов. Другой взгляд на проблему, представленный П. В. Анненковым и В. Е. Якушкиным, состоял в признании пушкинского политического мировоззрения в целом единым, развивавшимся с годами, но не претерпевшим в течение жизни поэта кардинальных изменений. Правда, суть этого мировоззренческого единства названные исследователи понимали по-разному, рассматривая его через призму собственных политических убеждений. В результате Анненков видел в зрелом Пушкине «либерального консерватора», а Якушкин — либерала, сохранившего верность революционным идеалам молодости [1].

В начале XX в. проблема изучения политического мировоззрения Пушкина продолжала оставаться актуальной: уже в 1904 г. ей была посвящена специальная статья А. Л. Слонимского [2]. В историографической части этой работы указывается, что по вопросу о характере общественных взглядов Пушкина существуют две основные точки зрения — Анненкова и Якушкина. Анализируя позицию первого, Слонимский приписывает ему следующую мысль: «После 1825 года в общественных воззрениях поэта произошел перелом» [2, с. 970]. «Противоположный взгляд», согласно которому политические взгляды Пушкина после восстановления декабристов принципиальных изменений не претерпели, по мнению Слонимского, «высказывался одним В. Е. Якушкиным» [2, с. 970]. Данное противопоставление Анненкова Якушкину нам

ЧЕРНИГОВСКИЙ Дмитрий Николаевич — кандидат филологических наук, доцент по кафедре русской литературы ВятГГУ
© Черниговский Д. Н., 2005

го Русского географического общества [Текст] / Д. К. Зеленин // Памятная книжка и календарь Вятской губернии на 1913 год. Вятка, 1912. С. 1–51.

7. Полушкина, А. Л. Поверья, обряды и обычаи при рождении, браке и смерти крестьян Слободского уезда Вятской губернии [Текст] / А. Л. Полушкина // Календарь Вятской губернии на 1893 год. Вятка, 1892. С. 207.

8. Скворцова, С. Народные песни Вятской губернии, собранные С. Скворцовой [Текст] / С. Скворцова // Календарь и памятная книжка Вятской губернии на 1894 год. Вятка, 1893. С. 344.

9. Васнецов, А. М. Песни северо-восточной России: песни, величания и причеты / записаны А. Васнецовым в Вятской губернии [Текст] / А. М. Васнецов. М., 1894. С. V–VI.

10. Зеленин, Д. Еще о «деревенских этнографах» [Текст] / Д. Зеленин // Вятский вестник. 1905. № 166. 2 авг. С. 1.

11. Инструкция музыкально-этнографической комиссии при этнографическом отделе Императорского общества любителей естествознания, антропологии и этнографии, состоящего при Императорском Московском университете // Труды Музыкально-этнографической комиссии [Текст]. М., 1906. Т. 1. (Цит. по: Русская мысль о музыкальном фольклоре: Материалы и документы [Текст] / вступ. статья, сост., коммент. П. А. Вульфуса / общ. ред. О. И. Соколовой. М., 1979. С. 249.)

12. Из протокола девятого археологического съезда [Текст] // Труды Девятого археологического съезда в Вильне, 1893. М., 1897. Т. 2. С. 107–109. (Цит. по: Русская мысль о музыкальном фольклоре: Материалы и документы [Текст] / вступ. статья, сост., коммент. П. А. Вульфуса / общ. ред. О. И. Соколовой. М., 1979. С. 239.)

13. Кастиальский, А. Д. По поводу крестьянских концертов [Текст] / А. Д. Кастиальский // Музыка. 1912. № 62. С. 148–149. (Цит. по: Русская мысль о музыкальном фольклоре: Материалы и документы [Текст] / вступ. статья, сост., коммент. П. А. Вульфуса / общ. ред. О. И. Соколовой. М., 1979. С. 352.)

14. Маслов, А. Л. Задачи народных консерваторий [Текст] / А. Л. Маслов // Музыкальный труженик. 1906. № 17. С. 5. (Цит. по: Русская мысль о музыкальном фольклоре: Материалы и документы [Текст] / вступ. статья, сост., коммент. П. А. Вульфуса / общ. ред. О. И. Соколовой. М., 1979. С. 291.)

15. Хренов, Н. А. Художественная жизнь императорской России (субкультуры, картины мира, ментальность) [Текст] / Н. А. Хренов, К. Б. Соколов. СПб.: Алетейя, 2001. С. 84.

16. Рабочий Александр. Пойте пролетарские песни [Текст] / А. Рабочий // Зареве. 1920. № 7. С. 14.

17. Информация журнала «Советская этнография» — «Первое совещание писателей и фольклористов» 29 декабря 1933 г. [Текст] // Фольклор России в документах советского периода 1933–1941 гг.: сборник документов. М., 1994. С. 20–22.

18. Доклад писателя Н. П. Леонтьева «Мой опыт работы со сказительницей М. Р. Голубковой» на совещании во Всесоюзном доме народного творчества 16 июня 1939 года [Текст]. Там же. С. 103, 104.

представляется неверным. Дело в том, что, несмотря на различное отношение к содержанию общественных воззрений Пушкина, Анненков, точно так же, как и Якушкин, полагал, что эти воззрения в течение жизни поэта формировались эволюционно. Между тем, противопоставив друг другу Анненкова и Якушкина, автор статьи развивает сформулированное последним представление о Пушкине как либерале и другие декабристов, и в 30-е гг. сохранившем верность их идеалам.

В условиях новой общественно-политической ситуации, возникшей после революции 1905 г., Слонимский написал статью «Пушкин и декабрьское движение» для собрания сочинений великого поэта, издаваемого под редакцией профессора С. А. Венгерова [3], обладая невозможной прежде свободой для раскрытия этой темы. По-прежнему придерживаясь позиции Якушкина, Слонимский гораздо более подробно, чем в предыдущей работе, останавливается на истоках формирования пушкинского вольнолюбия, обстоятельно рассказывает о связях поэта с видными декабристами, рассматривает отношение поэта к заговорщикам до и после восстания. Однако в этой статье Слонимский уже не говорит о политической позиции поэта как о безусловном единстве. Исследователь подчеркивает сложность отношения Пушкина, «певца декабризма» [3, с. 525], к заговорщикам: «Те были беззаветные альтруисты, общественники, для которых "общее благо" было единственной целью и единственным смыслом жизни, а у Пушкина рано определилось то, что он называет: "мой эгоизм". Исходной точкой для Пушкина являлся индивидуализм — "жажда воли" — а стремление к политической свободе было только одним из частных проявлений этой жажды. Замкнуться в сфере общественных интересов Пушкин не мог» [3, с. 525]. Между тем, указав на грань, отделявшую взгляды великого поэта от устремлений декабристов, Слонимский не мог, конечно, прийти к выводам, прямо противоречащим тем, что были высказаны в его первой статье на данную тему. Поэтому исследователь попытался выразить свою новую точку зрения на рассматриваемый вопрос в компромиссной форме. Он писал, в частности: «14 декабря не было переломом в политических взглядах Пушкина. Перелома вообще не было — была эволюция, и начало ее восходит еще к 1823 г. Пушкин Николаевской эпохи — прежний Пушкин, "поклонник правды и свободы"...» [3, с. 528]. Таким образом, Слонимский, говоря об эволюции пушкинского свободолобия, понимает ее как переход в политически неблагоприятных условиях от умеренного либерализма к сдержанному поведению, видя в нем стремление поэта к внутренней независимости.

К проблеме содержания и эволюции политических идеалов поэта в 1908 г. обратился также Н. О. Лернер, явно полемизируя с А. Л. Слоним-

ским. Характер эволюции политических взглядов Пушкина Лернер определял так: «Сложилось два крайние мнения: согласно одному поэт в Николаевскую эпоху круто и резко отказался от общественных идей 20-х годов, которые исповедовал до несчастного крушения декабристов; согласно другому — Пушкин, наоборот, нисколько не изменил этих воззрений своей юности до конца жизни. Оба эти мнения нам представляются неправильными. Пушкина никак нельзя считать... типическим выразителем идей 20-х годов <...> но и представителем Николаевского периода он не явился...» [4, с. 70-71]. Согласно Лернеру, сочувствуя декабристам, видя в них силу, способную реализовать его общественные идеалы, Пушкин не был стойким защитником революционных убеждений. После подавления восстания декабристов, поэт увидел бессмысленность мятежа и «возложил свои надежды на правительственную силу, на самодержавие, в котором справедливо или несправедливо, но, во всяком случае, прямо и искренне, — еще видел задатки жизнелюбия и творчества» [4, с. 71]. Итак, Лернер считает зрелого Пушкина умеренным консервативом и в качестве решающего доказательства ссылается на отношение великого поэта к Радищеву в 30-е гг. Исследователь пишет о том, что Пушкин, напуганный «призраком революции», «ослепленный чувством злобы» к «Путешествию из Петербурга в Москву», обнаружил «чудовищное непонимание Радищева» [4, с. 90].

Как видим, Лернер в сущности сближается со Слонимским, писавшим о пушкинском политическом релятивизме, порожденном эгоизмом поэта. Напомним, что, по Слонимскому, именно этот эгоизм не позволил Пушкину остаться до конца верным идеалам молодости. Лернер не видит в пушкинском политическом релятивизме греха, так как считает поэта не политиком, а человеком, который «в качестве политического мыслителя не выделялся из большинства» [4, с. 71]. Иначе говоря, Пушкин, согласно Лернеру, имел некоторые постоянные общественные идеалы, но не имел твердого убеждения (ни в молодости, ни в зрелости) в том, какие именно пути необходимы для их достижения. В силу сказанного, Лернер представляется нам более последовательным, чем Слонимский, когда говорит о поправлении зрелого Пушкина. Заявляя об умеренности либерализма поэта до 1825 г. и об отсутствии тесной связи его с декабристским движением, Лернер логично обосновывает то обстоятельство, что поправление Пушкина после декабрьского восстания было естественным и не являлось изменой идеалам и делу декабристов. В целом же Лернер, соглашаясь со Слонимским в том, что «крутого и резкого» «перелома» во взглядах поэта не произошло, считает Пушкина в большей степени консервативом, чем названный исследователь.

В следующем году Слонимского поддержал В. Я. Брюсов в написанной для «венгеровского» собрания сочинений Пушкина статье «Медный Всадник» (1909). Так, Брюсов указывал: «В первой своей молодости Пушкин примыкал к либерально-политическому движению своей эпохи. Он был в дружеских отношениях с декабристами... Однако в середине 20-х годов, еще до события 14 декабря, в политических воззрениях Пушкина совершился определенный переворот. Он разочаровался в своих революционных идеалах. На вопрос о "свободе" он начал смотреть не столько с политической, сколько с философской точки зрения. Он постепенно пришел к убеждению, что "свобода" не может быть достигнута насильственным изменением политического строя, но будет следствием духовного воспитания человечества» [5, с. 49]. Эту краткую схему Брюсов сопровождает следующим примечанием: «Эволюция политических воззрений Пушкина, схематически намеченная нами, более подробно прослежена в статье Александра Слонимского — "Пушкин и декабрьское движение"» [5, с. 49].

В 1915 г. вышел последний, шестой том «венгеровского» собрания сочинений Пушкина, в котором была опубликована статья известного публициста, участника русского революционного движения В. В. Водовозова «Политические и общественные взгляды Пушкина в последний период его жизни» [6]. Эта работа, написанная дилетантом в области пушкиноведения, давно и прочно забыта даже специалистами. Однако, несмотря на целый ряд ошибок и спорных суждений, она, на наш взгляд, заслуживает внимания. Дело в том, что Водовозов предлагает достаточно оригинальную трактовку эволюции и специфики пушкинского политического мировоззрения не только в период зрелости поэта, но и в течение всей его жизни.

Определяя характер политического мировоззрения Пушкина, Водовозов исходит из посылки, что Пушкин в течение всей своей жизни был убежденный антикрепостник, неизменно желавший немедленной отмены института рабства. Данную мысль Водовозов обосновывает ссылкой на весьма авторитетное для него мнение В. Е. Якушкина, полагая, вслед за этим исследователем, что Пушкин выступает единомышленником Радищева [6, с. 370-371]. Итак, исходя из данной посылки, Водовозов выделяет в пушкинской политической эволюции два периода. Первый период, с точки зрения исследователя, характеризуется тем, что в течение его «Пушкин шел с либеральным движением и был представителем прогрессивных начал 20-х годов, но представителем своеобразным» [6, с. 388]. Своеобразие позиции поэта заключается в том, что он, будучи «врагом крепостного права», уже в молодости симпатизировал «самодержавно-

му царизму, но при условии признания царизмом свободы личности и законности» [6, с. 388]. Данная симпатия Пушкина, по мнению Водовозова, базировалась не только на отрицании поэтом конституционализма, которого он «не понимал» [6, с. 388], но и на эстетической привлекательности для него имперской атрибутики [6, с. 388]. Заявляя о монархизме молодого Пушкина, Водовозов противоречит сам себе, поскольку пишет о том, что великий поэт одновременно не был чужд и революционному движению: «Революционных путей к осуществлению своих идеалов и, в частности, политического убийства, как способа политической борьбы Пушкин не отрицал, хотя сочувствие им было довольно поверхностным» [6, с. 388-389]. Общее же определение, которое Водовозов дает политическим воззрениям Пушкина в додекабрьский период, — это «умеренный либерализм» [6, с. 389].

Для второго периода политического развития Пушкина, согласно Водовозову, характерно усиление монархических иллюзий под воздействием личного обаяния Николая I, «умевшего очаровывать людей подделкой под сердечность и благородство» [6, с. 382]. Ослабление либерализма в годы николаевского царствования компенсировалось для Пушкина, по мнению Водовозова, тем, что поэт «почти инстинктивно преклонялся перед расширением политической мощи России» [6, с. 389]. Вместе с тем исследователь указывает на то, что в этот период «отрицание крепостного права» Пушкиным «сделалось более глубоким» [6, с. 389]. Исследователя вовсе не смущают не вписывающиеся в схему его рассуждений мысли Пушкина о крепостном крестьянстве из «Путешествия из Москвы в Петербург», поскольку вслед за В. Е. Якушкиным Водовозов полагает эту работу написанной «эзоповским языком» [6, с. 370-371]. Силой же, способной уничтожить крепостничество, великий поэт по-прежнему считает самодержавие.

Говоря о сочетании в сознании зрелого Пушкина верноподданнических и свободолобивых стремлений, Водовозов пишет о том, что этот синтез не только не был гармоничным, но, напротив, постепенно становился источником душевной драмы поэта. Отголоском старых рассуждений революционных демократов о ренегатстве Пушкина можно считать мысль исследователя о том, что поэт испытывал неудовлетворенность от своей политической лояльности по отношению к николаевскому режиму: «Пропать между современным русским строем и всем душевным строем Пушкина осталась не засыпанной, и даже более того — сделалась гораздо глубже» [6, с. 389]. Общий вывод, который делает Водовозов, рассмотрев общественно-политические взгляды поэта, таков: «В общем, политические убеждения Пушкина остались теми же, что и в молодости» [6, с. 389].

Как видим, публикация настоящей статьи в «венгерском» собрании сочинений Пушкина выглядит по меньшей мере странно. Дело в том, что общий смысл статьи Водовозова противоречит ранее напечатанным в данном издании работам Слонимского и Брюсова о пушкинской политической эволюции. Указанный факт, в частности, давал возможность критиковать венгерское издание за эклектизм и непоследовательность [7, с. 23]. Трудно сказать, чем руководствовался профессор С. А. Венгер, публикуя статью Водовозова, где царистские симпатии Пушкина трактовались как трагическое заблуждение гения. Может быть, таким образом в 1915 г. либерально настроенный профессор [8, с. 411-412] откликнулся на усиливающиеся в обществе революционные настроения? Во всяком случае, итоговая статья о политическом мировоззрении Пушкина совершенно выпадает по духу из «венгерского» издания, но зато прекрасно корреспондирует с рассмотренной выше статьей Лернера, а также с работами вульгарных социологов, которые, придерживаясь аналогичных взглядов, при советской власти займут командные высоты в пушкинистике.

Спустя три года после выхода статьи Водовозова была опубликована книга М. А. Гофмана «Общественно-политические взгляды Пушкина». По замыслу автора, эта монография претендовала на новаторское и окончательное разрешение поставленной в ней проблемы. Гофман начинает свою книгу со справедливого указания на то, что «в нашей литературе отсутствует строго установленный взгляд на политические убеждения Пушкина» [9, с. 2]. В результате поэт объявлялся «то либералом чистейшей воды, декабристом по своим взглядам и убеждениям, то осторожным консервативатором, порой оплотом консерватизма и чуть ли не реакции» [9, с. 2]. По мнению исследователя, данный разнородный во мнениях объясняется желанием причислить великого поэта к тому политическому «лагерю», к которому «принадлежал писавший» [9, с. 2]. Пытаясь изменить ситуацию, Гофман избрал для разрешения проблемы сугубо научный подход. Справедливо видя в вольнолюбивой лирике поэта важнейший источник для изучения его общественных взглядов, Гофман впервые указал на то обстоятельство, что «многие так называемые „политические стихотворения“ Пушкина представляют собой весьма сомнительный материал, т. к., может быть, очень большая часть их не имеет ровно никакого отношения к Пушкину» [9, с. 5]. В связи с этим ученый писал, что «биограф Пушкина, прежде чем приступать к изложению политических взглядов великого поэта, должен исследовать, насколько вески те основания, в силу которых то или иное стихотворение приписывается Пушкину» [9, с. 5]. Однако сам Гофман, конечно же, не мог, находясь на территории охва-

ченной революцией Украины, реализовать на практике этот постулат. Упомянул же он об этом важнейшем принципе, на котором должна основываться всякая работа по изучению общественно-политических взглядов Пушкина, помимо всего прочего, и с той целью, чтобы обнародовать свою гипотезу о возможной принадлежности послания «К Чаадаеву» перу К. Ф. Рыльева [9, с. 43-47]. Данное предположение (не встретившее поддержки в науке [10]) было той принципиальной новацией, за счет которой Гофман претендовал на право оспорить мнения тех своих предшественников, кто заявлял о политическом радикализме молодого Пушкина.

Говоря о формировании политического мировоззрения Пушкина в Лицее и в петербургский период, Гофман указывает: «Следует быть весьма и весьма осторожным, чтобы не преувеличить либерализма политического сознания Пушкина... Пушкин был либералом, но не был радикалом и, бичуя темные стороны „самовластья“, не призывал к ниспровержению этого „самовластья“. Трезвый по своей природе, Пушкин понимал, что русское общество находится в такой стадии политического развития, при которой невозможно насильственное коренное изменение существующего государственного строя, но необходимы изменения, реформы» [9, с. 39-40]. Для доказательства умеренности пушкинского либерализма в петербургский период жизни поэта, Гофман, в частности, использовал свою гипотезу о том, что авторство политически острого послания «К Чаадаеву» принадлежало Рылеву.

А вот как Гофман оценивает политические взгляды Пушкина в период южной ссылки: «Исследование несомненно пушкинских политических стихотворений говорит... о том, что Пушкин не только формально не был декабристом, но и внутренне не сливался с декабризмом, хотя и был очень близок к последнему. Между Пушкиным и декабризмом постоянно лежала известная, иногда едва обозначавшаяся грань, и эту грань Пушкин никогда не переступал. Ближе всего Пушкин был к декабризму в 1821 году. Политические стихотворения Пушкина собственно не были декабристскими, но ими декабристы пользовались, потому что ими подготовлялась та почва, которая благоприятствовала декабризму: стихотворения Пушкина вызвали протест против существующих зол, говорили о неблагополучии, создавали известное настроение, которое более способствовало восприятию идей декабристов. Не сливаясь с декабризмом, Пушкин в значительной мере был его певцом, его „Арионом“» [9, с. 14-16]. Важно отметить, что Гофман, отделяя Пушкина от декабристов, вовсе не склонен преуменьшать степень оппозиционности поэта, желавшего будто бы осуществления всех идеалов дворянских революционе-

ров, но иными средствами. Резюмирует ученый эти свои рассуждения следующим образом: «Пушкин сочувствовал идеям декабристов, но считал, что еще не пришла „желанная пора“ для действия, что восстание преждевременно, и не разделял взглядов декабристов на способ проведения высоких идей в жизнь, — и в этом, может быть, заключалось главное отличие Пушкина от декабристов, отличие, заставлявшее одних поднимать восстание на Сенатской площади и свергать „самовластье“, а другого — проповедовать квиетизм...» [9, с. 20-21].

Итак, с точки зрения ученого, в первой половине 20-х гг., а именно в период южной ссылки, развитие политического радикализма Пушкина шло по нарастающей. Однако вышеприведенное резюме Гофмана представляется нам несколько парадоксальным, поскольку, оценив Пушкина как латентного политического оппозиционера, еще более левого по убеждениям, чем сами декабристы, исследователь приписывает ему проповедь квиетизма. Понять логику Гофмана можно, лишь учитывая его своеобразное истолкование термина «квиетизм». Гофман понимает квиетизм не как принципиальное невмешательство в политику поэта-олимпийца (точка зрения теоретиков «чистого искусства»), а как *вынужденное* молчание вечного оппозиционера уже в период молодости более мудрого и зрелого, чем его нетерпеливые друзья заговорщики. Однако, с точки зрения Гофмана, это стеснение Пушкину было переносить тем легче, что он был в высшей степени художественной натурой, склонной скорее созерцать мир, нежели заниматься его непосредственным практическим переустройством. Важно отметить, что данный «квиетизм» является у Гофмана ключевым определением для описания системы политических взглядов Пушкина, складывавшейся в течение всей жизни поэта.

Между тем вычерченная Гофманом схема эволюции Пушкина как политического мыслителя была слишком стройной, а вернее сказать, слишком прямолинейной. Сама реальность пушкинской биографии заставила исследователя вносить в эту схему коррективы, а иногда противоречить самому себе. Так, например, весьма противоречиво Гофман излагает историю взаимоотношений Пушкина и Николая I. Казалось бы, друг декабристов и тайный оппозиционер, каким представил Пушкина Гофман, должен был ненавидеть царя, считать его своим личным врагом и политическим оппонентом. Такое изображение отношений между поэтом и царем носило бы последовательный характер, являясь между тем объективно ложным. Именно поэтому Гофман, честный исследователь и знаток пушкинской биографии, вынужден допустить крупное противоречие в разработанной им схеме, вполне справедливо заявив об «искренней любви» Пушкина к Николаю I [9, с. 118-119]. Любопытно также и изложение Гофманом отношения оппозицио-

нера Пушкина к политике царского правительства. Явно противоречая своим прежним высказываниям на этот счет, ученый пишет: «В конце 1832 года определенно наметились уже расхождения Пушкина с правительством Николая I, и поэт постепенно стал переходить в оппозицию. Иллюзии Пушкина пропадали, когда он более и более стал приходить в соприкосновение с Двором и правительством» [9, с. 126-127]. Допустив данный алогизм в системе своих рассуждений, Гофман, между тем не идет далее и не показывает поэта окончательно перешедшим в лагерь оппозиции. Таким образом, исследователь, стараясь быть объективным, вынужден противоречить собственным рассуждениям, высказанным выше.

Со столь противоречиво сформулированных позиций Гофман и описывает тот этап политической эволюции поэта, который начался после восстания декабристов и закончился в момент смерти Пушкина. В этот период Пушкин, с точки зрения Гофмана, сочувственно отнесшийся к разгромленным декабристам, явился не только их политическим единомышленником, но и оппонентом. То есть, проще говоря, разделяя стратегию декабристов, Пушкин не соглашался с их тактикой. То, чего декабристы хотели достичь сразу, Пушкин чаял обрести спустя годы, в результате не революционных, а эволюционных изменений.

Отметим здесь, что противоречивость ряда рассуждений Гофмана является не единственным недостатком его книги. Не менее досадно, что анализ общественно-политических взглядов Пушкина в последний период жизни подменяется перечислением фактов преследования поэта со стороны властей и ответных выпадов его по отношению к правящим кругам, высказанных в дневниковых записях, частной переписке и дружеских разговорах. При этом такие важные моменты пушкинской политической эволюции, как, например, отношение поэта к польскому восстанию и французской революции 1830 г., исследователем всерьез не комментируются. Также Гофман практически обходит стороной и ключевой вопрос для характеристики общественно-политических взглядов Пушкина в 30-е гг. — вопрос об отношении великого поэта к Радищеву, ограничившись следующим «обтекаемым» замечанием: «Поэт вновь хочет напомнить читателям об апостоле русской свободы — Радищеве и пишет статью „Александр Радищев“, не пропущенную цензурой» [9, с. 151].

Резюмировать наш разбор книги Гофмана можно следующим образом. Очевидно, что разработанная ученым схема эволюции общественно-политических взглядов Пушкина, подчеркивавшая цельность и относительную константность пушкинского политического мировоззрения, не отличается оригинальностью. Данная схема в своих общих чертах повторяет концепцию пушкинской политической эволюции, разработанную Анненковым и

Якушкиным (в этом случае с акцентом на «якушкинской» составляющей) и принятой либеральными пушкинистами тех лет. В связи с этим не нужно полагать, что Гофман, работавший над своей книгой в условиях становления советской власти на Украине, допускал определенные противоречия в монографии в силу конъюнктурных соображений. Ошибочно было бы думать, что исследователь революционизирует великого поэта, декларируя свою благонадежность. Напротив, если бы Гофман хотел революционизировать Пушкина, он, наверное, сделал бы это более последовательно. Шатания Гофмана, его попытка отнести Пушкина то к правому, то к левому флангам тогдашней политической жизни, объясняются, на наш взгляд, иначе. Рассмотрев статьи пушкинистов, написанные после революции 1905 г., мы пришли к выводу, что в это время, когда стремительно слабело самодержавие и одновременно креп культ первых русских революционеров, ценность творчества Пушкина напрямую увязывалась с их деятельностью. Кстати сказать, большое воздействие на актуализацию темы «Пушкин и декабристы» в этот период оказала и расшифровка П. О. Морозовым X главы «Евгения Онегина» [11]. Таким образом, с точки зрения большинства виднейших пушкинистов тех лет, Пушкин в немалой степени заслужил бессмертие именно тем, что был выразителем (до середины 20-х гг.) идеологии декабризма. Кроме того, многие пушкинисты, исключая Лернера, полагали вслед за В. Е. Якушкиным, что поэт, вынужденный в 30-е гг. маскировать свои убеждения, сумел выразить свою подлинную позицию, проявив сочувственный интерес к личности и идеям Радищева. Заметим при этом, что данное мнение, звучало не только на страницах авторитетных научных изданий, но и внедрялось в массовое сознание через посредство газетных публикаций и популярных брошюр [12]. Книга Гофмана создавалась в русле этого же понимания вещей.

Таким образом, труд Гофмана, несмотря на амбиции автора, представляется нам вторичным. Значение же рассмотренной монографии мы видим в том, что она, вышедшая уже при советской власти, подводит итоги изучения общественно-политических взглядов Пушкина в дооктябрьский период. Опираясь на книгу Гофмана, мы можем утверждать, что в период между двумя революциями (1905 г. и октябрьской 1917 г.) пушкиноведение полностью откалало от господствовавшей в XIX в. идеи резкого перелома в политических воззрениях Пушкина и придерживалось мнения о том, что эти воззрения лишь в незначительной степени эволюционировали в течение жизни поэта. При этом очевидно стремле-

ние большинства видных пушкинистов в период острой политической борьбы и нестабильности представить великого поэта одновременно сторонником прогрессивных преобразований и хранителем лучших традиций российской государственности. Пытаясь достичь этой цели, исследователи синтезировали прямо противоположные друг другу концепции Анненкова и Якушкина. Однако в результате этого синтеза Пушкин как политический мыслитель невольно воспринимается в соответствии с предложенной им самим в эпитафии «Полу-милорда, полу-купец...» моделью ущербной незавершенности.

В силу сказанного мы делаем вывод, что проблема оценки содержания и развития пушкинского политического мировоззрения оставалась в дооктябрьский период нерешенной. Произошло это во многом потому, что методологические подходы, с помощью которых она решалась, всецело определялись политической конъюнктурой своего времени.

Примечания

1. Подробнее см.: Черниговский, Д. Н. Из истории изучения общественно-политических взглядов А. С. Пушкина в XIX в. [Текст] / Д. Н. Черниговский. // Актуальные проблемы современной филологии. Литературоведение: сб. ст. по м-лам Всерос. науч.-практ. конф. Киров, 2003. С. 14-16.
2. Слонимский, А. А. Политические взгляды Пушкина [Текст] / А. А. Слонимский // Исторический Вестник. 1904. № 6. С. 970-986.
3. Слонимский, А. А. Пушкин и декабрьское движение [Текст] / А. А. Слонимский. // Пушкин, А. С. Полн. собр. соч.: в 6 т. СПб., 1908. Т. 2. С. 503-528.
4. Лернер, Н. О. Проза Пушкина [Текст] / Н. О. Лернер. М.; Пг., 1923.
5. Брюсов, В. Я. Медный всадник [Текст] / В. Я. Брюсов // Брюсов, В. Я. Собр. соч.: в 7 т. М., 1975. Т. 7. С. 48-49.
6. Водовозов, В. В. Политические и общественные взгляды Пушкина в последний период его жизни [Текст] / В. В. Водовозов. // Пушкин, А. С. Полн. собр. соч.: в 6 т. СПб., 1908. Т. 6. С. 368-389.
7. Томашевский, Б. В. Пушкин [Текст] / Б. В. Томашевский. М., 1990.
8. Баскаков, В. Н. Венгеров Семен Афанасьевич... [Текст] / В. Н. Баскаков // Русские писатели. 1800-1917: Биограф. словарь. Т. 1. М., 1992. С. 411-412.
9. Гофман, М. А. Пушкин. Его общественно-политические взгляды и настроения [Текст] / М. А. Гофман. Чернигов, 1918. С. 2.
10. Гроссман, А. П. Пушкин или Рылеев? [Текст] / А. П. Гроссман // Недр. 1925. Кн. 6. С. 210-229.
11. Морозов, П. О. Шифрованное стихотворение Пушкина [Текст] / П. О. Морозов // Пушкин и его современники. Вып. 13. СПб., 1910. С. 1-12.
12. См., напр.: Лернер, Н. О. Пушкин и декабристы [Текст] / Н. О. Лернер // Речь. 1912. № 82. 22 марта. С. 2-3; Мурашев, Г. В. А. С. Пушкин [Текст] / Г. В. Мурашев. М., 1912.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

В. С. Данюшенков, О. В. Коршунова

К ВОПРОСУ О КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

В статье представлен авторский взгляд на проблему компетентностного подхода в современной дидактике физики в форме выявления связи между процессами формирования ключевых и предметных компетентностей с учетом их индивидуально-личностного компонента.

Ускорение темпов развития общества, необходимость формирования «профессионального универсализма», развитие процессов глобальной информатизации и утрата школой монополистической позиции в сфере общеобразовательных знаний обуславливают необходимость компетентностного подхода к образованию современного человека.

Опираясь на понимание компетентностного подхода как совокупности общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [1], считаем, что реализация общих его принципов в дидактике физики может быть выражена следующими положениями:

• Смысл физического образования заключается в развитии у обучаемых а) способности самостоятельно решать учебно-познавательные проблемы, связанные с усвоением учебного предмета физики и видами учебной деятельности по физике; б) способности наблюдать, моделировать, экспериментировать, выдвигать и проверять гипотезы, системно анализировать явления действительности.

• Содержание образования по предмету «физика» представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, экологических, техногенных и иных проблем от местного и до планетарного масштабов, основанный на применении систем знаний фундаментальных физических теорий, а также теорий естественнонаучного знания. С позиций компетентностного подхода нужны изменения в предметных программах, заключа-

ющиеся в том, что содержание учебного предмета должно определяться не только содержанием базовой науки, но и логикой познавательной деятельности [2]. Построение программ по предмету, соответствующих логике познавательной деятельности, должно осуществляться согласно циклическому принципу (В. Г. Разумовский).

• Смысл организации образовательного процесса при усвоении физических знаний заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание современного физического образования.

• Оценка образовательных результатов в процессе усвоения учебных элементов основывается на анализе уровней образованности по предмету «Физика» и соответствующей образовательной области (Естественные науки), достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

Современная наука для описания феномена компетентностного подхода оперирует такими понятиями, как компетенция, компетентность и ключевые, метапредметного, общепредметного и частичнопредметного характера компетентности, индивидуальная компетентность и др. Для того, чтобы определить сущность предметной компетентности по физике, разберемся в смысле отмеченных понятий.

Нашему пониманию наиболее близкими являются определения терминов «компетенция» и «компетентность», данные А. В. Хуторским [3]: «Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности». Компетенция является не только индивидуально-психологической особенностью ученика, но и общим качеством, стандартизованным для многих индивидов, вводимым в качестве общей нормы. Компетентность ученика предполагает целый спектр его личностных качеств: она включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, т. е. компетентность всегда *личностно окрашена* качествами конкретного ученика. Таким образом, в понимании компетенции и компетентности

ДАНЮШЕНКОВ Владимир Степанович – доктор педагогических наук, профессор по кафедре дидактики физики ВятГУ, член-корреспондент РАО, ректор ВятГУ
КОРШУНОВА Ольга Витальевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дидактики физики ВятГУ
© Данюшенков В. С., Коршунова О. В., 2005

встречаем двойственность их характеристик: наличие общих элементов (проявление интеграции образования) и наличие индивидуального оттенка (проявление дифференциации образования). Метапредметные компетентности часто называют ключевыми, выделяя среди них ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую, личностного самосовершенствования [4].

М. Б. Дьякова говорит о необходимости формирования у школьников не только метапредметных компетентностей, но и индивидуально рациональных способов учебной деятельности, индивидуально эффективной стратегии и тактики обучения, что позволит снизить психофизиологическую «цену» образования, выступая психологической основой здоровьесберегающей педагогики. Важно формировать у детей *индивидуальную компетентность*. При этом под индивидуальностью понимается интегральная биопсихосоциальная характеристика человека как субъекта взаимодействия с миром. Индивидуальная компетентность включает в себя функциональное состояние, деятельность, образ жизни в целях самореализации себя как индивидуальности [5], как личности. Индивидуальная компетентность пронизывает все семь выделенных выше ключевых компетентностей. Таким образом, при формировании компетентностей ученика происходит развитие его личности.

Компетентностный подход к обучению физике подразумевает одновременное формирование у учащихся системы компетентностей метапредметного, общепредметного и предметного характера, т. е. выражается в одновременном функционировании интегративно-дифференцированного процесса обучения физике. Поясним сказанное. Образовательные области (словесность, физическая культура, математика, естественные науки, социальные науки) выступают своего рода интеграторами, обуславливающими необходимость формирования общепредметных компетентностей – ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, самосовершенствования и саморазвития, коммуникативной и социально-трудовой. В свою очередь, выступая в качестве общеобразовательных интеграторов, общепредметные компетентности являются фундаментом, на котором строится общая метапредметная компетентность – образованность личности в целом. Общая метапредметная компетентность является ядром системы интеграторов в интегративно-дифференцированном единстве процесса обучения. В свою очередь, метапредметная компетентность и общепредметные её составляющие проявляются (актуализируются) через предметные компетентности и компетентности обучающегося. Поэтому важной представляется и под-

система дифференциаторов предметной компетентности и предметных компетентностей. В качестве предметных дифференциаторов выступают теоретические и экспериментальные компетентности. К группе первых мы отнесли следующие: знание / понимание смысла физических понятий; знание / понимание смысла физических величин; знание / понимание смысла физических законов, принципов, постулатов, теорий; умение описывать и объяснять физические явления и свойства тел; умение осуществлять самостоятельный поиск естественнонаучной информации; решение физических задач с применением метода моделирования. К группе экспериментальных компетентностей отнесены следующие: умение использовать физические приборы и измерительные инструменты для измерений физических величин; выявление эмпирических зависимостей на основе измерений; умение представлять результаты измерений с помощью таблиц, графиков; применение знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни. Каждая конкретная тема учебной физики выступает дифференциатором следующего уровня, на котором определяется конкретное, частное содержание каждой из теоретических и экспериментальных компетентностей. Для более реального описания действительности следует отметить, что деление компетентностей на теоретические и экспериментальные является условным, потому что «теоретические» составляющие любой компетентности тесно переплетены с её «экспериментальными» практическими компонентами.

В Стратегии модернизации российского образования [6], в Концепции профильного обучения в старшей школе [7], в ряде других нормативно-методических документов [8] проводится идея применения компетентностного подхода. Тем не менее в его реализации практический учитель сегодня встречает множество трудностей, связанных с неопределенностью ситуации, в частности отсутствует четкое представление предметных компетентностей в Федеральном компоненте государственного стандарта, непонятен переход от метапредметных компетентностей к общепредметным и предметным, и наконец, ничего не говорится о том, как формировать индивидуальные компетентности и компетентности у учащихся, хотя факт «личностной окраски» любой компетентности является общепризнанным. С опорой на общие положения и принципы компетентностного подхода к образованию, психологические исследования структуры личности, регламентирующие нормативные документы по обучению физике в современной школе (в частности, Федеральный компонент государственного стандарта) нами сделана попытка представить «переходы» от содержания ключевых компетентностей к предметной компетентности по физике с отражением её индивидуально-личностного компонента (см. табл. 1 и 2).

Содержание предметной компетентности по физике для основной общеобразовательной (неполной) школы		
Ключевые компетентности (их содержание)	Предметные компетентности (частнопредметный уровень – физика) базовая школа	Индивидуально-личностный компонент компетентности
<p>Общекультурная компетентность Осуществление познания и деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций. Компетентности в бытовой и культурно-досуговой сфере</p>	<p>Отношение к физике как к элементу общечеловеческой культуры. Знание / понимание смысла понятий: физическое явление, физический закон, вещество, взаимодействие, электрическое поле, магнитное поле, волна, атом, атомное ядро, ионизирующие излучения. Знание / понимание смысла физических величин: путь, скорость, ускорение, масса, плотность, сила, давление, импульс, работа, мощность, кинетическая энергия, коэффициент полезного действия, внутренняя энергия, температура, количество теплоты, удельная теплоемкость, влажность воздуха, электрический заряд, сила электрического тока, электрическое напряжение, электрическое сопротивление, работа и мощность электрического тока, фокусное расстояние линзы. Знание / понимание смысла физических законов: Паскаля, Архимеда, Ньютона, всемирного тяготения, сохранения импульса и механической энергии, сохранения энергии в тепловых процессах, сохранения электрического заряда, Ома для участка цепи, Джоуля-Ленца, прямолинейного распространения света, отражения света</p>	<p>Культурная и социальная самоидентификация. Профессиональные ориентиры</p>
<p>Учебно-познавательная компетентность Постановка цели и организация её достижения, умение пояснить свою цель. Организация планирования, анализа, рефлексии, самооценки своей учебно-познавательной деятельности. Постановка вопросов к наблюдаемым фактам, отыскание причины явлений, обозначение своего понимания или непонимания по отношению к изучаемой проблеме. Постановка познавательной задачи и выдвижение гипотезы; выбор условий проведения наблюдения или опыта; выбор необходимых приборов и оборудования; владение измерительными навыками, умением работы с инструкцией; использование элементов вероятностных и статистических методов познания; описание результатов, формулирование выводов. Устное или письменное выступление о результатах своего исследования с использованием компьютерных средств и технологий (текстовые и графические редакторы, презентации). Приобретение опыта освоения научной картины мира</p>	<p>Умение описывать и объяснять физические явления: равномерное прямолинейное движение, равноускоренное прямолинейное движение, передачу давления жидкостями и газами, плавание тел, механические колебания и волны, диффузию, теплопроводность, конвекцию, излучение, испарение, конденсацию, кипение, плавление, кристаллизацию, электризацию тел, взаимодействие электрических зарядов, взаимодействие магнитов, действие магнитного поля на проводник с током, тепловое действие тока, электромагнитную индукцию, отражение, преломление и дисперсию света. Умение использовать физические приборы и измерительные инструменты для измерения физических величин: расстояния, промежутка времени, массы, силы, давления, температуры, влажности воздуха, силы тока, напряжения, электрического сопротивления, работы и мощности электрического тока. Умение представлять результаты измерений с помощью таблиц, графиков и выявлять на этой основе эмпирические зависимости: пути от времени, силы упругости от удлинения пружины, силы трения от силы нормального давления, периода колебаний маятника от длины нити, периода колебаний груза на пружине от массы груза и от жесткости пружины, температуры остывающего тела от времени, силы тока от напряжения на участке цепи, угла отражения от угла падения света, угла преломления от угла падения света. Умение выражать результаты измерений и расчетов в единицах Международной системы. Умение приводить примеры практического использования физических знаний о механических, тепловых, электромагнитных и квантовых явлениях. Умение решать задачи на применение изученных физических законов. Знание основ современных фундаментальных физических теорий, составляющих базу физической картины мира</p>	<p>Индивидуальные особенности временной организации учебной деятельности в ходе выполнения задания, учебно дая, недели, сезонов года. Индивидуальные особенности пространственной организации учебной деятельности. Индивидуальные особенности регуляции психоэмоционального состояния, работоспособности. Индивидуально-рациональный стиль восприятия, обработки, запоминания, преобразования информации (когнитивный стиль)</p>

<p>Коммуникативная компетентность Владение способом взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; выступления с устным сообщением, умение задать вопрос, корректно вести учебный диалог. Владение разными видами речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо), лингвистической и языковой компетенциями. Владение способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения; умение искать и находить компромиссы. Знание исторических корней и традиций различных национальных общностей и социальных групп</p>	<p>Умение отвечать на вопросы различного характера, с помощью самостоятельно сформулированных вопросов уточнять содержание усваиваемой темы, вести диалог с целью получения новой информации и закрепления изученной темы, строить сообщение на основе типового плана, составлять индивидуальные или сравнительные характеристики, строить ответ, разный по стилю, речи и композиции; связно излагать материал из нескольких источников; пользоваться свернутыми формами ответа (план, тезис, таблица, график). Владение основными видами письменных работ (выписывание цитат, запись под диктовку, изложение, сочинение, тезисы, конспект, отзыв, рецензия на ответ). Использование в рабочих записях сокращенных слов. Умение изложить свое мнение по поводу выполнения учебного задания членам группы, не перебивая друг друга. Умение рецензировать ответ ученика, план, тезисы, конспект.</p>	<p>«Я» глазами окружающих, социальная самоидентификация. Индивидуальные особенности регуляции межличностных отношений, владение способами ухода от социального конфликта. Профессиональные ориентиры</p>
<p>Информационная компетентность Владение навыками работы с различными источниками информации: книгами, учебниками, справочниками, атласами, определителями, энциклопедиями, каталогами, словарями, CD-ROM, Интернетом. Самостоятельный поиск, извлечение, систематизация, анализ и отбор необходимой для решения учебных задач информации, её организация, преобразование, сохранение и передача. Владение навыками использования информационных устройств: компьютером, телевизором, магнитофоном, телефоном, мобильным телефоном, факсом, принтером, модемом, копиром и т. д. Применение для решения учебных задач информационных и телекоммуникационных технологий: аудио- и видеозаписями, электронной почтой, Интернетом</p>	<p>Умение самостоятельно осуществлять поиск информации естественнонаучного содержания с использованием различных источников информации, её обработку и представление в разных формах (словесно, с помощью графиков, математических символов, рисунков и структурных схем). Умение выделить главное при чтении текста; составить конспект, логический опорный конспект, структурную логическую схему, таблицу, план. Нахождение формулировки физического закона с выявлением при этом предмета изучения (объект, явление, взаимодействие, состояние, условия), который описывается законом, а также вида связи между характеристиками предмета, выраженного словесно и уравнением, названия закона. Нахождение формулировки понятия о физическом явлении, зная, что физическим явлением называют изменение состояния (ДСГ) некоторого материального объекта (МО1) при его взаимодействии с другим материальным объектом (МО2) в определенных условиях. Нахождение в источнике информации ответов на вопросы: а) Для числовой оценки какого свойства объекта или процесса введена данная физическая величина? б) Каков способ оценки данной физической величины (определяющая формула или способ ее прямого измерения)? в) Какое обозначение принято для данной физической величины? г) Выделите в тексте наименование и обозначение единицы величины, определение единицы.</p>	<p>Индивидуально-рациональный стиль восприятия, обработки, запоминания, преобразования информации (когнитивный стиль). Профессиональные ориентиры</p>
<p>Нахождение в источнике информации описания научного факта – общего для множества объектов или явлений свойства или отношения, выраженного в форме суждения. Нахождение описания объяснения физического опыта. Умение решить задачу с подробным пошаговым описанием выполняемых при этом действий, сформулировать обобщенный алгоритм решения задач такого типа, сравнить план решения задачи с приведенным в источнике информации на с... (указывается страница). Умение при опоре на обобщенный план решения задач данного типа (по определенной теме школьной физики) сравнить «по шагам» блоки действий в алгоритме и в «авторском» решении. Получение вывода в виде ответа на вопрос: «Какое решение является более рациональным или оригинальным»? Воспроизведение физического явления, описанного в источнике информации, с помощью предложенных приборов. Нахождение в источнике информации пояснения опыта, продемонстрированного учителем, и формулирование ответа на вопрос: «Какое физическое явление здесь наблюдается?»</p>		

<p>Саморазвития и самосовершенствования Владение способами физического, духовного и интеллектуального саморазвития. Владение способами эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Владение внутренней экологической культурой. Знание способов безопасной жизнедеятельности</p>	<p>Умение выполнения анализа, выделения главного, сравнения, обобщения и систематизирования, конкретизации, доказательства и опровержения, разрешения проблем в обучении физике и другим естественнонаучным предметам Использование приобретённых знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни для обеспечения безопасности в процессе использования транспортных средств, электробытовых приборов, электронной техники; оценки безопасности радиационного фона</p>	<p>Индивидуальные особенности регуляции психоэмоционального состояния и способы самоподдержки. Индивидуальная внутренняя экологическая культура</p>
<p>Социально-трудовая компетентность Выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи</p>	<p>Использование приобретённых знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни для контроля за исправностью электропроводки, водопровода, сантехники, газовых приборов в квартире; рационального применения простых механизмов</p>	<p>Культурная и социальная самоидентификация. Профессиональные ориентиры</p>
<p>Ценностно-смысловая компетентность Формулировка своих ценностных ориентиров по отношению к изучаемым предметам и сферам деятельности. Владение способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций; умение принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия, осуществление действий и поступков на основе выбранных целевых и смысловых установок. Осуществление индивидуальной образовательной траектории с учетом общих требований и норм</p>	<p>Убежденность в возможности познания законов природы, в необходимости разумного использования достижений науки и технологий для дальнейшего развития человеческого общества, уважения к творцам науки и техники.</p>	<p>Культурная и социальная самоидентификация. Профессиональные ориентиры</p>

Содержание предметной компетенции по физике для средней общеобразовательной (полной) школы

Ключевые компетенции	Предметные компетенции (частнопредметный уровень – физика) базовый уровень (полная школа)	Предметные компетенции (частнопредметный уровень – физика) профильный уровень (полная школа) <i>Примечание: в таблице приведена только информация, дополнительная по отношению к базовому уровню</i>
Общекультурная компетентность	<p>Отношение к физике как к элементу общечеловеческой культуры. Знание / понимание смысла понятий: физическое явление, гипотеза, физический закон, теория, вещество, взаимодействие, электромагнитное поле, волна, фотон, атом, атомное ядро, ионизирующие излучения, планета, звезда, Солнечная система, Вселенная. Знание / понимание смысла физических величин: скорость, ускорение, масса, сила, импульс, работа, механическая энергия, внутренняя энергия, абсолютная температура, средняя кинетическая энергия частиц вещества, количество теплоты, элементарный электрический заряд. Знание / понимание смысла физических законов: классической механики, всемирного тяготения, сохранения импульса и механической энергии, сохранения энергии, импульса и электрического заряда, термодинамики, электромагнитной индукции, фотоэффекта</p>	<p>Отношение к физике как к элементу общечеловеческой культуры и важному компоненту будущей профессиональной культуры. Знание / понимание смысла понятий: модель, принцип, постулат, пространство, время, инерциальная система отсчета, материальная точка, идеальный газ, резонанс, электромагнитные колебания, электромагнитная волна, дефект массы, энергия связи, радиоактивность, галактика. Знание / понимание смысла физических величин: перемещение, момент силы, период, частота, амплитуда колебаний, длина волны, удельная теплоемкость, удельная теплота парообразования, удельная теплота плавления, удельная теплота сгорания, напряженность электрического поля, разность потенциалов, электроемкость, энергия электрического поля, электродвижущая сила, магнитный поток, индукция магнитного поля, индуктивность, энергия магнитного поля, показатель преломления, оптическая сила линзы. Знание / понимание смысла физических законов, принципов и постулатов: законы динамики Ньютона, принципы суперпозиции и относительности, основное уравнение кинетической теории газов, уравнение состояния идеального газа, закон Кулона, закон Ома для полной цепи, закон электромагнитной индукции, законы отражения и преломления света, постулаты специальной теории относительности, закон связи массы и энергии, законы фотоэффекта, постулаты Бора, закон радиоактивного распада, основные положения изучаемых физических теорий. Умение описывать фундаментальные опыты, оказавшие существенное влияние на развитие физики</p>

<p>Учебно-познавательная компетентность</p>	<p>Умение описывать и объяснять физические явления и свойства тел: движение небесных тел и искусственных спутников Земли; свойства газов, жидкостей и твердых тел, электромагнитную индукцию, распространение электромагнитных волн, волновые свойства света, излучение и поглощение света атомом, фотоэффект.</p> <p>Умение отличать гипотезы от научных теорий; делать выводы на основе экспериментальных данных; приводить примеры, показывающие, что наблюдения и эксперимент являются основой для выдвижения гипотез и теорий, позволяют проверить истинность теоретических выводов; что физическая теория дает возможность объяснять известные явления природы и научные факты, предсказывать ещё неизвестные явления.</p> <p>Умение приводить примеры практического использования физических знаний: законов механики, термодинамики и электродинамики в энергетике; различных видов электромагнитных излучений для развития радио- и телекоммуникаций, квантовой физики в создании ядерной энергетики, лазеров.</p> <p>Решение задач на применение изученных физических законов.</p> <p>Знание основ современных фундаментальных физических теорий, составляющих базу физической картины мира</p>	<p>Умение описывать и объяснять результаты наблюдений и экспериментов: независимость ускорения свободного падения от массы падающего тела; нагревание газа при его быстром сжатии и охлаждение при быстром расширении; повышение давления газа при его нагревании в закрытом сосуде; броуновское движение; электризация тел при их контакте; взаимодействие проводников с током; действие магнитного поля на проводник с током; зависимость сопротивления полупроводников от температуры и освещения; электромагнитная индукция; распространение электромагнитных волн; дисперсия, интерференция и дифракция света; излучение и поглощение света атомами, линейчатые спектры; фотоэффект; радиоактивность.</p> <p>Умение приводить примеры опытов, иллюстрирующих, что наблюдения и эксперимент служат основой для выдвижения гипотез и построения научных теорий; эксперимент позволяет проверить истинность теоретических выводов; физическая теория дает возможность объяснять явления природы и научные факты; физическая теория позволяет предсказывать ещё неизвестные явления и их особенности; при объяснении природных явлений используются физические модели; один и тот же природный объект или явление можно исследовать на основе использования разных моделей; законы физики и физические теории имеют свои определенные границы применимости.</p> <p>Умение решать задачи на применение изученных физических законов.</p> <p>Умение определять: характер физического процесса по графику, таблице, формуле; продукты ядерных реакций на основе законов сохранения электрического заряда и массового числа.</p> <p>Умение измерять: скорость, ускорение свободного падения, массу тела, плотность вещества, силу, работу, мощность, энергию, коэффициент трения скольжения, влажность воздуха, удельную теплоемкость вещества, удельную теплоту плавления льда, электрическое сопротивление, ЭДС и внутреннее сопротивление источника тока, показатель преломления вещества, оптическую силу линзы, длину световой волны; представлять результаты измерений с учетом их погрешностей.</p> <p>Проведение экспериментальных исследований: равноускоренного движения тел, свободного падения, движения тел по окружности, колебательного движения тел, взаимодействия тел; изопрощесов в газах, превращений вещества из одного агрегатного состояния в другое; законов электрических цепей постоянного и переменного тока, явлений отражения, преломления, интерференции, дифракции, дисперсии света; явления фотоэффекта, линейчатых спектров.</p> <p>Умение выступить с устным сообщением по какой-либо теме учебной физики; умение задать вопрос по обсуждаемой учебной информации; умение корректно вести учебный диалог, связанный с естественнонаучными проблемами.</p> <p>Владение разными видами речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо), связанной с усвоением учебного физического знания.</p> <p>Владение способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения; умение искать и находить компромиссы при совместном определении путей решения познавательных проблем, связанных с изучением физики.</p> <p>Умение развивать мысль в логике поставленного вопроса, включаться в коллективное обсуждение, делать доклад на основе источников, излагать связно тему, цель, гипотезу, ход и результаты частично-поисковой или исследовательской работы.</p> <p>Умение логично излагать материал межпредметного характера.</p> <p>Умение рецензировать учебный материал, ответ ученика, придавая анализу целостную, законченную форму</p>
<p>Коммуникативная компетентность</p>	<p>Убежденность в необходимости сотрудничества в процессе совместного решения физических задач.</p> <p>Уважительное отношение к мнению оппонента при обсуждении проблем естественнонаучного содержания.</p>	<p>Умение определять: характер физического процесса по графику, таблице, формуле; продукты ядерных реакций на основе законов сохранения электрического заряда и массового числа.</p> <p>Умение измерять: скорость, ускорение свободного падения, массу тела, плотность вещества, силу, работу, мощность, энергию, коэффициент трения скольжения, влажность воздуха, удельную теплоемкость вещества, удельную теплоту плавления льда, электрическое сопротивление, ЭДС и внутреннее сопротивление источника тока, показатель преломления вещества, оптическую силу линзы, длину световой волны; представлять результаты измерений с учетом их погрешностей.</p> <p>Проведение экспериментальных исследований: равноускоренного движения тел, свободного падения, движения тел по окружности, колебательного движения тел, взаимодействия тел; изопрощесов в газах, превращений вещества из одного агрегатного состояния в другое; законов электрических цепей постоянного и переменного тока, явлений отражения, преломления, интерференции, дифракции, дисперсии света; явления фотоэффекта, линейчатых спектров.</p> <p>Умение выступить с устным сообщением по какой-либо теме учебной физики; умение задать вопрос по обсуждаемой учебной информации; умение корректно вести учебный диалог, связанный с естественнонаучными проблемами.</p> <p>Владение разными видами речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо), связанной с усвоением учебного физического знания.</p> <p>Владение способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения; умение искать и находить компромиссы при совместном определении путей решения познавательных проблем, связанных с изучением физики.</p> <p>Умение развивать мысль в логике поставленного вопроса, включаться в коллективное обсуждение, делать доклад на основе источников, излагать связно тему, цель, гипотезу, ход и результаты частично-поисковой или исследовательской работы.</p> <p>Умение логично излагать материал межпредметного характера.</p> <p>Умение рецензировать учебный материал, ответ ученика, придавая анализу целостную, законченную форму</p>

<p>Информационная компетентность</p>	<p>Осуществление самостоятельного поиска информации естественнонаучного содержания с использованием различных источников информации, её обработки и представления в разных формах (словесно, с помощью графиков, математических символов, рисунков и структурных схем).</p> <p>Стремление и на основе полученных знаний самостоятельное оценивание информации, содержащейся в сообщениях СМИ, Интернете, научно-популярных статьях.</p>	<p>Компьютерное моделирование (например, движения небесных тел).</p> <p>Владение навыками работы с различными источниками информации: книгами, учебниками, справочниками, атласами, определителями, энциклопедиями, каталогами, словарями, CD-ROM, Интернетом. Самостоятельный поиск, извлечение, систематизация, анализ и отбор необходимой для решения учебных задач по физике информации, её организация, преобразование, сохранение и передача.</p> <p>Владение навыками использования информационных устройств (компьютером, телевизором, магнитофоном, телефоном, мобильным телефоном, факсом, принтером, модемом, копиром) и их использование для более эффективной интериоризации учебного физического знания.</p> <p>Применение для решения учебных задач по физике информационных и телекоммуникационных технологий: аудио- и видеозаписями, электронной почтой, Интернетом.</p> <p>Конструирование определения физического явления с использованием имеющейся в тексте информации и конструкции построения определения: «... (термин) – это явление изменения ... (указывается ДСт МО1) под действием ... (указывается воздействие МО2) при условии, что ... (указываются условия воздействия)».</p> <p>Конструирование определения физической величины с использованием имеющейся в источнике информации и следующей конструкции построения определения: «... (термин) – это величина ... (указывается свойство), равная ... (указываются способ оценки и определяющая формула)».</p> <p>Конструирование понятия о данном типе взаимодействия с использованием имеющейся в источнике информации и следующей конструкции для построения определения: «... (термин – это вид взаимодействия между ... (свойства объектов) при ... (условия возникновения)».</p> <p>Установление того, к каким структурным компонентам физической теории (основанию, ядру или следствиям) относятся элементы физического знания (перечисляются), имеющиеся в данном источнике информации.</p> <p>Построение модели явления (объекта) для ситуации, описанной в источнике информации при учёте того, что моделированием называют специфический способ познания, при котором одна система (объект исследования) воспроизводится в другой (мысленно представляемой или материально реализованной модели).</p> <p>Объяснение описанного в источнике информации макроявления (указывается конкретное) на основе его микромоделей, принятой в ... (название) физической теории</p>
<p>Саморазвития и самосовершенствования</p>	<p>Использование приобретённых знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни для обеспечения безопасности в процессе использования транспортных средств, электробытовых приборов, электронной техники; оценки безопасности радиационного фона</p>	<p>Применение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, способов эмоциональной саморегуляции и самоподдержки в процессе освоения «опыта рода» в области физики</p>

Социально-трудовая компетентность	Использование приобретённых знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни для оценки влияния на организм человека и другие организмы загрязнения окружающей среды	Практическое применение физических знаний в повседневной жизни для учета: инертности тел и трения при движении транспортных средств, резонанса, законов сохранения энергии и импульса при действии технических устройств; при оценке теплопроводности и теплоемкости различных веществ; для использования явления охлаждения жидкости при её испарении, зависимости температуры кипения воды от внешнего давления; Объяснение устройства и принципа действия паровой и газовой турбин, двигателя внутреннего сгорания, холодильника, мультиметра, полупроводникового диода, электромагнитного реле, динамика, микрофона, электродвигателя постоянного и переменного тока, электрогенератора, трансформатора, микроскопа, телескопа, спектрографа, фотоэлемента, лазера, газоразрядного счетчика, камеры Вильсона, пузырьковой камеры
Ценностно-смысловая компетентность	Убеденность в возможности познания законов природы, в необходимости разумного использования достижений науки и технологий для дальнейшего развития человеческого общества, уважения к творцам науки и техники. Готовность к морально-этической оценке использования научных достижений, чувства ответственности за защиту окружающей среды Знание / понимание вклада российских и зарубежных ученых, оказавших наибольшее влияние на развитие физики. Осуществление индивидуальной образовательной траектории с ориентацией на формирование общей культуры и в большей степени рассмотрение мировоззренческих, воспитательных, развивающих, социализирующих аспектов предмета	Определение собственной позиции по отношению к экологическим проблемам и поведению в природной среде. Осуществление индивидуальной образовательной траектории с ориентацией на подготовку к последующему профессиональному образованию или профессиональной деятельности, связанной с физикой

Примечания

1. Лебедев, О. Е. Компетентный подход в образовании [Текст] / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3.
2. Гордеева, Н. Н. Индивидуализация обучения: опыт, реалии, перспективы [Текст] / Н. Н. Гордеева // Педагогика. 2002. № 2. С. 32-38.
3. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. Хуторской // Народное образование. 2003. № 2. С. 60.
4. Там же.
5. Дзяткова, Е. Н. Учет индивидуальных особенностей школьников при подготовке к профильному

6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Народное образование. 2002. № 4. С. 254-269.
7. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования [Текст] // Профильная школа. 2003. № 1. С. 12-17; № 2. С. 3-5.
8. Стратегия модернизации содержания общего образования [Текст]: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М.: ООО «Мир книги», 2001. 95 с.; Сборник нормативных документов. Физика [Текст] / Сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. М.: Дрофа, 2004. 111 с.

А. О. Филатова

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ ШКОЛЫ

В статье рассмотрены причины до сих пор не решенной проблемы преемственности в школьном и вузовском обучении и проанализированы возможности для ее эффективного решения.

Проблеме преемственности школьного и высшего профессионального образования столько лет, сколько существуют эти две ступени образования. Однако решить ее в полной мере не удалось по существу до сих пор.

В практике мы по-прежнему ощущаем существенный разрыв между школьным и вузовским образованием. Любой преподаватель вуза, особенно работающий с первокурсниками, согласится с тем, что имеет место значительная несогласованность и в содержании, и в методах, и в средствах обучения в школе и в вузе. Существенно различаются характер и способы познавательной деятельности студента и школьника. Все это во многом определяет то, что выпускник школы испытывает существенные затруднения на первых этапах обучения в вузе, а наиболее низкая успеваемость наблюдается именно на младших курсах. Причин этого много. Как показывают исследования Т. Н. Болдышевой, С. М. Годника, И. Г. Егоровой, А. Г. Мороза, В. А. Попкова и др., главные среди них – недостаточная преемственность школьного и вузовского образования, несформированность у выпускников школы общеучебных, общеинтеллектуальных умений и навыков, способов познавательной деятельности.

С одной стороны, все эти факты можно отнести к недоработкам школы, объяснить несогласованностью требований к выпускникам школы и абитуриентам вуза и рядом других недостатков практики обучения. С другой стороны, следует отметить, что и в самих подходах к анализу проблемы преемственности есть немалые резервы для совершенствования. В частности, в дидактике и методиках обучения вопросы преемственности рассматривались несколько односторонне, в развиваемых подходах к анализу этой проблемы не было необходимой комплексности. Ну и, наконец, самое главное – до последнего времени не было и реальных условий для осуществления целого ряда обоснованных педагогической путей и средств осуществления преемственности между этими двумя ступенями образования.

ФИЛАТОВА А. О. – доцент Московской государственной технологической академии
© Филатова А. О., 2005

Рассмотрим более детально причины сложившегося положения в исследовании проблемы преемственности и попробуем проанализировать, какие новые возможности появляются сейчас для ее эффективного решения.

Главный фактор, который будет определять в ближайшие годы направления и средства реализации преемственности школьного и вузовского образования, – это становление новой системы образования, переход к непрерывному образованию человека, реализации новой парадигмы образования – «образование через всю жизнь».

Современное общество, в котором знания, уровень интеллектуального развития его членов становятся стратегическим ресурсом, важнейшим фактором развития экономики, не может не придавать нового статуса образованию, не предъявлять к нему новых требований. С уверенностью можно сказать, что уже в ближайшие годы образование в нашей стране во многом станет другим. Новые вызовы цивилизации – отмечается в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», одобренной Правительством Российской Федерации, – закономерно приводят многие страны к «образовательному буму». Россия не может и не должна оставаться в стороне от подобных общемировых тенденций.

Система образования в России вступила, таким образом, на путь модернизации, характеризующейся новым пониманием целей и ценностей образования, осознанием необходимости перехода к системе непрерывного образования, использованию современных средств и технологий обучения.

Обновление содержания образования в России связано не только с изменением социально-экономических условий в стране, но отражает и общие тенденции развития образования во всем мире. Эти тенденции обусловлены тем, что при революционных темпах обновления знаний, техники и технологий, форм организации труда скорость их изменений стала опережать динамику смены поколений людей. Это привело к необходимости постоянного изменения содержания, направленности, характера профессиональной деятельности. Задачи поддержания постоянного уровня готовности к выполнению усложняющихся социальных и профессиональных функций привели к идее создания системы непрерывного образования.

Переход к непрерывному образованию повлечет за собой определенные изменения в традиционной системе обучения.

Отметим, во-первых, существенное увеличение продолжительности и значимости этапов *самообразования* в общей системе непрерывного обучения. В этих условиях неизбежно возрастет роль средств обучения, особое значение приобретут *средства информационных и телекоммуникационных технологий обучения*.

Во-вторых, при переходе к непрерывному образованию актуализируется задача *формирования навыков самостоятельной познавательной и практической деятельности обучаемых.*

В-третьих, осуществление непрерывного образования невозможно без *индивидуализации обучения, построения индивидуальных образовательных программ для каждого обучаемого.* Это потребует новых подходов к разработке учебных планов, программ, принципов организации образовательного процесса.

Таким образом, реализация непрерывного образования определяет необходимость преемственности его ступеней не только на уровне содержания образования, но и на уровне всех других компонентов методической системы обучения.

Вместе с тем традиционно проблема преемственности школьного и вузовского образования рассматривалась в основном в аспекте содержания образования. Другие компоненты методической системы обучения – методы, формы и средства обучения – оставались, как правило, вне поля зрения. Однако сейчас более, чем когда-либо, создаются предпосылки сближения, интеграции этих компонентов. В этом – новые предпосылки и новые возможности решения проблемы преемственности.

Ведущую роль в интеграции методов, организационных форм и средств обучения школьного и вузовского образования могут сыграть новые информационные и коммуникационные технологии обучения. И это принципиально новая возможность для обеспечения преемственности обучения, потенциал которой практически еще не исследован по-настоящему.

В системе непрерывного образования между каждыми взаимосвязанными компонентами должна быть осуществлена сквозная вертикальная интеграция, обеспечивающая последовательность, системность и целостность процесса формирования личности, преемственность ее общего и профессионального образования. Особую актуальность и перспективность решению этих вопросов придает предстоящее в ближайшее время введение профильного обучения на старшей ступени школы.

Введение профильного обучения внесет в содержание школьного образования, в учебный процесс новые компоненты, многие из которых будут непосредственно «работать» на повышение эффективности преемственности образования в школе и вузе.

Рассмотрим, что даст профильное обучение для большей взаимосвязи школы и вуза.

Во-первых, гибкость базисного учебного плана старшей ступени школы в условиях введения профильного обучения позволяет формировать на его основе вариативные по структуре и содержанию учебные планы отдельных профилей обучения. Это

обеспечит возможность для адаптации структуры и содержания образования на старшей ступени школы к потребностям высшего образования.

Во-вторых, надо отметить, что введение профильного обучения означает переход на старшей ступени школы к многокомпонентной структуре БУП, дифференциации содержания образования на три типа курсов (базовые, профильные, элективные), имеющих разные функции в образовательном процессе, что, в частности, приблизит структуру школьного учебного плана к вузовскому. Вариативность содержания образования на старшей ступени школы открывает возможности использования для формирования образовательных программ принципа «образовательного кредита», зачетно-модульной системы, которые начинают внедряться и в профессиональное образование.

Третье, что может стать существенным фактором усиления преемственности школьного и вузовского образования – выделение компонента содержания образования (профильные курсы) в школе, непосредственно направленного на подготовку школьников к поступлению и обучению в вузе. При этом предлагаемые профили обучения в старших классах в значительной мере ориентированы на направления подготовки специалистов в системе высшего и среднего профессионального образования, а состав профильных (углубленных) курсов в каждом профиле обучения соотносится с набором ЕГЭ для поступления в вуз определенной специализации. Отметим также, что сокращение объемов и разгрузка содержания базовых (непрофильных) учебных предметов позволяет школьникам сосредоточить основное внимание на изучении предметов, составляющих основу выбранного ими направления последующего профессионального образования.

Немалую роль в обеспечении преемственности может сыграть введение в школьное образование на старшей ступени новых компонентов (элективные курсы, проектная и исследовательская деятельность), сама суть которых определяет необходимость использования новых для школы организационных форм (лекции, семинары, учебные проекты и т. д.) и способов учебной деятельности, во многом характерных для вузовского образования.

Наконец, важным фактором сближения школьного и вузовского образования должно стать построение учебного процесса на основе образовательных стандартов. Вопрос о роли стандартов в обеспечении преемственности многогранен и заслуживает отдельного рассмотрения, здесь же отметим только один его аспект, связанный с изменением подходов к оцениванию результатов обучения. Использование образовательных стандартов неизбежно приведет к переходу на систему критериально-ориентированного оценивания. Единый подход к оцениванию учебных достижений станет еще одним

направлением в обеспечении преемственности школьного и профессионального образования.

А. О. Филатова

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ ЦЕЛЕЙ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье мы рассмотрим роль компетентностного подхода к определению целей и формированию содержания обучения в реализации преемственности этих двух важнейших ступеней непрерывного образования.

Начавшаяся в последние годы модернизация российского образования должна во многом изменить облик отечественной общеобразовательной и профессиональной школы, существенно приблизить ее к современным запросам личности, общества и государства.

В ответ на новые вызовы цивилизации многие страны интенсивно реформируют свои системы образования. Россия не может и не должна оставаться в стороне от подобных общемировых тенденций. Важнейшей среди этих тенденций следует назвать переход к системе непрерывного образования по формуле «образование через всю жизнь».

Для общества непрерывное образование – это средство расширенного воспроизводства его интеллектуального и культурного потенциала, для государства – фактор ускорения социального и научно-технического прогресса, обеспечения стабильного развития производства, для каждого человека – условие готовности к профессиональной деятельности при быстром изменении технологий.

Одним из важнейших условий эффективной реализации задачи построения системы непрерывного образования является обеспечение *преемственности ее ступеней.* Особенно актуально решение этой задачи на стыке общего среднего и вузовского образования.

Несмотря на многочисленные исследования, раскрывающие суть этой проблемы, анализирующие пути ее решения, на практике мы до сих пор наблюдаем существенный разрыв между школьным и вузовским образованием. По-прежнему имеет место значительная несогласованность и в содержании, и в методах, и в средствах обучения в школе и в вузе, существенно различаются характер и способы познавательной деятельности студента и школьника.

Проблеме развития преемственности образования в школе и вузе нельзя решать изолированно от других проблем и тенденций совершенствования образования.

ФИЛАТОВА А. О. – доцент Московской государственной технологической академии
© Филатова А. О., 2005

Неудовлетворенность результатами образования, которые зачастую не могут быть эффективно применены в практике, привела к изменению ориентиров при формулировке целей образования, сущности учебных достижений. Явно выраженная сегодня тенденция ориентации результатов обучения на умение решать лично значимые для обучаемых и практически важные задачи приводит к необходимости использования так называемого «компетентностного» подхода к формированию целей и оценке учебных достижений.

«В мировой образовательной практике понятие компетентности, как цели образования, выступает в последние годы в качестве одного из центральных понятий, а включение в образовательные цели школы формирование ключевых компетенций и связанных с этим изменений методов учебной работы – как основное направление реформирования (или модернизации) школы» [4]. Ориентация на компетентностный подход стала в настоящее время характеризовать и развитие отечественного образования.

Использование компетентностного подхода позволит, по мнению его приверженцев, «ликвидировать несоответствие между существующим образованием и реальными образовательными потребностями общества».

Ключевые компетенции стали рассматриваться за рубежом, прежде всего, в Великобритании как перспективные образовательные достижения во многом в результате новых запросов к образованию со стороны работодателей. «Основной причиной принятия правительством списка компетенций можно назвать давление работодателей и необходимость повысить конкурентоспособность выпускников на рынке труда» – отмечают М. Холстед и Т. Орджи в докладе «Ключевые компетенции в системе оценки в Великобритании» [6].

Основные идеи компетентностного подхода формулируются в [1, 2, 4, 6, 7] следующим образом:

- компетентность объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования;

- понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую; оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др.;

- компетентность означает способность мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации, конкретной деятельности;

- в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»);

• компетентностный подход включает в себя идентификацию основных умений;

• компетентности формируются в процессе обучения не только в школе, но и под воздействием окружающей среды, то есть в рамках формального, неформального и внеформального образования.

«Появление компетентностного подхода, — пишет А. В. Баранников, — это закономерность развития системы образования, обусловленная поиском путей ее приближения к непрерывно развивающимся потребностям общества» [1]. Резкое изменение содержания профессиональной деятельности на основе внедрения новых технологий требуют иного уровня квалификации, основы которой закладываются в общем и профессиональном образовании. Знания, умения, способности, которые традиционно считались основой той или иной профессии, сейчас уже не могут обеспечить готовность к эффективной деятельности в рамках этих профессий. Таким образом, компетентностный подход является следствием новой экономики и «нового подхода к человеческим ресурсам» и отражает способность «одновременного понимания и действия, которая позволяет воспринимать новые культурные, социальные, экономические и политические реалии...», — подчеркивает М. В. Рыжаков [4]. Сущность новых способностей, формируемых в процессе обучения, отражается сегодня в виде ключевых компетенций, на формирование которых должна быть направлена современная система образования.

Если формирование ключевых компетенций рассматривать как важнейший результат образования, то они должны «пронизывать» содержание всех учебных дисциплин (как общеобразовательных, так и специальных) и проходить через все уровни образования. Иначе говоря, они должны стать одним из важнейших факторов реализации преемственности отдельных ступеней образования.

Компетенция может рассматриваться как ключевая, если она имеет следующие характерные признаки:

• носит интегральный характер и включает в себя целый ряд однородных умений и знаний, способов деятельности, связанных с широкими областями культуры и деятельности (производственной, информационной, общественной и др.);

• полифункциональна, овладение ею позволяет успешно решать различные задачи в ситуациях повседневной жизни;

• надпредметна и междисциплинарна, то есть применима в различных сферах деятельности;

• опирается на достаточно высокий уровень интеллектуального развития;

• многоаспектна и многомерна, так как содержит в себе различные умственные процессы и интеллектуальные умения, личностные качества;

• может рассматриваться как одна из интегральных характеристик качества образовательной подготовки.

В настоящее время различные исследователи (А. В. Баранников, А. Г. Каспржак, Р. Ланг, К. Г. Митрофанов, Д. Равен, М. В. Рыжаков, М. Холстед, А. В. Хуторской и др.) выделяют более двух десятков ключевых компетенций и предлагают разные их классификации.

Например, А. В. Баранников [1] на основе обобщения зарубежной и отечественной литературы предлагает следующую систему ключевых компетенций:

- учебные компетенции;
- исследовательские компетенции;
- социально-личностные компетенции;
- коммуникативные компетенции;
- компетенции в области организаторской деятельности и сотрудничества;
- лично-адаптивные компетенции.

А. В. Хуторской [7] в соответствии с разделением содержания образования на «общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов) и предметное» выделяет трехуровневую иерархию компетенций:

- ключевые компетенции;
- общепредметные компетенции;
- предметные компетенции.

При этом к числу ключевых он относит следующие компетенции: целостно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, социально-трудовую, личностного самосовершенствования.

Рассматривая различные ключевые компетенции как способность, готовность к определенной деятельности, можно выделить их инвариантные компоненты или аспекты. К их числу относятся [2]:

- готовность к целеполаганию;
- готовность к оценке;
- готовность к действию;
- готовность к рефлексии.

Заметим, что ключевые, наиболее универсальные компетенции являются результатом не только общего, но и всех видов профессионального образования и в этом смысле могут рассматриваться как результат образовательного опыта человека в целом. При таком понимании их сущности они начинают носить интегративный, системообразующий характер для всей системы непрерывного образования. В этом случае роль ключевых компетенций как инвариантного компонента целей, содержания и результатов обучения всех звеньев образования, включая школьное и вузовское, становится очевидной.

Надо отметить, что компетентностный подход во многом коррелирует с задачей формирования общеучебных, общеинтеллектуальных умений и навы-

ков значимой части содержания как школьного, так и вузовского образования. Эта задача уже достаточно давно рассматривается в отечественной педагогике и педагогической психологии как одна из приоритетных в построении содержания образования. Достаточно указать на работы в этой области И. А. Зимней, Е. Н. Кабановой-Меллер, А. А. Кузнецова, И. И. Кулибабы, Н. А. Лошкаревой, Н. А. Менчинской, Т. И. Шаповой и др.

Сейчас достаточно очевидна роль компетентностного подхода в формировании представлений о целеполагании и результатах обучения. В меньшей степени проанализированы его возможности в формировании содержания образования. Здесь следует иметь в виду, что усвоение и оценка компетенций неотделимы от конкретных ситуаций, в которых они проявляются. Следовательно, компетенции не могут быть изолированы от конкретных условий их реализации. Нынешние формы и методы обучения и в школе, и в вузе не всегда позволяют создавать подобные условия и ситуации. Формы учебной деятельности в рамках идеологии «компетентностного подхода» могут войти в противоречие с устоявшимися традиционными формами организации учебного процесса, особенно в школе. Это противоречие будет инициировать поиски новых форм и методов обучения, во многом единых для школы и вуза и тем самым способствовать сближению этих звеньев образования.

Представляется, что компетентностный подход не может быть единственным в определении целей образования и сущности учебных достижений на всех этапах непрерывного образования. Тем не менее он отражает объективные потребности в усилении внимания к личностно значимым и востребованным на практике результатам обучения как в общем, так и в профессиональном образовании. Поэтому данный подход может сыграть немалую роль в интеграции целей, содержания, образовательного процесса в школе и вузе, стать существенным фактором развития их преемственности.

Примечания

1. Баранников, А. О. Содержание общего образования: компетентностный подход [Текст] / А. О. Баранников. М.: ГУ ВШЭ, 2002.

2. Голуб, Г. Б. Попытка определения компетенции как образовательного результата [Текст] / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: м-лы семинара. Самара: Изд-во Профи, 2001.

3. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования [Текст]. М.: НФПК, Ин-т новых технологий образования, 2002.

4. Рыжаков М. В. Ключевые компетенции в стандарте: возможности реализации [Текст] / М. В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 4.

5. Рыжаков, М. В. О возможности использования компетентностного подхода в реализации задач

повышения качества содержания образования [Текст]: м-лы к заседанию Ученого совета ИОСО РАО / М. В. Рыжаков. М., 2003.

6. Холстед, М. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании [Текст] / М. Холстед, Т. Орджи // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: м-лы семинара. Самара: Изд-во Профи, 2001.

7. Хуторской, А. В. Возможности компетентностного подхода в реализации современного качества содержания образования [Текст]: м-лы к заседанию Ученого совета ИОСО РАО / А. В. Хуторской. М., 2003.

Н. Т. Оганесян

СУГГЕСТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Как действует терапия поэзией, каковы механизмы воздействия ее на человека?

«Практическая деятельность врача начинается не с искусства, а с людей, попавших в беду, с жалоб и просьб пациентов. И тут хороши любые средства, обещающие исцеление: лекарства, физические упражнения, восстановительная терапия, клинические беседы с больным, гипноз — и почему это не может быть искусством?», — пишет Р. Арнхейм [1].

Главный механизм, на который рассчитывала в своей работе психотерапия еще до З. Фрейда, — это механизм внушаемости. При этом роль клиента состоит в том, что он должен довериться терапевту, подчиниться ему, и тогда успех будет обеспечен. Вот этот механизм доверчивости и внушаемости и есть то, на что может рассчитывать психолог в деле коррективной эмоционального состояния своих клиентов.

Русский психофизиолог В. М. Бехтерев, изучая особенности гипногического состояния человека, пришёл к выводу, что большую роль при наступлении гипнотического состояния человека играет словесное внушение. Внушение — это подача информации, воспринимаемой без критической оценки и оказывающей влияние на течение нервно-психических и соматических процессов. Внушение содержится в любом общении людей. Любая речь — это внушение, действенное или нет в зависимости от таланта и умения говорящего и готовности слушающего поверить. Внушением можно назвать всякое информационное воздействие на личность помимо сознательного контроля разума.

ОГАНЕСЯН Наталья Томовна — кандидат педагогических наук, доцент по кафедре психологии ВятГГУ © Оганесян Н. Т., 2005

Обычные методы в практике внушения – воздействие на зрительный анализатор, воздействие на слуховой анализатор, воздействие на кожный анализатор, а также вербальное (словесное) воздействие. Большую роль при этом играют слова, ритм и интонация речи.

В новейших разработках в области психотерапии термины «суггестивность» или «суггестивная лингвистика» употребляются для обозначения использования текстов в терапевтических целях. Различают универсальные суггестивные тексты – заговоры, молитвы, заклинания, формулы гипноза или аутотренинга, а также индивидуальные тексты психотерапевтического воздействия.

В сферу внимания суггестивной лингвистики входит и библиотерапия – один из методов психотерапевтической коммуникации, в котором для суггестивного воздействия на клиента с целью изменить его точку зрения, настроение используются языковые средства и свойства, заданные ранее другими авторами и с другими целями художественных поэтических и прозаических произведений [2].

Владеющие поэтическим словом понимают его мощь, его невыразимую силу, его таинственную мистическую власть над людьми:

*Глубокая вечность
Огласилась словом.
То слово – «да будет!»
«Ничто» воплотилось
В тьму ночи и свет;
Могучие силы сожгло в миры,
И чудной, прекрасной
Повеяло жизнью...*

А. В. Кольцов («Великое слово»)

Не только значение слова, не только то, кто произнес его, но слово само по себе также обладает динамической силой. Проговаривая определенные звуки в слове, мы как бы совершаем невидимый волевой поступок. Мистики и мудрецы, зная тайну священного слова, всегда стремились к нему. Поэтам тоже была известна эта тайна:

*Словом можно убить, словом можно спасти,
Словом можно полки за собой повести.
Словом можно предать, и продать, и купить,
Слово можно в разящий свинец перелить...*

Вадим Шефнер

В. Хлебников пишет о поэте, владеющем словом:

*И слова гонимый бич (ом)
Народов взволнованный цуг!*

В. Хлебников (Хлебников, 1986, с. 170)

А. В. Маяковский о силе самих слов:

*Я знаю силу слов я знаю слов набат
Они не те которым рукоплещут ложи
От слов таких срываются гроба
Шагать четверкою своих дубовых ножек.*

В. Маяковский («Неоконченное»)

Слово может выразить чувство или состояние человека гораздо сильнее, чем выражение его лица или движения.

Не о таких ли словах писал сам М. Ю. Лермонтов?

*Есть речи – значенье
Темно иль ничтожно,
Но им без волненья
Внимать невозможно.*

В настоящее время, ведя речь о современных тенденциях в психотерапии, следует обратить внимание не столько на «неверное использование языка», сколько на полное его игнорирование. Наблюдающаяся тенденция к активному использованию терапии «действия» в ущерб терапии словом, свидетельствует об ослаблении позиций терапии словом, недооценке силе ее влияния и воздействия.

«Моя цель не в том, – пишет Р. Мэй [3], – чтобы развенчать эти формы терапии или принизить значение тела... Но равным образом я есть мой язык (курсив мой. – Н. О.). И я желаю заострить внимание на тенденции к деструктивности, которая проявляется в присущих терапии действиям – попыткам обойти язык».

Суггестивное воздействие поэтического слова как символа

По мнению Ю. М. Лотмана [4], знаки (а поэзия рассматривается как знаковое общение) могут вторгаться в сферу первичной сигнализации, когда человек, действуя сам на себя при помощи слов, может переносить страдания и боль. Таким образом, поэзия и поэтическое творчество напрямую связаны с суггестией.

Это вдохновляющее сознание властности над предметом отражения, отображения и преображения, над творимой и воспринимаемой второй действительностью, получающей из рук человека суггестивные свойства, влияющей на его сознание и подсознание, изначально было связано с тотемическим и мифологическим мышлением. Не случайно в древности искусство пролагало пути разным своим видам в формах, как бы подчеркивающих его условность.

«Слова, – пишет Р. Мэй [5], – черпают свою коммуникативную силу из факта их причастности к символам». Сила символа невероятна, поскольку он предполагает больше того, чем в себе содержит подобно гештальту. Это заключение дает возможность Р. Мэю [6] констатировать, что символ – это «гештальт, подобный тому, что использует поэт. Форма возникает из самого говорения слов – именно поэтому люди склонны становиться более поэтичными, когда сообщают о чем-то будучи в состоянии стресса». Именно поэтому экспрессивную поэтическую речь мы бы назвали «экстремальной речью», которая проявляется в экстремальных ситуациях.

Именно поэтому неосторожное использование слова таит в себе великие опасности. Об этом говорили еще древние философы. Так, Сократ говорит в диалоге Платона «Федон»: «Неверное использование языка не просто безвкусно, но поистине губительно для души».

Суггестивное воздействие поэтического ритма

Внушающее воздействие поэзии связано в первую очередь с ритмом. «Гипнотическая сила поэзии – в ритме, в ауре, посредством которых воспринимающая душа приобщается к изливающей. Можно путем известного расположения ритма, путем созвучия, рифмы убаюкать наше сознание, привести его в состояние такого же равномерного движения и таким образом подготовить его к покорному восприятию внушаемого воздействия» [7]. Не зря Ф. Ницше [8] говорил, что «ритм накидывает туманное покрывало на реальность».

Ритмическая структура поэтических произведений легко прослеживается, поскольку проявляется во внешней форме высказывания, в виде периодичности материальных языковых знаков, фонем с довольно четким временным интервалом. Наиболее яркими элементами ритмической структуры поэтических произведений являются фонематический ритм и просодический ритм.

Единицы просодического ритма формируются слогами, организованными в единство либо по оппозиционному признаку ударности/безударности, либо долготы/краткости. Основной ритмической единицей стихотворного текста является стопа. Именно просодический ритм, темпоральные параметры которого поддерживаются в стихотворном тексте с математической точностью, формирует метрическую систему и является основным отличительным признаком стиха.

На просодический ритм накладывается фонематический ритм, заключающийся в регулярности появления одинаковых фонем в конце строки. Эта ритмическая организация традиционно называется рифмой.

Таким образом, особой формой фонематической организации речи, основывающейся на двух разновидностях ритма – фонематическом и просодическом, является стихосложение.

К числу стилистических приемов, базирующихся на фонематическом ритме, относится *эвфония*, т. е. подбор звуков, по своему экспрессивному эффекту наиболее соответствующих тому настроению или эмоциональному фону, которое данный речевой отрезок должен создать у слушателя.

Кроме того, помимо ассоциативно-экспрессивной символики в поэтических произведениях для поддержания ритма используется прямое звукоподражание, составляющее основу стилистического приема *ономатопия*. Под ономатопией понима-

ется подбор слов, самим своим звучанием способных вызвать соответствующее акустическое впечатление, требуемое в данном случае.

Другим распространенным приемом звуковой организации речи, основанном на фонематическом ритме, является *аллитерация*. Это один из видов звукового повтора, образуемый одинаковыми согласными в начале слова, входящих в отрезок поэтической речи.

Звуковой повтор одинаковых или схожих гласных в ударных слогах некоторого отрезка речи образует еще один вспомогательный стилистический прием, с помощью которого более острая ритмическая организация – *ассонанс*.

Все описанные разновидности фонематического ритма демонстрируют выразительную, экспрессивную и суггестивную функции ритма.

Все вышеописанные приемы звуковой организации внешней формы рассчитаны на слуховое восприятие речи и нацелены на создание звуковых образов, вызывающих у читателей или слушателей определенные эмоциональные эффекты.

По мнению Ф. Ницше [9], искусство нельзя сводить только к коммуникации чувства. Оно возникло как сильнейшее орудие в борьбе за существование. Он замечательно показал это в «Веселой науке», когда обратил внимание на ритм. В ритме заключено побуждение: «...он порождает непреодолимую охоту подражать, согласовывая с ним не только шаг ноги, но и душа следует такту... Да и было ли для древнего суверенного людского племени что-либо более полезное, чем ритм? С его помощью все можно было сделать: магически помочь работе, принудить бога явиться, приблизиться и выслушать, можно было исправить будущее по своей воле, освободить свою душу от какой-либо ненормальности, и не только собственную душу, но и душу злейшего из демонов. Без стиха человек был ничто, а со стихом он стал почти богом». И чрезвычайно интересно, как дальше Ницше поясняет, каким путем удавалось искусству приобрести такую власть над человеком. «Когда терялось нормальное настроение и гармония души, надо было танцевать под такт певца – таков был рецепт этой медицины... И прежде всего тем, что доводили до высших пределов опьянение и распушенность аффектов, следовательно, делая беснующегося безумным и мстительного пресыщающего местью». При этом ритм песни, танца, стиха воздействовал на человека таким образом, что вычищал всю патологию, накопившуюся в душе, изменяя и обновляя душу.

Рассуждения А. С. Выготского обнаруживают любопытное сходство с размышлениями Ф. Ницше. А. С. Выготский, как и Ницше, выделяет психофизический катарсис, который известен с древнейших времен. Известно, что ритм, заключенный в хоровой песне, использовавшейся во время утоми-

тельной физической работы, «нормирует своим темпом очередное напряжение мускулов».

«Ведь в поэзии, — пишет он, — принцип ритма ощущается нами как художественный, и мы забываем его простейшие психофизические начала... Искусство, видимо, разрешает и перерабатывает какие-то в высшей степени сложные стремления организма...» [10]. Таким образом, посредством катарсиса через поэтический ритм, через ритм песни «разрешалось тяжелое напряжение труда». Он многократно повторяет вывод о том, что поэзия (стихи) давала «исход мучительному напряжению» труда.

Рассматривая катарсис как эстетическую реакцию, Л. С. Выготский полагал, что во всяком художественном произведении «нужно различать эмоции, вызываемые материалом, и эмоции, вызываемые формой». Художник, продолжал Л. С. Выготский, всегда формой преодолевает свое содержание, и, таким образом, возникает «аффект, развивающийся в двух противоположных направлениях, который в завершительной точке, как бы в коротком замыкании, находит свое уничтожение». Таким образом происходит некая «аннигиляция» разнонаправленных эффектов, их взаимоуничтожение.

Искусство поэзии, по Л. С. Выготскому, — это «обыкновенное чудо», волшебное действо. Функция поэзии состоит не в ретрансляции эмоций, а в превращении их во что-то качественно новое. «Чудо искусства, пишет он [11], — скорее напоминает другое евангельское чудо — претворение воды в вино, и настоящая природа искусства всегда несет в себе нечто претворяющее, преодолевающее обыкновенное чувство, и тот же самый страх, и та же самая боль, и то же волнение, когда они вызываются искусством, заключают в себе еще нечто сверх того, что в них содержится». Это претворяющее, преображающее начало искусства и является волшебным средством, помогающим высветлить и очистить эмоциональный фон.

Суггестивное воздействие гармонии в поэтическом творчестве

Д. А. Леонтьев пишет о сложности выявления механизмов «гипнотического» воздействия искусства. «Во всяком случае, можно лишь определенно утверждать, что существенную роль в этом играют фундаментальные эстетические константы и отношения, такие как «золотое сечение» [12].

Возможно, что «золотое сечение», известное в живописи и архитектуре, есть частный случай ритма, который, в свою очередь, придает или сообщает правильность и регулярность функционированию самых разных объектов, будучи законом в способе организации также живых существ и их бытия. Ритм означает правильное чередование временных или пространственных протяженностей, и этот возврат фиксируется как повторяемость, периодичность определенных структурных схем; это дает

впечатление постоянства и устойчивости при одновременном психологическом ощущении изменения и новизны, которая в данном контексте не пугает неизвестностью, но подсознательно ожидается. Очевидно, в этом один из секретов положительного восприятия и воздействия ритма, когда осуществляется возврат к одной и той же пропорции в рамках одного предмета, одного объема, одного целого; ощущение и новизны, и узнаваемости возникает в законченности переживания ритма. Этот ритм внутреннего движения делает рифму в поэзии похожей на своеобразную форму золотого сечения. При этом в поэзии следует учитывать все элементы, влияющие на пропорции поэтического произведения, определяющие его гармонию.

Суггестивное воздействие эстетизированной эмоции

Суггестивное воздействие эстетизированной эмоции, присутствующей в художественном тексте изучала В. А. Пищальникова. «Теоретические данные психологии и психолингвистики и многочисленные наблюдения над экспериментальным выявлением смыслов художественного выявления смыслов реципиентами позволяют предположить, что эстетизированная эмоция, фиксированная в художественном тексте, играет не только регулируемую, но и суггестивную роль в понимании авторских смыслов», — пишет В. А. Пищальникова [13]. Содержание эмоции и структуры ее представления в поэтическом тексте с точки зрения автора суггестивны, и именно этот фактор и выполняет роль силы, которая определяет и направляет восприятие реципиента на предполагаемый системой эмоций путь.

Эмоции являются смыслообразующим фактором любого речевого произведения, в том числе и поэтического текста. Эмоции призваны выполнять регулятивную функцию, поскольку структурируют поток авторских ассоциаций в некое единое смысловое поле. При этом основная (доминантная) эмоция и становится системообразующим фактором смыслового поля.

В. А. Пищальникова считает, что «суггестивный эффект эмоционально-смысловых полей подтверждается и физиологически: раздражители, уже имеющие некоторую смысловую значимость, легче приобретают особенности эмоционального раздражителя, если подкрепляются родственной эмоцией» [14].

В соответствии с выводами В. А. Пищальниковой под влиянием эмоций происходит содержательное изменение в ассоциациях, следовательно, «суггестивный потенциал эмоции может быть усилен под влиянием процесса эмоциональной аттракции ассоциаций» [15].

Таким образом, можно сделать вывод, что отбор языковых средств, репрезентирующих систему

доминантной эмоции, является также суггестивным фактором понимания поэтического текста.

Суггестивное воздействие средств речевой выразительности

По Г. А. Гончарову [16] суггестивное воздействие внушающего (суггестора) на внушаемого (суггеренда) зависит от следующих факторов:

- 1) кинетических средств (жесты, мимика, позы, манера и т. д.);
- 2) паралингвистических средств (интонация в широком смысле слова);
- 3) лингвистических средств (собственно языковых средств).

Остановимся на лингвистических средствах речевой выразительности как особенно важных для терапии поэзией. Это:

1) Лексические фигуры. Используются пословицы, поговорки, идиомы, афоризмы, выражения переносного и образного звучания, метафоры, полемия, синонимы, омонимы, паронимы, аллегории, экстраполяции (перенос термина, понятия из одной области в другую, эпитеты, сравнения, тропы (художественные детали), метонимия и синекдохи, перифразы (иносказания), гиперболы и т. д.

2) Стилистические фигуры. Используются сегментированные конструкции — конструкции, состоящие из частей-сегментов (в поэзии — строфы); присоединительные конструкции (дополнения, уточнения, разъяснения); анафора (повтор начальных слов и словосочетаний); градация (группировка слов в порядке нарастания или ослабления их эмоционально-смысловой значимости); восклицания, риторические вопросы, утверждения, вопросно-ответная форма речи); оксюморон (стилистический прием, в котором сочетаются несоотносимые друг с другом понятия); инверсия (перестановка, изменение обычного порядка слов); антитеза (противопоставления).

Нет смысла убеждать, что все эти средства наиболее активно используются именно в поэтической речи. В этом одна из причин преимуществ суггестивного воздействия поэтической речи перед прозаической.

Суггестивное воздействие свободных ассоциаций

Для того чтобы понять сложное устройство внутреннего мира, человеку на помощь, считал З. Фрейд, должен прийти психоанализ с его методом «свободных ассоциаций», который не имел ничего общего с гипнозом. Но В. В. Кондрашов [17] приводит мнение психолога Митчелла (Mitchell, 1914), который предположил в свое время, что Фрейд сам бессознательно вызывал гипнотические состояния у своих пациентов путем «техники свободных ассоциаций», гораздо более эффективной, чем явные методы внушающего воздействия. В ходе психоаналитического сеанса у клиента появляется состояние, близкое к гипнотическому, замена вос-

приятия реального окружения на внутренние переживания. З. Фрейд сам обнаружил, что процесс свободных ассоциаций очень напоминает гипнотерапию.

Поэтам не понаслышке известно это состояние, которое многократно описано в стихах, они знают, «из какого сора» свободных ассоциаций возникают стихи:

«Бесконечные напластования намеков, недомолвок, реминисценций, открытые и замаскированные цитаты, сложнейшая система отсылок, тщательная имитация разных поэтических техник, виртуозные ассоциации, метафоры, парафразы, речитативы, аллитерации, ассонансы, расширенные виды рифм, смешение арго и сакральных текстов, увеличенная до крайних пределов суггестивность слова — вот из какого «сора» «сделаны» его стихи», — говорит И. И. Гарин [18] о поэзии Т. Элиота.

Суггестивное воздействие синестезии в поэзии

Писатели, поэты и читатели художественных произведений в большей степени видят, слышат или чувствуют язык в зависимости от тех или иных сенсорных стратегий. Стратегии используются в любой области знаний, где оперируют различными объемами сенсорной информации. Тексты создаются в зависимости от стратегии автора с преимущественным использованием одной из предложенных сенсорных систем: визуальной, аудиальной, чувственной (кинестетической); пишутся на языке одной из модальностей. Но зачастую можно встретить и полимодальные варианты. Читатели оперируют модальностями, собирая сенсорную информацию: актуализируют, извлекают из памяти звуки, образы, чувства.

Взаимоотношения и взаимовлияния сенсорной информации разных модальностей могут быть самым неожиданным и парадоксальным. Мы имеем в виду так называемую «синестезию».

В стихах довольно часто встречаются ассоциации между ощущением, вызванным внешним раздражением (первичные ощущения), и каким-либо ощущением из другой области, для которого нет объективного оправдания (вторичные ощущения). Например, М. Ю. Лермонтов писал:

*Я без ума от тройственных созвучий
И влажных рифм, как, например, на «ю»...*

Подобные примеры можно найти у многих поэтов, в частности у Б. Ахмадулиной: «Семь вкусов спектра пробует язык».

Это и есть «синестезия», то есть связывание различного рода ощущений в силу их общего эмоционального тона. Звук как внешний раздражитель может вызывать эффект «звукового видения», в результате действия которого возможно появление вторичных тоновых ощущений и образов. В настоящее время наблюдается необычайная популярность этой темы. Везде констатируется уни-

кальность, необычность и нередко откровенная аномальность синестезии, связанной со «смешениями чувств», которая основана на способностях к созданию ассоциаций.

«Понятие «ассоциация» в прошлом воспринималось иначе, чем сейчас, — пишут Б. М. Галеев и И. Ванечкина [19], — и носило в основном негативный характер — как «некоторый вид сумасшествия» определил его знаменитый философ XVII века Дж. Локк. «Болезнью языка» называли метафору (английский лингвист М. Мюллер, середина XIX века). Ныне выяснилось, что ассоциации бывают разные — случайные, сугубо индивидуальные и общезначимые, понятные всем и вследствие этого значимые для человека. Более того, сегодня уже говорят об «ассоциативном мышлении», «ассоциативном мозге». И с метафорой тоже стало ясно — она, кстати, как раз и базируется на ассоциативных сопоставлениях, являя собой сердцевину поэтики, суть стихотворного языка».

Истоки силы психологического воздействия поэтического слова находятся и в явлении синестезии, которая включает в себя такие модальности (в терминах НАП), как:

- 1) кинестетическая модальность;
- 2) слуховая модальность;
- 3) зрительная модальность.

Итак, синестезия является результатом взаимодействия (наложения) субмодальностей (зрительной, слуховой и кинестетической). Наложение происходит, когда субмодальность одного класса начинает ассоциироваться с субмодальностями другого. И здесь как научные данные, так и индивидуальные наблюдения дают нам множество примеров субмодальных наложений (в том числе и культурального происхождения). Например, чем выше тональность звука, тем выше в визуальном пространстве слышится его источник. Свет кажется ярче при сопровождении его звуками высокого тона. Объект определенного веса и размера будет ощущаться как более легкий, если при сохранении того же веса увеличить его размер. Красные предметы ощущаются тяжелее, чем зеленые того же веса. В нашем языке есть такие выражения, как «яркие звуки», «нежные и кричащие» цвета, «колоритная музыка», «тяжелые тона» и т. д.

Выгодами от наложения на другую систему репрезентации является, во-первых, то, что наложение может обеспечить новыми источниками потенциально важной информации, и, во-вторых, то, что это наложение может способствовать переходу к утилизации систем репрезентации, более подходящих для желаемого опыта, в-третьих, усиление суггестивного воздействия поэтической речи.

При этом наложения систем репрезентации на уровне субмодальностей *инкорпорируются в метафоры* по большей части тем же образом, каким

производились изменения простых систем репрезентации.

Суггестивное воздействие метафоры

По мнению многих исследователей (Крюкова, 2000, с. 26), «метафора является фундаментальной фигурой речи, и все остальные фигуры речи могут рассматриваться как различные версии единого метафорического прототипа».

Метафора широко используется в психотерапии. Человек вообще склонен означивать внутренние переживания при помощи эстетических форм, совершая перенос личностного состояния на ту или иную метафору, например поэтическую, переосмысляя внутренний мир при помощи метафоры [20]

Многие направления психотерапии (эриксоновский гипноз, НАП, гештальт-терапия, экзистенциально-гуманистические направления) используют метафору как средство внушающего воздействия. Целью терапевтических метафор является «запуск» сознательного или подсознательного поиска, который может помочь человеку в использовании своих личных ресурсов для такого обогащения модели мира, в котором он нуждается, чтобы справиться с занимающей его проблемой. Метафоры (в форме волшебных сказок, стихов и т. д.) сознательно и подсознательно используются терапевтами, чтобы помочь клиентам осуществить желаемые ими изменения.

Суггестивное воздействие нарушения психологической установки

Согласно учению Д. Н. Узнадзе [21] сфера действия бессознательно психического настолько широка, что она лежит в основе всей активности личности. В человеческой активности согласно Д. Н. Узнадзе бессознательная психическая деятельность проявляется в виде установок.

После того, как человек многократно повторял один и тот же акт в определенных условиях, у него при повторении этих условий не возникает новая установка, а актуализируется ранее выработанная установка на эти условия (в поэзии это знаменитое пушкинское — «читатель ждет уж рифму «розы»...).

И вот уже трещат морозы

И серебрятся средь полей...

(Читатель ждет уж рифмы розы;

На, вот возьми ее скорей!)

А. С. Пушкин («Евгений Онегин», XLII)

«Между установками различных уровней складываются определенные взаимоотношения, которые могут перейти в противоречие или конфликт», — пишет В. В. Кондрашов [22].

Таким образом, возникает своеобразная «сшибка», вызывающая некоторое недоумение, некий шок, психическое торможение, стимулирующие возникновение (транса) суггестивной ситуации. А

«сведения, прошедшие эту мельницу искажающего восприятия, приобретают порой неузнаваемый облик [23].

К таким техникам, нарушающим психологическую установку суггеренда (внушаемого) можно отнести технику «абсурдного диалога», описанную Г. А. Гончаровым [24], которая подразумевает использование ответа не на тему вопроса, таким образом, «ломается» установка, начинается «коммуникация без коммуникации», что противоречит природе человека. В результате «собственное «Я» суггеренда будет колыхаться подобно медузе в психических волнах разговора» (Там же), а внушающий получит искомое влияние над клиентом. Таким образом наступает дезорганизация психических процессов — человек оказывается в состоянии транса.

Отклонения от нормы могут выражаться не только лексически, но и структурно. Столкновение, конфликт между различными частями текста, каждая из которых контрастно выделяется на фоне другой, и возникающее в результате этого напряжение, и, как следствие, — удивление — один из наиболее распространенных и известных законов искусства.

Е. Г. Эткинд [25], например, пишет о стихотворении Н. Заболоцкого, что оно «удивляет каждым элементом — не только неожиданным отсутствием рифмы», что оно «дерзко обманывает читательское ожидание».

Настоящая поэзия, оказывающая суггестивное воздействие на воспринимающего ее, переполнена такого рода противоречиями, абсурдами, неясностями, неожиданными и «темными» для понимания местами, тем, что сами творцы называют «величественный Ляпсус Речи» (Г. Башляра) (цит. по вступительной статье В. П. Большакова «Критическое сознание Башляра» к работе Г. Башляра [26]). И А. Ахматова писала об этом:

*По мне в стихах все быть должно некстати,
Не так, как у людей!*

Н. Гумилев в своем стихотворении «Восьмистишие» пишет об этом даре поэта так пронзительно:

*И, символ горнего величья,
Как некий благодетный завет,
Высокое косноязычье
Тебе даруется, поэт.*

Понимая неизбежность и необходимость этих противоречий в поэзии, парадоксов и даже *несуразностей*, Поль Верлен в стихотворении «Искусство поэзии» пишет:

*Не церемонься с языком
И торной не ходи дорожкой.
Всех лучше песни, где немножко
И точность точно под хмельком.*

Прием переключения чувств (на примере японской поэзии)

Старые мастера японского хайку любили этот прием, но пользовались им очень редко и с изрядной осмотрительностью. Заключается он в том, что начинаешь говорить о каких-то свойствах объекта, воспринимаемых одним органом чувств, а потом переходишь на восприятие другим органом чувств. Обычно речь идет о восприятии слухом того, что видишь, или наоборот. Переключение может происходить, например, между зрением и вкусом. Некоторые люди от природы наделены этой способностью, называемой синестезией. Самый знаменитый пример — хайку Басё о старом пруде:

*Старый пруд —
лягушка прыгает...
плеск воды!*

Здесь лягушка прыгает не в воду, а в плеск воды. Это хайку порождает несколько вопросов: как отделить лягушку от воды, звук воды от самой воды, лягушку от звука, который она создает, прыгая в воду, и звук от старого пруда? Сделать это невозможно, потому что все названные факторы слиты в один, но читатель осознает эту истину, *пройдя через потрясение, вызванное таким разладом чувств*.

Суггестивное воздействие воображения

При чтении поэтических произведений возникает удивительный феномен — вера в переживаемые и описываемые поэтом ситуации, вера настолько сильная, что начинает казаться: все это происходит с тобой. Эта иллюзия возникает в связи с удивительной суггестивной способностью поэзии. При этом мы оказываемся одновременно в двух мирах: мире иллюзии, сформированном под гипнотическим воздействием поэзии, и мире реальным, из которого мы полностью не уходим. Магия поэзии отличается от сна. Это — лишь «сон наяву», как называет этот феномен О. Ранк [27]. Он пишет об этом явлении так: «Как бы при помощи внушения он (читатель. — Н. О.) принужден переживать, то есть превращать в субъективную действительность вещи, рассказываемые другим, причем, однако, он никогда не забывает о реальном положении вещей».

Это новый мир, существующий в ином измерении, между действительностью и фантазией, мир, наполненный грезами и мечтами. Поэтическое искусство не может создать абсолютную иллюзию, но «некоторую иллюзию оно все-таки в состоянии вызвать у нас, и это делает его последним и самым сильным утешением человечества, для которого становится все труднее доступ к старым источникам наслаждения (...) Переживающий сон наяву может вынести из своих фантазий определенное, довольно значительное наслаждение, абсолютно не

веря в то же время в реальное существование образов своей фантазии» [28].

Интересно, что в содержание произведения могут включаться как приятные, так и неприятные ситуации. В действительности они могут быть мучительными, трагическими, приносящими страдание, а в поэтическом мире иллюзий вызывать обратный эффект.

Поэт во время написания стихов отвлекается от мучающей его реальности и начинает видеть жизнь каким-то просветленным взором. Его, измученное наблюдением грубой действительности, внимание рассеивается и переходит в нереальный, виртуальный мир свободной мечты и фантазии, а мир предстает новым, очищенным и просветленным. Видоизмененный мир уже не кажется пугающим и несущим угрозу. Жизненные перипетии начинают казаться бледными и бессильными, не касающимися нас так непосредственно и неотвратимо, как это казалось ранее. Этот механизм, очевидно, срабатывает тогда, когда речь идет о пережитом или непосредственно испытываемом в данный момент человеком. Момент метаморфозы вдохновенно мыслящего поэта и ухода его из мира реального в мир виртуальный, ирреальный, поэтический гениально показал А. С. Пушкин. В стихотворении «Осень» он писал:

*И забываю мир – и в сладкой тишине
Я сладко усыплен моим воображеньем,
И пробуждается поэзия во мне:
Душа стесняется лирическим волненьем,
Трепет и звучит, и ищет, как во сне...*

«Только тот, кто совершенно погружается в произведение искусства, может почувствовать его глубочайшее воздействие, а для этого необходимо полное отвлечение от актуальных целей», – пишет Отто Ранк [18, с. 117-132]. Этот чудесный момент метаморфозы Ранк называет «отождествлением». Поэт или слушатель (читатель) отождествляет себя с ощущениями и образами, не становясь рабом этих феноменов. Они в любой момент могут отказаться от отождествления, разорвать сеть обаяния поэтическими образами. Поэт и публика абсолютно свободно могут переходить из мира поэтической фантазии (виртуального мира) в мир реальный, путешествовать в разных мирах.

Г. Башляр [2, с. 17-18] считает, что настоящему поэту необходимо, чтобы его воображение стало самым настоящим приглашением к «путешествию». «Благодаря этому приглашению наша глубинная суть получает едва ощутимый импульс, который потрясает нас и приводит в движение грезы, грезы поистине динамичные. (...) Прекрасные грезы есть род опиума или алкоголя. Это подпитка для нервов» [2, с. 17-18].

Итак, одна из ипостасей поэтического произведения – *скрытая суггестия (внушение)*, которая состоит в способности передавать то или иное

состояние, захватывать читателя эмоциями и раздумьями творца, вызывать в душах мощный отклик. Человек, владеющий образной речью, делится своим жизненным опытом очень эмоционально и ярко. Особенно если рассказывает о вещах, близких ему лично. Самый яркий пример тому – поэтическое творчество.

Примечания

1. Арнхейм, Р. Новые очерки по психологии искусства [Текст] / Р. Арнхейм. М., 1994. С. 272-295.
2. Романов, А. А. Суггестивный дискурс в библиотерапии [Текст] / А. А. Романов, И. Ю. Черепанова. М., 1999. С. 4.
3. Мэй, Р. Мужество творить: Очерк психологии творчества [Текст] / Р. Мэй. Львов: Инициатива; Москва: Ин-т общегуманит. исслед., 2001. С. 80-81.
4. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста [Текст] / Ю. М. Лотман. М.: Искусство, 1970. С. 15.
5. Мэй, Р. Указ. соч. С. 89.
6. Там же.
7. Гарин, И. И. Воскрешение духа [Текст] / И. И. Гарин. М., 1992. С. 364.
8. Ницше, Ф. Рождение трагедии из духа музыки [Текст] / Ф. Ницше // Ницше, Ф. Соч.: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1990. С. 326.
9. Там же.
10. Выготский, А. С. Психология искусства [Текст] / А. С. Выготский. М., 1987. С. 325.
11. Там же. С. 332.
12. Леонтьев, Д. А. Введение в психологию искусства [Текст] / Д. А. Леонтьев. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. С. 130.
13. Пищальникова, В. А. Психопэтика [Текст]: монография / В. А. Пищальникова. Барнаул, 1999. С. 103.
14. Там же. С. 194.
15. Там же.
16. Гончаров, Г. А. Суггестия: Теория и практика [Текст] / Г. А. Гончаров. М.: Изд-во «КСП», 1995. С. 128.
17. Кондрашов, В. В. Внушение и гипноз. Практическое руководство [Текст] / В. В. Кондрашов. Ростов-н/Д.: Феникс, 2003. С. 46-47.
18. Гарин, И. И. Указ. соч.
19. Галеев, Б. «Цветной слух»: чудо или юдо? [Текст] / Б. Галеев, И. Ванечкина // Человек. 2000. № 4.
20. Искусство. Книга для чтения [Текст]. М., 1969.
21. Узнадзе, Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки [Текст] / Д. Н. Узнадзе. Тбилиси, 1961.
22. Кондрашов, В. В. Указ. соч. С. 58.
23. Там же. С. 63.
24. Гончаров, Г. А. Указ. соч. С. 144.
25. Эткин, Е. Г. Два движения – две эстетики [Текст] / Е. Г. Эткина // Литературная учеба. 1990. № 6. С. 155-157.
26. Башляр, Г. Грезы о воздухе. Опыт о воображении движения [Текст] / Г. Башляр. М.: Изд-во гуманит. лит., 1999 (Французская философия XX века). С. 13.
27. Ранк, О. Миф о рождении героя [Текст] / О. Ранк. М., 1997, с. 117-132.
28. Там же.
29. Там же.
30. Башляр, Г. Указ. соч. С. 17-18.
31. Там же.

А. А. Мосунова

УСЛОВИЯ ПОСТИЖЕНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО АСПЕКТА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Предлагается идея интеграции четырех психолого-педагогических компонентов процесса изучения литературы: активизации творческого воображения, актуализации мотивационных ресурсов учения, гуманизации процесса обучения и поэтапного формирования опыта смыслового чтения. Рассматриваются теоретические основания данного подхода. Осуществляется теоретический анализ деятельности чтения.

Перед нами стоит задача раскрыть связь смыслового понимания художественной литературы с теми обстоятельствами, в которых протекает ее изучение. Выявление и анализ условий, благоприятствующих смысловым процессам при освоении художественного текста, обогатит наши представления о психологических механизмах развития личности. Понятие о смысловых процессах еще не вошло в язык и понятийный аппарат педагогической психологии, несмотря на то что «концепция личностного смысла – смысловых образований – смысловой сферы личности является на сегодняшний день одним из наиболее продуктивных направлений в психологии личности» [1, с. 252]. Отметим, что психологи различают «большую» и «малую» динамику смысловых образований. «Под «большой» динамикой развития смысловых образований понимаются процессы рождения и изменения смысловых образований личности в ходе жизни человека, в ходе смены различных видов деятельности... Под «малой» динамикой развития смысловых образований понимаются процессы порождения и трансформации смысловых образований в ходе движения той или иной особенной деятельности» [2, с. 38-39]. Данная статья посвящена области «малой» динамики.

Чтение художественных произведений, являясь уникальной формой человеческой активности, приобщающей субъекта к процессам духовного производства, рассматривается нами как «особенная деятельность», порождающая и трансформирующая смысловые образования личности. Построение и выражение личностных смыслов заложено в саму природу смыслового чтения в отличие, скажем, от чтения «семантического», «литературоведческого». Педагоги, пытающиеся усовершенствовать преподавание путем обучения навыкам литературоведческого

МОСУНОВА Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник кафедры литературы XX века и методики преподавания литературы ВятГГУ
© Мосунова А. А., 2005

анализа, сталкиваются с трудностями при попытке заинтересовать разбором произведения, для подлинного понимания которого язык значений явно неадекватен. Порождению личностных смыслов, определяющих интерес к литературе, благоприятствуют, на наш взгляд, четыре обстоятельства, облегчающие доступ к ценностно-смысловому аспекту художественного произведения. 1. Активизация творческого воображения. 2. Актуализация мотивационных ресурсов учения. 3. Гуманизация процесса обучения. 4. Поэтапное формирование опыта смыслового чтения. Интеграция этих компонентов в процессе изучения литературы служит импульсом для «малой» динамики смысловых образований: их порождения и трансформации. Охарактеризуем данные психологические условия.

Активизация творческого воображения, образного мышления. Роль воображения в разнообразных видах человеческой деятельности общепризнана. Альберт Эйнштейн считал, что воображение важнее знания, ибо знание ограничено, воображение же охватывает все на свете, стимулирует прогресс и является источником его эволюции. Психологи всегда рассматривали воображение как обязательное условие учебной деятельности: «Никакое обучение не может происходить успешно, если оно не опирается на достаточно развитое воображение. Учебная деятельность предъявляет большие требования к воображению» [3, с. 105].

На языке психологических механизмов воображение можно определить как процесс формирования – на основе жизненных реалий, явлений действительности – новых образов, представлений или идей. Этот процесс может иметь разный масштаб значимости – от рождения замысла нового фасона блузки до возникновения идеи открытия частного предприятия, но суть его принципиально одна. Воображение «работает» над созданием мысленной модели. Оно функционирует при основании замысла будущего литературного произведения и при восприятии его читателем. Создавая яркие представления на основе образов художественного текста, оно пробуждает чувства читателя, актуализирует личностные смыслы, порождает новые образы и идеи. Читатели с развитым воссоздающим воображением обладают способностью «входить» в мир литературных героев, рисовать в воображении четкие картины на основе воспроизведенных в тексте деталей. Творческое воображение, в свою очередь, способствует обострению художественного восприятия и более глубокому проникновению в суть произведения искусства, в его ценностно-смысловой аспект. Очевидно, что «ленивое» воображение препятствует полноценному познанию художественной литературы – искусства словесных образов.

Остановимся на характеристике путей активизации творческого воображения в процессе изучения литературы.

Вначале отметим общую направленность многих прикладных исследований, а именно попытки прямого воздействия на процессы воображения. В отличие от фундаментальных трудов по психологии, прикладные психолого-педагогические исследования нередко характеризуются тем, что выражают стремление авторов найти способы непосредственно управлять внутренними процессами воображения и влиять на их развитие. Иными словами, в них ведется поиск специальных методов, «запускающих» механизмы воображения и побуждающих субъекта комбинировать образы. Именно этот путь стимулирования воображения как одно из фундаментальных условий его функционирования отмечают В. А. Кан-Калик, В. И. Хазан, А. Я. Гришина, Н. Я. Мещерякова, А. И. Коновалова и другие авторы. В целом ряде научно-методических и практических работ представлены оригинальные методики, призванные целенаправленно воздействовать на воображение учащихся. Их авторами созданы системы эффективных заданий и упражнений на развитие воображения в самостоятельной работе; разработана типология упражнений, стимулирующих читательское воображение, эмоциональную остроту и чуткость восприятия образной речи. Данные поиски интересны, плодотворны и имеют под собой теоретическую почву: «Есть мнение среди психологов, что процесс воображения представляет собой комплекс интеллектуальных умений, поддающихся тренировке. Имеет смысл проводить тренировочные занятия по развитию умений создавать продукты воображения» [4, с. 185]. Обучение, содержащее такие задания, не только активизирует творческий потенциал личности, но и расширяет ее сознание, так как включает в область осознанного все большее количество жизненных представлений и впечатлений.

Рассмотрение чтения художественных текстов как смыслового процесса позволяет обнаружить новый методологический статус «живых приемов преподавания» (Ф. И. Буслаев) – способов активного и творческого взаимодействия с текстом. Понимаемые не как самоцель, а как средство развития адекватного восприятия искусства, подобные упражнения могут сыграть важную роль в актах смыслопорождения, в наполнении чтения осмысленностью. Особые действия по формированию читательских образов или представлений способны составить наглядно-образную основу смыслового восприятия. Поскольку знаки в искусстве имеют иконический (термин Ю. М. Лотмана), то есть изобразительный характер, мы определили такие приемы как иконическое реконструирование текста. Иконическое реконструирование, как вся-

кое образное воспроизведение элементов художественного текста: «словесное рисование», составление «киносценария», «диафильма», «кадроплана» и т. п. (В. В. Голубков, Н. В. Колокольцев, З. Я. Рез, В. Г. Маранцман), – выступает в качестве средства стимулирования воображения учащихся. Тем самым оно готовит почву для адекватного и глубокого восприятия художественного произведения, предопределяя внутреннюю работу, аналогичную той, что совершает писатель. Читатель рисует в воображении картины действительности такими, какими их видел автор, и, наделяя их личностным смыслом, интерпретируя, с помощью изобразительно-выразительных средств языка переводит их во внешний, словесный, план. С этой точки зрения воображение сопутствует стержневой деятельности – осмысленному чтению, выступая его первостепенным условием. Рождаясь в творческой деятельности, являясь ее необходимым элементом, воображение возбуждает потребность в особом рода чтении – чтении «как труде и творчестве» (В. Ф. Асмус). Таков один из путей активизации творческого воображения в процессе постижения искусства слова.

Другой путь активизации творческого воображения, ведущий к динамике смысловых процессов, – постановка и поиск решения духовных, нравственных проблем совместно или в полемике с автором. Процесс смыслового чтения подчинен определенной логике. Образный слой художественного текста служит по отношению к его ценностно-смысловому моменту своего рода потенциальной схемой, подобно тому, как сигнальные огни взлетной полосы задают вектор взлета и приземления самолета. «Взлетная полоса» направляет к тем самым общечеловеческим смыслам и ценностям, воплощенной формой которых является художественный текст. Чтобы «самолет взлетел», важно уметь видеть и осмысливать поднятые в произведении проблемы. Проблемная ситуация есть наиболее благоприятная среда для функционирования воображения. В специальной литературе проблемная ситуация определяется как особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта. Она характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия [5]. Художественная литература транслирует общечеловеческий опыт, воплощенный в нравственных, духовных категориях. Потому проблемная ситуация в процессе смыслового чтения понимается нами как нравственно-духовная, требующая для своего разрешения не столько интеллектуальных, сколько духовных усилий, духовного производства. Обдумывание проблемных ситуаций с нравственным содержанием становится одним из путей активизации образного мышления.

Вместе с тем происходит развитие нравственно-оценочного подхода к явлениям. «Входя» во внутренний мир литературных героев, учащийся познает и собственный духовный мир, ведь «бытие книги – это бытие смысла внутри существ, способных выполнить смысл» [6, с. 22].

Таким образом, активизация творческого воображения, образного мышления является важным условием постижения ценностно-смыслового аспекта литературного произведения. Образное реконструирование элементов художественного текста и проблематизация содержания произведения – это два возможных пути активизации воображения учащихся как средства амплификации (усиления) процессов смыслопорождения и смыслопонимания при чтении и изучении художественной литературы.

Актуализация мотивационных ресурсов учения. По С. Л. Рубинштейну, в качестве мотива всегда выступает переживание чего-то лично значимого для индивида. Поэтому важное место в иерархии мотивов занимают «смыслообразующие мотивы» (термин А. Н. Леонтьева), так как собственно они придают деятельности личностный смысл. Освоение ценностно-смыслового ряда художественного произведения обусловлено актуализацией таких мотивов. Полноценное чтение – процесс, затрагивающий личные потребности и интересы учащегося, к каковым относятся высокие потребности в самопознании, саморазвитии, самовыражении и т. д. «Смыслообразующие мотивы» являются способами удовлетворения именно этих, высших, потребностей личности.

Найти связь «смыслообразующих мотивов» со смысловым чтением художественных произведений помогают работы М. К. Мамардашвили, рассматривавшего проблему восприятия искусства в контексте бытийных смыслов. Ключом к пониманию этой связи служит установление философом психологического значения художественного произведения. Такое значение заключается в способности художественного текста быть «духовным инструментом», то есть влиять на субъекта чтения и определенным образом структурировать его внутренний мир. «Искусство прямо связано с изначальным, жизненным для человека смыслом. Искусство словесного построения есть способ существования истины, действительности... Если книгу ты прочитаешь, то только в той мере, в какой она есть зеркало, поставленное перед путем жизни, который по отражению в нем выправляется, и зависит, следовательно, от того, что в твоей собственной душе, то есть в этом смысле книга есть духовный инструмент, а не предмет, не вещь» [6, с. 157]. «Смыслообразующие мотивы», выражающие то, что есть «в твоей собственной душе», помогают соотносить это содержание со звучанием «духовного инструмента», книги.

Развивая мысль о «духовном инструменте», Мамардашвили характеризует литературу как уникальное средство самопознания, самоопределения человека, считая этот акт «самым главным актом» бытия. Чтение помогает «самому обнаружить себя в действительном испытании жизни, уникальном, которое испытал только ты, и кроме тебя и за тебя никто извлечь истину из этого испытания не сможет» [6, с. 162]. Особо подчеркивая необходимость для этого специальной работы сознания, автор остроумно замечает, что «истина тебя нигде не ожидает, никто тебе ее по почте не пришлет, ты должен остановиться и работать» [6, с. 160]. Именно для того, чтобы сообщить смысл такой работе, нужен поиск мотивов, переводящих восприятие на уровень, где чтение художественных текстов превращается в акт самопознания. Читатель стоит перед задачей обнаружить в произведении себя, благодаря чему оно приобретает для него смысл: «Любой литературный текст, текст искусства, сводится к жизненным вопросам, то есть к любви, смерти, смыслу и достоинству существования, к тому, что мы реально испытываем в жизни и ожидаем от нее; и, очевидно, читаем мы то, что близко нашему душевному опыту. То, что не западает нам в душу, не является для нас литературой. Какие-то куски литературы для нас закрыты просто потому, что они, наверное, не совпадают с нашим жизненным путем и с самым главным актом – актом раскрытия себя в том, что говорит тебе впечатление от читаемого... Если мы не узнали себя в том, что мы читали, то оно для нас пусто» [6, с. 155]. «Совпадение жизненного пути» учащегося с литературным произведением произойдет в том случае, если в чтении реализует себя потребность в «самом главном акте» – в «акте раскрытия себя в читаемом».

В настоящее время появились новые теоретико-экспериментальные и прикладные исследования, освещающие современные проблемы мотивации деятельности. Они основываются на новейших тенденциях психологии мотивации и саморегуляции, сформировавшихся в последние два десятилетия, и создают теоретическую базу для разработки современных подходов к развитию личности в учебном процессе. Таковы исследования О. Н. Арестовой, И. А. Васильева, В. К. Вилюнаса, А. Е. Войскунского, Т. О. Гордеевой, О. Е. Дергачевой, Г. В. Иванченко, Л. В. Калашниковой, Т. В. Корниловой, А. С. Кравченко, Д. А. Леонтьева, Е. Е. Насиновской, Е. Ю. Патяевой, Ф. С. Сафуанова, И. А. Спиридоновой, О. В. Смысловой и других.

В работе Е. Ю. Патяевой [7] речь идет о двух базовых парадигмах понимания мотивации: причинной (детерминистской) и свободы воли (самоопределения). Эти две парадигмы можно проследить в учебном процессе. Преподаватель словесности,

побуждающий ученика или студента изучать литературное произведение исключительно обещанием наград или наказаний за результаты учебы, явно исходит из причинной парадигмы. В то же время педагог, всерьез обсуждающий с учащимися смысл предлагаемых действий и дающий им возможность реального выбора, действует на основе парадигмы самоопределения. Разумеется, считают психологи, здесь возможен весь спектр компромиссных и непоследовательных позиций.

Данный подход служит основанием для суждения о том, что мотивация чтения художественного произведения должна осуществляться именно как мотивация самоопределяемого действия. Очевиден факт, что подобное понимание мотивации человеческих действий представлено прежде всего в художественной литературе. Понять мотивы самоопределяемых поступков литературных героев читатель способен в том случае, когда обладает собственным опытом самоопределяемых действий, по сути, аналогичным бесконечно многообразному общечеловеческому опыту самоопределения, зафиксированному в художественных текстах. Такой опыт органично вытекает из решения главной задачи смыслового чтения – постижения ценностно-смыслового аспекта литературного произведения. Фактически, и в самом произведении его автором, и в процессе его постижения читателем решается одна и та же «задача на смысл», «на открытие «значения для меня» моего собственного действия, моего поведения, меня самого» [8, с. 237].

«Задача на смысл» характеризуется А. Н. Леонтьевым как задача осознания мотивов, которые сообщают смысл тем или иным объектам, явлениям и действиям. В наиболее общем виде «задача на смысл» есть задача определения места объекта или явления в жизнедеятельности субъекта. Она может ставиться по отношению к изучаемому произведению: какое место оно занимает в моей жизни, в моем жизненном мире, для каких аспектов моей жизни оно небезразлично, как может повлиять на нее. «Задача на смысл» также может ставиться по отношению к собственным действиям смыслового чтения: ради чего я это делаю или собираюсь сделать; какие мотивы за этим стоят, какие потребности или ценности находят реализацию в этих действиях. Тем самым чтение художественных текстов становится по существу встречей читателя с закрепленным в образно-языковой форме актом самоопределения автора и само является актом самоопределения читателя.

Мотивация самоопределяемого действия стимулирует личностное восприятие литературы, помогает открыть в ней личностный смысл, найти пищу для размышлений и глубоких переживаний. Она пробуждает потребность выразить себя в личном истолковании произведения, в собственной его ин-

терпретации. А отсюда интерес и желание «вчитываться» в текст, «вчувствоваться», «впитаться» в него, эмоционально пережить его и осмыслить. Актуализация мотивационных ресурсов личности в процессе чтения художественного произведения представляется нам другим важным условием постижения его ценностно-смыслового аспекта.

Гуманизация процесса обучения. Анализируя это условие на основе понятий гуманистической психологии (К. Роджерс, Дж. Фрейберг, Ф. Перлз, А. Маслоу), мы не можем обойтись без соображений об альтернативных подходах к образованию, которые имеют различные наименования, но в самом общем виде трактуются как традиционные и инновационные.

Современное представление об альтернативных подходах к учебному процессу подробно разработано в теории гуманитарной экспертизы образования [9]. Выделяются два основных подхода: личностно-центрированный и когнитивно-центрированный (центрированный на познавательной деятельности). Основной пафос сопоставления подходов связан со стержневой группой психологических аспектов – с ценностями и смыслами обучения. Самые глубокие изменения в сфере обучения связаны с трансформацией высших, ценностно-смысловых структур личности. В личностно-центрированном подходе приоритет принадлежит трем группам ценностей. 1. Ценности личности и личностного достоинства. 2. Ценности свободного выбора и ответственности за него. 3. Ценности творчества и индивидуальности в познании и самовыражении. Они являются альтернативой ценностям традиционного подхода – нормативности, управляемости и однородности. Основным путем реализации гуманитарных ценностей выступает подобающая педагогическая стратегия. Ее особенности проявляются по меньшей мере в двух моментах: 1) в позиции педагогов по отношению к педагогической деятельности и 2) в позиции педагогов по отношению к личности.

Важным вопросом подходов к образованию является вопрос о его месте и роли в жизни человека. Потому в обучении, ориентированном на личность, иную степень приобретает личная значимость и осмысленность учения. Работа с личностными смыслами всех участников учебного процесса является узловым моментом при рассмотрении механизмов формирования познания и личности. В вариантах когнитивно-центрированного подхода содержание и процесс обучения почти полностью бессмысленны для учащихся (не имеют прямого отношения «лично» к учащемуся, не связаны с его реальными актуальными интересами и желаниями, не являются его личным выбором). В личностно ориентированном обучении содержание и процесс образования максимально осмысленны, индивидуально значимы. Учащиеся

познают то, что лично им важно и значимо, имеют для них смысл.

Трансформация смыслов и ценностей образования, реализованная в соответствующей педагогической стратегии, ведет к трансформации других элементов структуры учебной деятельности. Охарактеризуем лишь два из них, особо значимых в контексте нашей статьи: модальность познания и стиль общения и взаимодействия. Гуманизация процесса обучения означает субъективную *модальность познания*. В когнитивно-центрированном подходе знания предлагаются как объективный готовый результат, полученный кем-то когда-то. Учащийся отвечает на вопросы, придуманные другими – преподавателем, авторами учебников. Его собственные вопросы не берутся в расчет, расцениваются как признак незнания, непонимания, противодействия преподавателю и высокого мнения о себе. По содержанию познание объективизировано, отчуждено от самого учащегося. Он ничего не узнает о себе лично, а лишь об абстрактных фактах и закономерностях. Личностно-центрированный подход предполагает, что знания появляются как ответы на собственные вопросы, потому это всегда знание индивидуальное, «личное знание» – наиболее глубокое, прочное и ценное для самого человека. Акцент делается не на фактической стороне и объективном знании, а на субъективном, личностном смысле изучаемого материала. Такое познание всегда и познание себя.

Основной вывод из анализа двух альтернативных подходов к обучению заключается в признании личностно-центрированного подхода единственным возможным условием смыслового чтения. Обучение, ориентированное на личностные ценности, потребности и интересы учащихся, опирающееся на межличностный диалог, в ходе которого происходит соприкосновение смысловых миров его участников, закономерно связано с актуализацией и открытием в учебном процессе его «значения для меня». Такое обучение вырачивает уникальный опыт актуализации и порождения личностных смыслов в процессе любой деятельности, в том числе деятельности художественного восприятия. Таким образом, понятие гуманизации учебного процесса, включающее в себя основные понятия обучения, ориентированного на личность, объясняет третье условие, которое при изучении литературы облегчает учащимся доступ к ценностно-смысловому аспекту художественного произведения.

Поэтическое формирование опыта смыслового чтения. Это четвертое обстоятельство, определяющее процесс постижения ценностно-смыслового момента литературного произведения. Постигание глубины художественного замысла писателя есть осознание «духовных проявлений человека», а потому оно – акт творения, созидания нового знания.

И. Я. Лернер развил своеобразный подход к проблеме приобщения учащихся к творческой активности, связав его с психологической теорией деятельности: с выявлением содержания и структуры творческих видов деятельности учащихся в процессе обучения. Разработанный Лернером подход решает проблему подготовки учащихся к чтению художественного произведения именно как «труду и творчеству». Лернер выделяет три этапа в учебной деятельности, результатом которой с большой степенью вероятности становится умение учащихся продуцировать новое. 1. Привитие навыков, входящих в состав творческой деятельности в качестве ее предпосылки. 2. Формирование отдельных творческих процедур и их элементов. 3. Предъявление и решение системы постепенно усложняющихся творческих задач [10, с. 177]. Соблюдение данной логики обеспечивает поэтапное формирование действий смыслового чтения. Как и предыдущие три условия, оно способствует постижению ценностно-смыслового аспекта литературного произведения. Чтобы следовать этой логике, необходимо понять, как «устроено» чтение, понимаемое как процесс поиска и обретения личностных смыслов. Возникает вопрос его структуры и психологического содержания. Иными словами, стоит задача разложения процесса чтения на элементы и установления связей между ними. В «строении» смыслового чтения художественного произведения мы выделили девять «единиц». Соприносим структурные элементы смыслового чтения с закономерностями формирования опыта творческой деятельности, раскрытыми Лернером.

В структуре чтения *предпосылкой творческой деятельности* смыслопорождения, по нашему анализу, являются три действия, без которых невозможно ее осуществление и которые должны быть организованы в первую очередь: 1) эмоциональное подключение к ситуации текста; 2) приведение в действие механизмов воображения; 3) концентрация на возникших представлениях. Их претворение в жизнь составляет первый этап формирования опыта смыслового чтения. Эмоциональное «подключение», активность чувства возникает тогда, когда задеты какие-то потребности личности и их проявления (убеждения, наклонности и т. д.). Это происходит, если появляются свободные ассоциации с личностными установками, интересами, ценностями. Следовательно, нужно позаботиться о том, как «выманить» (термин К. С. Станиславского) или породить у читателей необходимые эмоциональные переживания. Эту задачу решают приемы, способствующие возникновению личностных ассоциаций и включающие изучаемый художественный текст в орбиту ценностей учащихся. Приемы свободного ассоциирования с музыкальными, живописными, словесными и предметными образами, использование образов-импульсов – поэтических,

зрительных, слуховых – помогают разворачиванию эмоциональной активности читателей, способствуют достижению полноценного сопереживания художественному образу. Эмоциональное «подключение» к ситуации текста приводит в действие механизмы воображения, основная тенденция которых – преобразование представлений (образов), обеспечивающее в конечном счете создание образов заведомо новых, ранее не возникавших. Механизмы воображения носят аналитико-синтетический характер, и психологи различают пять вариантов синтеза представлений в процессах воображения: агглютинация («склеивание»), комбинирование; гиперболизация (увеличение, уменьшение, смещение); акцентирование (подчеркивание, заострение каких-либо признаков); схематизация; типизация.

Второй этап – *формирование отдельных творческих процедур и их элементов*. На новом витке активизируются действия мышления, воображения и чувства, к которым подключаются действия оценивания. Нами выделено всего шесть таких действий. 1. «Регистрация» авторских смысловых ориентиров, выделение «смысловых вех». 2. Конкретизация и детализация представлений. 3. Сопереживание художественному образу. 4. Определение своего отношения к представляемой картине жизни. 5. Осознание ценностной системы произведения. 6. Соотнесение авторской системы ценностей с собственными ценностными установками, своей жизненной позицией. Остановимся на трех последних, рефлексивных, действиях. Творчество здесь обусловлено порождением смыслов, созданием новых идей, самостоятельным мысленным преобразованием действительности. Мы исходим из положения, что «чтение и понимание художественных текстов есть не проблема восприятия и понимания стилевых, языковых или иных деталей художественной структуры. Это проблема ценностного взаимодействия, ценностных установок и позиций читателя с соответствующими установками и позицией автора, реализованной в ценностной системе произведения» [11, с. 31]. На втором этапе важно научить учащихся определять свое отношение к представленной картине жизни и осознавать отношение к ней автора, воплощенное в ценностной вертикали произведения. Сложным творческим актом является соотнесение авторской системы ценностей с собственными ценностными установками, своей жизненной позицией. Поэлементное, поэтапное формирование этих творческих действий позволяет освоить сложнейшие для учащихся, как показывает практика, процедуры оценивания. Приобретая такие характеристики, как осознанность, самостоятельность, продуктивность и динамизм, действия оценивания становятся умениями. Тем самым создается база умений, необходимых для самостоятельной, по логике Лернера, ра-

боты на третьем этапе формирования опыта смыслового чтения.

Предъявление и решение системы постепенно усложняющихся творческих задач – заключительный этап, на котором происходит формирование взаимосвязанных умений смыслового чтения художественного текста. Осознанные, самостоятельные действия: мысли и чувства, воображения, рефлексии и эмпатии, оценки и переоценивания – во взаимосвязи способствуют созданию целостного образа текста, неотъемлемого от образа его автора, но уже непосредственно включенного в жизненный контекст читателя. Чтение становится процессом актуализации и построения личностных смыслов, так как смысл произведения для субъекта обнаруживается не только и не столько в понимании его объективной, «значенческой» (М. М. Бахтин) стороны. Смысл открывается через субъективную оценку произведения, выработку личного, пристрастного отношения к нему. Человек, хорошо понимающий значение художественного текста, может точно и объективно воспроизвести его, оставаясь к этому произведению безразличным. Необходимо творческое усилие, чтобы найти в предмете искусства индивидуальный смысл. Результат этой творческой деятельности – перестройка и обогащение своей личности под влиянием произведения искусства.

Подводя черту под рассмотрением условий постижения ценностно-смыслового аспекта художественного произведения, подчеркнем, что даже максимально возможное их соблюдение не гарантирует полноценности восприятия. Адекватность осмысления читателем тех или иных элементов художественного текста отражается только в его, читательских, внутренних перестройках, трансформациях его ценностно-смысловой сферы, в «переплавке чувств» (Л. С. Выготский). Вместе с тем осознание условий доступа читателей к смыслам обеспечивает более высокий уровень управления преподавателем смыслопорождающей деятельностью, контроля над ее протеканием. Тем самым создается психологическая готовность преподавателей словесности к организации смыслового чтения. Осознание, осмысление художественного произведения может служить условием саморазвития личности, той базой, опираясь на которую человек ищет и раскрывает смыслы своей жизни.

Примечания

1. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. 2-е, испр. изд. М.: Смысл, 2003.
2. Асмолов, А. Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности [Текст] / А. Г. Асмолов и др. // Вопросы психологии. 1979. № 4. С. 35-45.

3. Запорожец, А. В. Психология [Текст]: учеб. для дошк. пед. училищ / А. В. Запорожец. М.: Просвещение, 1965.

4. Розет, И. М. Психология фантазии [Текст] / И. М. Розет. Минск: Университетское, 1991.

5. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А. М. Матюшкин. М.: Педагогика, 1972.

6. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию [Текст] / М. К. Мамардашвили. М.: Прогресс, 1992.

7. Патяева, Е. Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение [Текст] / Е. Ю. Патяева // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 289-313.

8. Леонтьев, А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства [Текст] / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. II. М., 1983. С. 232-239.

9. Братченко, С. А. Введение в гуманитарную экспертизу образования: психологические аспекты [Текст] / С. А. Братченко. М.: Смысл, 1999.

10. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики [Текст]. М.: Просвещение, 1982.

11. Психологические условия управления чтением художественных текстов [Текст] / сост. Р. Р. Каракозов, Р. Г. Кадырова, З. А. Керимова. Баку, 1993.

М. Г. Яновская

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ФАКТОР НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Теоретические аспекты статьи заключены в утверждении позиции автора о необходимости усиления роли эмоционального фактора как ключевой составляющей нравственного воспитания и развития школьников.

Даны определения понятий «нравственное воспитание», «нравственное развитие», «эмоциональный фактор». Кратко охарактеризованы психолого-педагогические основания нравственного развития личности. Даны понятия «нравственные эмоции» и «нравственные чувства» как составляющие эмоционального фактора. Обоснована идея о необходимости ориентации педагога на потребностно-мотивационную сферу школьников как основу стимулирования ценностных эмоций в процессе нравственного воспитания.

В результате исследования выявлены составляющие мотивационных предпочтений школьников в образовательном процессе. Дано определение понятия «эмоциональное стимулирование» и краткая характеристика его составляющих. Сделаны выводы о том, что именно эти феномены (в их различных сочетаниях) делают процесс нравственного воспитания активно-деятельностным, творчески-преобразующим и личностно значимым, а потому успешным.

ЯНОВСКАЯ Мая Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики ВятГГУ © Яновская М. Г., 2005

Общезвестно, что нравственность – понятие, характеризующее и общество в целом, и личность. Сколько бы мы ни говорили о современном кризисе нравственности в нашем социуме, никогда не стоит забывать: общество – это совокупность личностей. Личность сегодняшнего школьника – потенциал будущего нравственного (или безнравственного) общества. И только сам подрастающий человек ценою собственных усилий, на основе развитого самосознания может добиться успехов в нравственном самостроительстве, самосовершенствовании, а педагог, семья, умные взрослые – помочь ему в этом.

В исследованиях психологов рельефно прослеживается мысль о важнейшей роли эмоционального фактора в нравственном воспитании школьников (Л. И. Божович, Б. С. Братусь, А. С. Выготский, В. К. Вилюнас, В. П. Зинченко, К. А. Изард, Д. Коулмен, В. П. Симоненко, Г. К. Шингарова, П. С. Якобсон, Е. Н. Яковлева). Но их конструктивные идеи не нашли достаточного отражения в педагогической науке. Глубоко прав В. П. Зинченко, утверждая, что знания об эмоциях считаются как бы избыточными для педагога [1].

Наиболее актуальной, с нашей точки зрения, является проблема, связанная с поисками такого инструментария, таких педагогических технологий, которые ставили бы учащихся в активную позицию личностной заинтересованности в присвоении нравственных и культурных ценностей и эмоционального отторжения ложных приоритетов.

Рассмотрим некоторые аспекты обозначенной проблемы.

Нравственная ценность – стержень педагогического целеполагания и вместе с тем явление эмоциональное.

Нравственные ценности, ценностные ориентации и в этике, и в психологии рассматриваются в контексте триады «оценка – отношение – личностный смысл». Эмоции – их необходимая составляющая.

Нравственные ценности личности становятся гармонизированными, воссоединенными в контексте «я и другие», «я наедине со своей совестью» постольку, поскольку они потребны и личностно значимы. И следовательно, воспроизводимы во всех ситуациях.

Процессуально-технологически нравственное воспитание (в условиях образовательного учреждения) должно отвечать актуальным потребностям школьников, вызывая у них положительные эмоции, интерес, добровольное участие в нравственно ценной деятельности. С другой стороны, нравственное воспитание результативно постольку, поскольку стимулирует активную позицию личности, направленную на нравственную рефлексию, саморе-

гуляцию, самокорректировку, то есть развитие самосознания. Поэтому под педагогически организованным процессом нравственного воспитания следует понимать создание культуросообразных условий (понятие «культуросообразные условия» многоаспектно; мы ограничимся рассмотрением роли эмоционального фактора как важнейшей составляющей образовательного процесса, понимая его расширенно, в контексте «человекообразование»), ориентированных на потребностно-мотивационную сферу личности и стимулирующих ее самовоспитание и саморазвитие.

Нравственное развитие личности – это спонтанный и педагогически организованный процесс её социализации, связанный с количественными и качественными изменениями, в основе которых интериоризация нравственных ценностей на мотивационно-потребностном уровне.

Каждая личность – на «своём» уровне нравственного развития; он обусловлен рядом психолого-педагогических детерминант.

Еще в 80-е годы А. Г. Ковалёв исследует психологические аспекты понятия «восприимчивость индивида к воспитанию»; в результате анализа он отождествляет этот феномен с чувствительностью – индивидуально-типологическим явлением, недостаточно изученном и в психологии, и в педагогике.

С нашей точки зрения, чувствительность в процессе нравственного воспитания и развития личности – это специфика эмоционального реагирования на моральные нормы, справедливые требования; сила (слабость) в выражении эмоций, чувств, то есть разные уровни эмоциональной отзывчивости. Это явление связано с особенностями природной и социальной детерминации развития личности, что так или иначе «выходит» на её эмоционально-нравственные характеристики.

Теоретический анализ, а также наши многолетние наблюдения позволяют констатировать тенденции детерминации типичных эмоционально-нравственных проявлений личности в контексте её природных предрасположенностей.

При общении: естественность, открытость, гибкость, легкость или, наоборот, – затрудненность, заторможенность; разные эмоциональные потенциалы в выражении симпатии, привязанности, любви – «холодный», «теплый» человек.

В эмоционально-волевой сфере: «мера» природной активности в сочетании с психологическим и физическим здоровьем дает «на выходе» неодинаковые предрасположенности к эмоционально-волевой саморегуляции, например гиперактивность затрудняет воспитание дисциплинированности и развитие самодисциплины, а также сдержанности как необходимой составляющей этической культуры (антипод нормы – вспыльчивость, эмоциональная распушенность); ригидность – отягчающая природная причина в моти-

вационной переориентации и саморегуляции, то есть интеллектуально-эмоциональная косность, «тупое упрямство»; неодинаковая индивидуальная предрасположенность к эмоционально волевым напряжениям в трудовой деятельности потенциально облегчает или затрудняет процесс воспитания и развития отношения личности к труду как нравственной потребности.

Высказанные суждения не бесспорны; они требуют дополнительных исследований.

Вторая группа детерминант – это *субъективное моральное пространство*, в котором протекает жизнедеятельность индивида: социокультурное окружение, ценностный мир среды; эмоциональный климат, преобладающий стиль и тон отношений в семье, школе и группах неформализованного общения; наличие (или отсутствие) ситуаций эмоционально-волевого напряжения как основы нравственного развития личности.

Внутри этой группы можно выделить две сферы: *социально-бытийную*, то есть жизненный опыт школьника, и *социально-педагогическую* – организованный процесс воспитания, ориентированный на нравственное развитие и саморазвитие личности.

Под жизненным, или витагенным, опытом понимается сплав мыслей, чувств, поступков, «прожитых» человеком, имеющих для него самостоятельную ценность; это «живой» опыт, который постоянно функционирует, актуализируется. *Опыт жизни* – это не прожитая, а отраженная (из других источников) информация [2].

Специфика нравственного воспитания и развития личности – в гармонизации, воссоединении спонтанного жизненного опыта с эмоционально-ценностным воспроизведением опыта жизни, отраженного в науке, искусстве, литературе. Только эмоционально-ценностное, актуализированное «предъявление» опыта жизни может способствовать амплификации (обогащению, усилению) нравственного сознания личности.

Вместе с тем именно витагенный опыт, то есть событийный, реально проживаемый учащимися в рамках образовательного учреждения на положительном эмоционально-смысловом «поле», – одна из важнейших составляющих их нравственного развития.

В эмоциях представлено целостное отношение к миру; они тесно связаны с центральными личностными образованиями, самосознанием и личной идентичностью, представляют собой основную мотивационную систему [3].

Но целостное отношение ребенка любого возраста к миру может быть и позитивным и негативным, искаженным, агрессивным, потребительским; центральные личностные образования – и, прежде всего, личностные смыслы культуры, нравственности, интеллекта – неразвитыми, внутренне от-

торгаемыми; самосознание – примитивным, с «перекосом» в эгоцентрические наклонности. Поэтому в педагогическом процессе нравственного воспитания необходимо преднамеренное влияние на интеллектуально-эмоциональную сферу личности (группы), то есть «подключение» эмоционального фактора, стимулирующего развитие нравственного сознания, чувств, поведения, отношений.

Под *эмоциональным фактором* нравственного воспитания и развития личности следует понимать эмоции и чувства, оказывающие существенное мотивирующее влияние на процесс интериоризации нравственных ценностей. Нравственное воспитание и развитие личности эффективно при условии, если нравственные ценности, являющиеся целью и содержанием воспитательного процесса, переживаются школьником как ценности; если они вызывают эмоциональный отклик, сопереживание, внутреннее принятие на деятельностном уровне, трансформируясь постепенно в устойчивые нравственные чувства и мотивы поведения. Эмоциональный фактор (в союзе с интеллектуальным) составляет в формировании нравственных ценностей *мотивационный стержень*, ибо именно в нем содержится ценностный механизм и личностного смысла как «значения для меня», и самого понятия «нравственная ценность».

Исследования проблемы эмоционального фактора в психолого-педагогической науке последних лет связаны с гуманистической парадигмой воспитания. В них прослеживаются, в основном, такие направления: воссоединение рационального и эмоционального компонентов в педагогической деятельности (В. Алексеева, В. П. Зинченко, Б. Н. Неменский); гуманизация педагогического общения (Б. Бим-Бад, А. М. Митина, Е. С. Асмаковец и др.); эмоциональные составляющие создания ситуаций успеха школьников (А. С. Белкин, А. Р. Лопатин, Н. Е. Щуркова и др.).

Наименее изученной остаётся группа вопросов об эмоционально-ценностном «наполнении» педагогического инструментария, приближенного к потребностно-эмоциональной сфере школьников.

В психологии последовательно развивается идея о том, что «чувства являются началом, стимулирующим деятельность» [4]. Именно острота нравственных переживаний, осознаваемых человеком, «становится стимулом совершенствования его личности» [5]. П. М. Якобсон правомерно утверждал, что надо *целостно* воздействовать на личность, чтобы вызвать адекватные переживания. С другой стороны, для развития эмоционально-нравственной культуры школьника требуются *специальные воздействия именно на его эмоциональную сферу*.

Эти методологические положения, высказанные более тридцати лет назад, по-прежнему актуальны. Недооценка роли эмоционального фактора как

необходимой составляющей образовательного процесса приводит к тому, что в педагогической практике по-прежнему преобладает «левополушарное» воспитание, отрыв знаний о нравственности, педагогических требований и опыта поведения от эмоциональной сферы школьников.

Базовый компонент эмоционального фактора – эмоции; многие психологи рассматривают эмоции в расширенном значении, включая чувства. В известной психолого-педагогической парадигме о необходимости единства знаний, чувств и поведения чувства составляют мотивационную «сердцевину»: в них содержится оценочный механизм личностной значимости.

Рассмотрим понятия «нравственные эмоции» и «нравственные чувства» как составляющие эмоционального фактора.

Нравственные эмоции – это переживания, связанные с эмоционально-оценочным отношением школьника к моральным нормам, знаниям этического содержания или практическому опыту... «без эмоций нет отношений или, лучше сказать, существует то, что называется безразличием и равнодушием, индифферентностью» [6].

Поэтому педагог *целенаправленно* создает ситуации, вызывающие у школьников эмоции, адекватные нравственным ценностям или антиценностям. Например, ситуации сопереживания, отзывчивости, симпатии или негодования, презрения, отторжения безнравственных поступков с «выходом» на переживания, душевное состояние воображаемого персонажа.

Педагог стимулирует практическую деятельность и отношения с последующей рефлексией, в основе которой эмоция – необходимая составляющая нравственного самосовершенствования личности.

Деятельностно-практическое воплощение морального выбора обусловлено развитием волевой сферы школьника и уровнем его самосознания. Воля побуждает к нравственному действию, а эмоция выполняет как бы «двойственную» функцию: начало (принятие решения) – побудительная эмоция; завершение нравственно ценного поступка, действия – чувство удовлетворенности волевым преодолением, признанием значимых окружающих.

Нравственные эмоции дискретны. Вместе с тем их актуализация, стимулирование положительных переживаний, связанных с эмоционально насыщенной жизнедеятельностью в учебном заведении, создаёт благоприятные условия для нравственного развития личности. Накопление эмоционально-ценностных переживаний, опыта, знаний о должном и одобряемом при воссоединении с собственной оценочно-аналитической деятельностью школьников активно способствует воспитанию и развитию нравственных чувств.

Нравственные чувства как устойчивые образования правомерно рассматривать в качестве сис-

темообразующего фактора «присвоения» личностью моральных ценностей на мотивационно-потребностном уровне. Именно они составляют фундаментальную основу развития нравственного самосознания: чувство долга и ответственности (волевой компонент), чувство человеческого достоинства (аксиологический компонент), чувство совести (базовый рефлексивный компонент), чувство стыда (отрицательное самооценочное переживание).

Вышеназванные нравственные чувства – эмоциональное ядро других нравственных чувств; например чувства патриотизма, чувства уважения (самоуважения), а также альтруистических нравственных качеств личности: отзывчивости, чуткости, предупредительности (базовое чувство – эмпатия); дисциплинированности, организованности, прилежания (базовые чувства – долг и ответственность).

Таким образом, воспитание и развитие нравственного самосознания личности – многофакторный непрерывный процесс количественных накоплений и качественных преобразований, то есть постепенного «перевода» интеллектуального «багажа», эмоционального и практического опыта школьников в мотивационно-потребностную сферу.

Специфика воспитания, стимулирующего нравственное развитие и саморазвитие личности, – в необходимости организации педагогических влияний на её *внутренние* структуры, то есть социальные потребности, интересы, мотивы как явления эмоционально-ценностные.

С первых лет существования педагогика советского периода развивалась на внедрении в практику воспитания принципа природосообразности как опоры на возрастные потребности и интересы школьников.

Ещё в 1919 году П. П. Блонский высказал суждение о том, что подлинное воспитание – это не педагогическая «обработка», а «последовательное стимулирование» развития ребёнка. В его основе – природные, социальные потребности и интересы ребёнка и подростка; всякое же иное воспитание – только насилие над ним, уродование «во имя своих произвольных заданий» [7].

В этот же период Н. Н. Шульман выдвинул идею о воссоединении в процессе воспитания «детской свободы», то есть потребностей и интересов ребёнка и «закона социальных требований». Он дифференцировал понятия «прозаически-деловой закон», то есть моральные нормы и требования, и «художественно-творческий закон». Результатом первого является «оборонительное приспособление» ребёнка к требованиям педагога и среды, при функционировании же второго, в основе которого художественная деятельность и игра, «свободная стихия сама добровольно обращается в закон» [8].

Очень тонкая мысль, которая может быть интерпретирована и как отрыв от потребностно-эмоциональной сферы ребёнка (поэтому «оборонитель-

ное приспособление»), и как воспитание, которое основано на её удовлетворении (отсюда – «выход» на развивающее «само»). *Интерес* – психологический механизм субъектности личности. Педагогически организованное «предъявление» моральных норм, ориентированное на воспитание нравственного сознания и адекватное поведение, не «намагниченное» интересом (антипод интереса – скука, то есть тягостное душевное состояние, томление от отсутствия дела или интереса к окружающему; томить – мучить, изнурять – С. И. Ожегов), бесплодно. Оно вызывает у школьника внутреннее отторжение, мотив избегания либо формально-лицемерное послушание. Такие же эмоциональные состояния возникают у школьников в процессе потенциально ценностной, но педагогически «заорганизованной», «предписываемой» практической деятельности.

А. С. Макаренко принадлежит малоизвестное суждение, имеющее методологическую значимость: «Идя навстречу детскому интересу ... мы оказываемся как раз на путях новейшей педагогики» [9].

С нашей точки зрения, принцип природосообразности в его современной гуманистической аранжировке должен пониматься не только буквально – как следование природе ребёнка, но и актуализированно: необходима опора на возрастные и личностные потребности и интересы школьников, их удовлетворение и обогащение нравственными ценностями на когнитивном, эмоционально-волевом и деятельностно-практическом уровнях.

Развивая идеи опоры на интересы и потребности школьников как явление эмоциональное, необходимо отметить следующее: потребность подростков в творческой деятельности (А. С. Выготский, А. И. Божович, П. В. Симонов, В. А. Сухомлинский и др.) должна быть удовлетворена благодаря внедрению в образовательный процесс *компонентов творчества*. А поскольку творчество и диктат несовместимы, гуманистически-доброжелательная атмосфера, будучи положительным эмоциональным «полем», способствует естественному процессу интериоризации нравственных ценностей.

Таким образом, интерес школьников к творчески организованной нравственно ценной деятельности, стимулирующей эмоционально-волевые напряжения, в сочетании с гуманистическими отношениями – важнейшие предпосылки эффективности нравственного воспитания в организованном педагогическом процессе. Ключевое условие – мотивация нравственного самосовершенствования, саморазвития личности.

Эмоциональный фактор правомерно рассматривать и как необходимую для нравственного развития личности *промежуточную переменную*, стимулирующую интерес к нравственным ценностям, адекватные переживания, отношения, поступки и

как *результат*, то есть феномен «само», в основе которого развитые нравственные чувства.

Изучение положительной мотивации, связанной с образовательным процессом, мы рассматриваем как важнейшее педагогическое условие, при котором легче и естественнее формируются и развиваются нравственные качества личности. Стабильно фиксирующиеся при совокупности исследовательских методик положительные эмоциональные «точки» позволили выявить педагогический инструментарий, благодаря которому удавалось стимулировать адекватную мотивацию.

Изучался *организованный* воспитательный процесс, то есть отношение школьников к урокам, общешкольным и классным делам (реципиенты – учащиеся 7-11-х классов; всего 1772 человека). В результате анализа выявилось следующее. *Первый круг* ранжированного ряда состоит из таких ключевых мотивов: 1) интерес (86,6%); 2) активная позиция, творчество (54,3%); 3) личность педагога (29,8%); 4) доброжелательная атмосфера общения (24,5%).

При анализе массива данных, полученных по опросным методикам, стабильно прослеживалась зависимость между уровнем нравственной воспитанности коллектива (группы, личности) и содержательной направленностью интереса: чем ниже этот уровень, тем больше указаний только на досугово-развлекательную деятельность. Часто мотив «интересно» сопряжён с другим мотивом – «весело». Оказалось, что второй мотив в эмоциональном осознании подростков имеет два значения: позитивное – мажор, радость – и негативное, свидетельствующее о крайне низком уровне нравственной воспитанности – высказывания типа «весело сорвали урок», «балдели и веселились на классном часе» и т. п. Такие коллективы возглавляли либо авторитарные, либо либеральные, но всегда нетворческие педагоги.

В этом контексте вполне естественными и оказались результаты ретроспективного анализа опыта школьной жизни студентами (статус школьника, зависимого от учителя, существенно затруднял получение данных о мотивах эмоционального неприятия; студенты-младшекурсники могли раскованно говорить об отрицательных переживаниях, связанных со школой): у них на первом месте эмоциональное принятие личности педагога, а интерес, активная позиция и творчество как бы производное от первого фактора.

Второй круг ранжированного ряда и у школьников и у студентов в основном совпадает: предпочтение деятельностно-творческой позиции на уроке, во внеучебном организованном общении; эмоциональное осознание пользы и значимости (дела, разговора); преодоление трудностей, ведущее к общему и личному успеху; возможность для позитивного самовыражения и самоутверждения личности.

Ранжированный ряд мотивов эмоционального неприятия, отторжения по данным, полученным от студентов (542 человека), «выстраивается» следующим образом: I – скука, формализм (72,7%); II – обязательность, педагогический нажим (72,1%); III – бестактность педагога, авторитарность общения, позиция «над» (37,5%); IV – отрыв от жизненного опыта в представлении познавательного материала (18,8 %).

Эти «слагаемые», свидетельствующие о неуспехе педагогической деятельности, выходят на необходимость практического решения проблемы воссоединения «должного» и эмоционально-потребностного, личностно значимого.

Её психологическое обоснование мы находим в трудах А. Н. Леонтьева.

Нравственно ценная информация и практическая деятельность, основанная на мотиве «надо», могут быть в восприятии школьника лишь «понимаемым», а не реально действующим мотивом. Правомерно утверждая, что смыслообразующие мотивы занимают в иерархическом ряду мотивационной сферы более высокое место, А. Н. Леонтьев отмечает, что для самого субъекта они могут оставаться «за занавесом» – и со стороны сознания, и со стороны своей непосредственной аффективности [10].

Смыслообразующий мотив нуждается в поддержке, воссоединении с потребностно-мотивационной сферой, то есть с эмоциональным «мотивом-стимулом», который, будучи введён на основе эмоционально-ценностной педагогической инструментальной, активно «работает» на закрепление смыслообразующего мотива, то есть постепенно происходит «сдвиг» мотива на социально ценную цель (ценность). Именно в способности педагога к воссоединению должного («понимаемый мотив») и эмоционально привлекательного («реально действующий» мотив) и заключается, по А. Н. Леонтьеву, искусство воспитания.

Такой «перевод» практически невозможен без эмоциональных стимулов. Само понятие «стимул» в психологии ассоциируется с внешним побуждением, «эффект которого опосредован психикой человека, его взглядами, чувствами, настроением, интересами и т. д.» [11].

Под *эмоциональным стимулированием* понимается гибкий «набор» педагогических средств, ориентированных на потребностно-мотивационную сферу школьников и вызывающих у них переживания, отношения или действия, адекватные нравственным ценностям [12]. Эмоциональное стимулирование – это переживание, связанные с *актуализацией* нравственных чувств; это *побуждение* к активной творческой деятельности (самодеятельности); с точки зрения этики свобода нравственного выбора основывается на творчестве, самостоятельности (А. А. Гусейнов, И. С. Кон) [13] коллектива, группы, личности; это *положительные* эмо-

циональные состояния, связанные с образовательным процессом. Поистине прав был великий Л. Н. Толстой, высказав бесспорную мысль о том, что нельзя заставить ум уяснить то, чего не хочет сердце. А у П. В. Симонова мы находим ёмкое высказывание, которое может быть безошибочно интерпретировано в применении к образовательному процессу – о том, что тенденции самосохранения реализуются главным образом с помощью отрицательных эмоций, а развитие личности требует участия положительных (отметим, что рефлексивные отрицательные переживания – муки совести, стыд – способствуют нравственному самосохранению личности и её развитию) [14].

Поскольку эмоциональное стимулирование основано на воссоединении внешнего и внутреннего факторов, правомерны два взаимосвязанных подхода к выделению структурных компонентов этого понятия: а) *внутренний*, субъективно-личностный, то есть «видение» образовательного процесса сквозь призму эмоционально-ценностного восприятия учащихся; б) *внешний* – с позиций творческого конструирования педагогической деятельности, стимулирующей нравственное самостроительство личности.

Трёхмерный анализ (имеются в виду результаты опросных методик учащихся, студентов и учителей) в совокупности с другими исследовательскими методиками позволил обнаружить и зафиксировать стабильно повторяющиеся во всех временных срезах компоненты, активизирующие эмоциональную сферу школьников и выполняющие побудительные функции.

Образовательный процесс и нравственное воспитание как его важнейшая составляющая вызывают у школьников интерес, творческую активность, то есть положительные мотивационные установки, если в него вводятся:

- *Ролевая игра* и её различные модификации. В самой природе ролевой игры заложены эмоциональные свойства, которые активизируют нравственный потенциал личности: социальная модель игровых действий, материализующаяся через роль; переживаемые отношения, выбор нравственного поступка в воображаемой ситуации; состояния эмоционально-волевых напряжений, основанных на синтезе удовольствия и преодоления (имеется в виду комплекс труд и игра, в котором учебный или физический труд – смыслообразующий мотив, а игра – сопутствующий).

- *Эмоционально-образный* стимул соприкасается с игровым; прав был А. С. Выготский, утверждая, что игра и искусство имеют общий корень [15]. Эмоционально-образный стимул – это педагогическая модификация синтеза искусств, в центре которых эмоционально-нравственный мир человека. В потреблении произведений искусства неизменно функционируют взаимопроникающие эстетически-оценочные и нравственно-оценочные ме-

ханизмы; адекватные механизмы, как известно, характерны и для процесса формирования нравственного сознания.

- *Проблемно-поисковый* стимул направлен на педагогическое стимулирование эмоционально значимых для школьника словесных и игровых задач, основанных на активном поиске правильных нравственных решений в ситуации заинтересованного общения. В совокупности с другими эмоциональными побудителями он составляет интеллектуально-эмоциональный комплекс. «Пусковой механизм» эмоциональности – познавательный интерес, неоднозначность, проблемность, актуализированность задач нравственного содержания и общение как одна из основных потребностей школьного возраста.

- *Оценочно-самооценочный*, или рефлексивный, стимул – это создание условий, способствующих формированию эмоциональной общности нравственных оценочных суждений, адекватных позитивным ценностным ориентациям личности. С другой стороны, именно рефлексивный стимул – важнейший внутренний механизм её нравственного самостимулирования, саморазвития.

Охарактеризованные стимулы в их различных сочетаниях, органично вплетаясь в коллективные и групповые формы образовательного процесса, выполняют роль *эмоционального фактора*; они создают условия, оказывающие мотивирующее влияние на процесс интериоризации нравственных ценностей. Их основная функция – эмоционально-ценностное, творческое «наполнение» педагогического инструментария, благодаря которому снимается императивный «налёт» воспитательного процесса, а личность занимает субъектную позицию с «выходом» на самосовершенствование.

В свете вышеизложенного организованный процесс нравственного воспитания и развития, психологической основой которого является установка, мобилизующая внутренний (эмоционально-волевой) потенциал личности, должен быть активно-деятельностным, творчески-преобразующим, личностно значимым.

- Активно-деятельностный характер нравственного воспитания и развития означает применение педагогических действий, детерминированных актуальными потребностями школьников и способными их удовлетворить в рамках педагогически организованной деятельности; при этом в наибольшей мере актуализируются нравственно-практические чувства, то есть сам процесс нравственных действий и поступков вызывает положительные эмоции.

- Творчески-преобразующий характер нравственного развития означает прогнозирование педагогической деятельности, при которой в содержании, формы и методы воспитания вводятся эмоциональные компоненты, стимулирующие творческое воплощение нравственно воспитывающих ситуаций, «заложённых» в самой предметной дея-

тельности школьников (а точнее – сплаве взаимопроникающих деятельностей).

В творчески преобразующем характере деятельности (например, игровой, художественной, введённой в познавательную или трудовую), в наибольшей мере содержатся потенциальные возможности для более ёмкого, выпуклого «обнажения» нравственных ценностей, а также самовыражения и самоутверждения личности. В этом их продуктивность и конструктивно-преобразовательные резервы, стимулирующие её нравственное развитие и саморазвитие.

- Личностно значимый характер процесса воспитания означает применение «арсенала» педагогических действий, ориентированных на внутренний потенциал конкретной личности, особенности её эмоционально-волевой сферы, потребностно-мотивационные установки. В основе эмоционального стимулирования, выполняющего функции корректировки нравственного развития личности, – деятельность, в которой школьник может успешно реализовать, как бы «высветить» свои положительные грани. Поэтому социально ценные виды деятельности, связанные с интересами и наклонностями личности, правомерно считать эмоциональными стимулами локального индивидуально-деятельностного преломления; вариативность стимулов, активизирующих нравственное развитие личности, исключает возможность каких-либо рецептурных предписаний или универсальных технологий.

Безусловно, нравственное развитие личности – процесс многофакторный, в известной мере спонтанный; он связан с социализацией, накоплением собственного эмоционального опыта взаимодействия со средой. Вместе с тем процесс воспитания, протекающий в контексте жизненных обстоятельств личности, *первичен* по отношению к результатам её нравственного развития. Чем опосредованнее, тоньше педагог активизирует эмоциональную сферу школьника, воссоединяя её с интеллектуальной и волевой, тем более «задействованы» его позитивные нравственные ориентиры. Эмоциональный фактор нравственного воспитания *процессуально* трансформируется в когнитивный; в плане *результативном* высокий уровень нравственного сознания личности свидетельствует о развитых нравственных чувствах как явлении эмоциональном.

Таким образом, эмоциональный фактор, связанный с интеллектуальным, выполняет функции оценочного фильтра, личностного смысла, «пускового механизма» активности, регулятора поступков и отношений, а в целом – самостроительства и нравственного развития личности.

Примечания

1. Зинченко, В. П. Аффект и интеллект в образовании [Текст] / В. П. Зинченко. М.: Тривола, 1995. С. 29.

2. Белкин, А. С. Витакерное образование. Многомерно-голографический подход. Технология XXI века [Текст] / А. С. Белкин, Н. К. Жукова. Екатеринбург, 2001. С. 12.

3. Яковсон, П. М. Психология чувств [Текст] / П. М. Яковсон. М.: АПН, 1958. С. 25.

4. Там же. С. 204.

5. Там же. С. 186.

6. Мясичев, В. Н. О связи проблемы психологии отношения и психологии установки [Текст] / В. Н. Мясичев // Понятие установки и отношения в медицинской психологии: м-лы симпозиума. Тбилиси: Менциереба, 1970. С. 14.

7. Блонский, П. П. Избр. пед. произв. [Текст] / П. П. Блонский М., 1961. С. 299.

8. Шульман, Н. М. От школы-коммуны № 1 к детскому городку им. Октябрьской революции [Текст] / Н. М. Шульман, С. М. Ривес. Одесса, 1922. С. 6-8.

9. Макаренко, А. С. Пед. соч. [Текст]: в 8 т. / А. С. Макаренко. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. С. 19.

10. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. М., 1975. С. 204.

11. Краткий психологический словарь [Текст] / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Изд-во. полит. лит., 1985. С. 343.

12. Яновская, М. Г. Эмоционально-ценностные технологии нравственного воспитания [Текст] / М. Г. Яновская. Киров, 1998.

13. Словарь по этике [Текст] / под ред. А. А. Гусейнова, И. С. Кона. М., 1989.

14. Симонов, П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций [Текст] / П. В. Симонов. М., 1970.

15. Выготский, Л. С. Проблема эмоций [Текст] / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. 1958. № 3. С. 125-134.

А. И. Богданов

ТЕХНОЛОГИЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА

В статье конкретизируется последовательность процесса принятия управленческих решений применительно к проектной деятельности образовательного учреждения.

Управленческое решение в образовательном проекте представляет собой имеющий директивное значение волевой акт, направленный на качественное изменение образовательной системы; ответственный выбор варианта, определение его стратегических целей, способов их достижения в определенный промежуток времени, при сложившейся форме организации совместной деятельности участников обра-

БОГДАНОВ Александр Иванович – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре физического воспитания, проректор по АХР ВятГГУ
© Богданов А. И., 2005

зовательного процесса. Главным инструментальным средством эффективности процесса принятия управленческих решений является реализация технологического цикла их подготовки и реализации.

Под технологией в широком смысле этого слова понимаются действия, знания, методы и физические предметы, используемые в работе для получения результата. В понятие «технология принятия управленческого решения» входят элементы, содержание которых даёт ответ на следующую совокупность вопросов: «Что делать?» «С какими затратами?» «Как делать?» «Кому делать?» «Когда делать?» «Для кого делать?» «Где делать?» «Что это даёт?»

Ответы на эти вопросы обеспечивают связь элементов управленческого решения в пространстве, во времени, по ресурсам и исполнителям, что в итоге позволяет разработать технологию процесса принятия управленческих решений (ПУР). При этом следует учитывать трудности в принятии качественного и эффективного решения, поскольку этот процесс реально может включать в себя большое число взаимосвязанных шагов. Фактически их число определяется сложностью решаемой проблемы. Отсюда, характеризуя этапы и входящие в их состав процедуры принятия управленческих решений, следует констатировать, что они в большей степени отражают общую направленность, динамику, узловые пункты процесса принятия решений, чем некий жёсткий алгоритм, приемлемый для управления любым проектом в образовательной системе.

Проведённое нами исследование и результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили закономерную для любой сферы деятельности инвариантную последовательность 6 этапов ПУР, которые конкретизированы применительно к проектной деятельности образовательного учреждения.

На первом этапе процесса ПУР в инновационном проекте осуществляется *субъективное представление* проблемы и *осмысление процедур* ее разработки. Практика инновационной деятельности показывает, что педагогические работники узнают о проблеме потому, что не произошло ожидаемое, либо имеет место ситуация, когда поставленные цели не достигнуты. Полностью определить проблему зачастую очень трудно, в результате данный этап становится процедурой в несколько шагов (операций) с принятием промежуточных решений.

Первоначально происходит *выявление и ранжирование проблем*, которые предстоит решить в процессе осуществления образовательного проекта. Для многих образовательных учреждений это такие проблемы, как неудовлетворенность качеством работы; слабая подготовленность выпускников по основным предметам школьного цикла; низкие результаты поступления выпускников в высшие профессиональные образовательные учреждения; дискомфортное состояние школьников в процессе обучения; неуме-

ние многих выпускников адаптироваться к жизни; недостаточный уровень гражданского и нравственного воспитания юношества и т. д.

На основе собранной обширной информации и при наличии разрыва между желаемым и имеющимся уровнем достижения цели *формируется представление* о желаемом результате будущего управленческого решения и *проводится ранжирование проблем*, на решение которых нацеливается образовательный проект.

Это процесс творческий, основанный на неформальных знаниях, опыте, научной интуиции и интеллекте экспертов-специалистов в сфере образования. Строго логических и тем более формальных путей выбора вариантов принятия решения здесь не существует. Одновременно необходимо отдавать себе отчет в том, что какие-то возможные решения проблем данного образовательного проекта не будут реалистичными по ряду социальных, экономических, психологических и иных причин.

В управлении инновационным образовательным проектом идеальные условия для принятия оптимальных решений существуют редко. Поэтому на практике часто принимается не оптимальное, а удовлетворительное решение, которое считается «достаточно хорошим», так как в целом отвечает поставленным ограничениям и обеспечивает улучшение проблемной ситуации. Для того чтобы в последующем была возможна оценка альтернативных вариантов решения, на данном этапе необходимо установление *критериев принятия оптимального управленческого решения*, выполнение которых создает условия для успешного осуществления образовательного проекта при соблюдении имеющихся нормативов и стандартов, а также ресурсной обеспеченности проекта. По мнению специалистов, процедура выбора критериев принятия оптимального управленческого решения для инновационных образовательных проектов начинается с определения критериев двух типов: 1) критерий «мы должны», при котором учитывается правовая, экономическая, социальная обеспеченность. Этот критерий необходимо определить до того, как будет рассматриваться какая-либо альтернатива; и 2) критерий «мы хотим», который заставляет рассматривать все возможные варианты, не исключая идеальных, что способствует принятию лучшего в данной ситуации решения.

Первый тип критериев предусматривает учет следующих условий: наличие нормативных документов и законодательных актов местного и/или республиканского значения, необходимых для принятия решения (государственные стандарты, учебные планы и программы); ресурсная обеспеченность принимаемого решения (наличие квалифицированного подготовленного специалистов, обеспеченность обслуживающим и вспомогательным персоналом, обладание достаточной материально-технической

базой, в том числе учебными или другими площадями, литературой, компьютерами и другими техническими и/или электронными средствами, финансовая обеспеченность, заключающаяся в конкретном определении источников финансирования принимаемого решения); наличие качественной, полной, достоверной информации о двух вышеперечисленных условиях.

Следующий этап принятия управленческого решения — это *разработка его вариантов*. Здесь также используется процедура *сбора информации*, но в отличие от первых этапов, на которых осуществляется поиск ответов на вопросы типа «что произошло?» и «по каким причинам?», здесь надо уяснить, как можно решить проблему, с помощью каких управленческих действий. Поэтому информация должна иметь более действенный, конструктивный характер и обеспечивать поиск возможных решений.

Процедура выявления всей возможной информации, анализ ее с точки зрения прошлого опыта и перспектив данного образовательного проекта с учетом правового обеспечения управленческого решения — это идеальный вариант. Но на практике при принятии решения используются наиболее значимые черты проблемы без охвата всей ее сложности, применяется ограниченное число критериев (чаще всего те, которые уже испытаны и в прошлом давали неплохие результаты).

Для преодоления данной ситуации перспективной оказывается разработка наиболее вероятных вариантов решения, основанных на методах номинальной групповой техники, мозговой атаки с учетом требований комплексного подхода к решению проблемы и наличия «отсеянной» (в ходе этапа) информации. При сборе и обработке поступающей информации необходимо в максимальной степени использовать творческий потенциал, знания и умения не только руководителя, но и членов коллектива для последующей разработки вариантов решений, выдвижения новых идей и изыскания скрытых резервов и возможностей.

В системе образовательной деятельности руководитель должен оценивать тенденцию развития законодательства, направленного на совершенствование образовательного процесса в условиях обновляющегося общества, всех вертикалей власти и административного управления (от законов, принимаемых на федеральном уровне, до распоряжений местных органов самоуправления). Учет существующих и предполагаемых нормативных документов обеспечит правовую базу принимаемого решения.

Оценивая финансово-экономические условия, при выборе возможных вариантов необходимо иметь в виду, что даже самый идеальный вариант решения не будет реализован по причине отсутствия финансовой обеспеченности его осуществления, несмотря на самую «горячую» поддержку со стороны населения или управленческих кругов.

Это в свою очередь является необходимым и существенным условием выбора вариантов решения. Нужно рассматривать только те из них, которые могут быть поняты и приняты окружающими (преподавателями, родителями, учащимися), исходя из их социального статуса и уровня восприятия действительности (социальная привлекательность).

Процедура *разработки наиболее вероятных вариантов* управленческого решения, обеспечивающих принятие основополагающих документов образовательного проекта (учебных планов и программ, локальных актов, регулирующих деятельность образовательного проекта, документов, устанавливающих внешние связи и др.), осуществляется при помощи методов экономического анализа, экспертных методов, «дерева решений».

Четвёртым этапом процесса принятия управленческого решения является *выбор его оптимального варианта*. Экспериментальная работа показала, что многие руководители школ пытаются избежать или переложить ответственность за выбор решения на другое лицо, так как в ходе данного этапа принимающий решение вынужден брать на себя определенные обязательства по будущему курсу действий.

Первая процедура этого этапа, по сути, является своего рода оценкой предполагаемых последствий и вероятности осуществления принимаемого решения. Проводя таковую, руководитель исходит, прежде всего, из требований, предъявляемых обществом к образовательному и воспитательному процессу как залогом будущности подрастающего поколения (если решение касается самого процесса образования) и требований экономической целесообразности, правомочности, фундаментальной обеспеченности, если речь идет об организации процесса образования.

В процессе выбора варианта управленческого решения также имеет место процедура *оценки вероятности осуществления* принимаемого решения с учетом использования потенциальных возможностей. Необходимо, реально оценивая все аспекты реализации вариантов решения, изучить в каждом отдельном варианте возможность финансового обеспечения, наличие или отсутствие (и причину) поддержки заинтересованных людей, складывающееся общественное мнение, обеспеченность научно-методической базы.

Специальные исследования показывают, что в эффективности принятия управленческого решения решающую роль могут сыграть и дополнительные факторы, которые включают в себя потребности и личные качества подчиненных, характер принимаемого решения, требования и воздействия окружающей среды, то есть эффективность руководства носит ситуационный характер. Не существует какого-то одного, оптимального стиля

Этапы	Процедуры	Методы	Требования	Условия
1. Субъективное представление проблемы и осмысление процедур их разработки	1. Выявление и ранжирование проблем. 2. Определение образа будущего УР	1. Осмысления. 2. Анкетирования. 3. Дискуссии. 4. Интервьюирования. 5. Эвристического прогнозирования. 6. Экстраполяции	1. Обширная и релевантная информация. 2. Назревшая необходимость. 3. Конкретность во времени	1. Наличие разрыва между желаемым и действительным уровнем достижения цели. 2. Социальная привлекательность
2. Определение требований к управленческому решению	1. Установление критериев принятия оптимального УР. 2. Формулировка первоначального замысла управленческого решения	1. Экономического обоснования. 2. Анкетирования. 3. Проведение опросов	1. Научная обоснованность. 2. Учет внутриорганизационных и внешних взаимодействий. 3. Единообразный подход к оценке различных вариантов УР. 4. Учет многообразия интересов участников процесса выработки УР. 5. Максимальное устранение влияния неполноты, неточности информации. 6. Практическая обоснованность	1. Соблюдение имеющихся нормативов и стандартов. 2. Ресурсная обеспеченность. 3. Компетентность лица, принимающего решения. 4. Наличие нормативных документов и законодательных актов. 5. Наличие качественной, полной и достоверной информации
3. Разработка вариантов управленческого решения	1. Выявление всей возможной информации и ее анализ в ретроспективе взгляда на будущее принимаемого управленческого решения. 2. Разработка наиболее вероятных вариантов решения	1. Метод номинальной групповой техники. 2. Метод мозговой атаки. 3. Метод моделирования. 4. Метод экономического анализа	1. Создание условий для «озарения». 2. Комплексный подход. 3. Учет существующих и предполагаемых нормативных документов. 4. Наличие «отсеянной» выработки решения информации	1. Правовая обеспеченность. 2. Финансово-экономическая и социальная привлекательность
4. Выбор варианта управленческого решения	1. Оценка возможных последствий осуществления альтернативных вариантов решения. 2. Оценка вероятности осуществления принимаемого решения	1. Учет прошлого опыта. 2. Исследование и анализ	1. Экономическая целесообразность. 2. Правомочность. 3. Фундаментальная (материально-техническая) обеспеченность. 4. Реальная оценка аспектов реализации вариантов решения. 5. Системный подход	1. Наличие финансового обеспечения. 2. Обеспеченность научно-методической базой. 3. Поддержка заинтересованных людей. 4. Выявление причин или неудач схожих ситуаций принятия УР. 5. Владение искусством управления риском
5. Организация выполнения управленческого решения	1. Составление плана реализации решения. 2. Доведение принятого решения до исполнителей. 3. Мотивация выполнения принятых управленческих решений	1. Метод «здорового смысла». 2. Метод прямого и косвенного воздействия	1. Определение конкретного перечня работ, необходимых для реализации принятого решения. 2. Конкретизация направлений деятельности, задач и сроков исполнения, периодичности отчетности	1. Яркая, доказательная формулировка принятого решения. 2. Наличие механизма реализации принятого решения. 3. Наличие необходимого объема: финансовых, материальных ресурсов; кадрового состава; теоретических или иных разработок; нормативных документов. 4. Адресная направленность. 5. Заинтересованность исполнителей в реализации решения
6. Контроль и коррекция принятого управленческого решения	1. Контроль и анализ принятого управленческого решения. 2. Корректировка процесса принятия управленческого решения	1. Анализ и оценка эффективности процесса реализации. 2. Метод аналитического сравнения	Обеспечение сопоставимости сравниваемых показателей	1. Адекватность информации. 2. Личное распорядительство. 3. Отлаженная система информирования о ходе выполнения решения. 4. Компетентность, достаточная информированность и опыт руководителя

принятия управленческого решения руководителем, делать это необходимо сообразно складывающейся ситуации, ориентируясь на реальность. Простой выбор направления действий имеет малую ценность для организации. Для решения проблемы или извлечения выгоды из имеющейся возможности решение должно быть реализовано.

Практика показывает, что именно реализация решений, будучи наиболее сложным, трудоемким и длительным этапом исследуемого процесса, является слабым звеном и поглощает основную часть времени и ресурсов. Это дает основания предположить, что для успешной реализации принятого решения необходимо поддерживать непрерывность и стабильность всего процесса его подготовки и реализации, смещая центр тяжести процесса в сферу организации и контроля за выполнением решения.

Пятый этап процесса принятия управленческого решения – это организация его выполнения. Он включает составление и доведение до исполнителей плана реализации решения; мотивацию выполнения управленческого решения. Составление плана реализации решения, в самом начале рассматриваемого этапа, помогает руководителю избежать в будущем возможных ошибок и учесть все необходимое для успешной реализации задуманного. Важное значение имеет изучение руководителем наличия необходимого объема финансовых, материальных ресурсов, кадрового состава, способного выполнить данное решение, теоретических разработок и нормативных документов, которые будут служить условием его успешной реализации. Немаловажным требованием к процедуре доведения принятого решения до исполнителя является конкретизация направлений деятельности, задач и сроков их выполнения, систематичность отчетности, так как одно из основных условий эффективности реализации принятого решения – его адресная направленность.

Организация выполнения решения управленческих задач предусматривает работу руководителя в виде проведения инструктивных совещаний, методических и разъяснительных мероприятий, целью которых является доведение до исполнителей информации без искажения, в адекватном заложенному значению виде.

Вместе с тем в современных условиях большое значение имеет эффективная система мотивации выполнения принятых управленческих решений, которая должна учитывать заинтересованность участников в профессиональном росте, материальном и моральном стимулировании.

Шестой этап процесса принятия управленческого решения – *контроль за соблюдением* основных характеристик реализации образовательного проекта – предусматривает, прежде всего, необходимость разработки мониторинга этого процесса, позволяющего анализировать и выявлять при-

чины отклонения от намеченного плана, а также обнаруживать недостатки самого управленческого решения.

В случае выявленных расхождений между сформулированными предположениями образовательного проекта и реалиями его осуществления в программу реализации управленческого решения вносятся коррективы.

В общем виде технологический цикл процесса принятия управленческого решения выглядит следующим образом (см. табл.)

Откорректированное управленческое решение реализуется на практике и приводит к качественным изменениям инновационного образовательного проекта. Таким образом, весь технологический цикл принятия управленческих решений можно считать законченным.

В. С. Провалов

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ (полемиические заметки)

«Мы все учились понемногу,
Чему-нибудь и как-нибудь»
А. С. Пушкин

Целью данной работы является попытка ответить на вопрос «чему учить?» путем определения основных понятий дисциплины «Информационные технологии управления», входящей в блок специальных дисциплин подготовки менеджеров, обучающихся по специальностям 061000 «Государственное и муниципальное управление», 061100 «Менеджмент организаций», 062100 «Управление персоналом» и введенных еще государственными образовательными стандартами первого поколения в 1995 году.

«Чему учить?» и «как учить?» – вечные вопросы, отвечать на которые приходится каждому преподавателю, приступающему к чтению нового учебного курса. Известный математик прошлого Рене Декарт писал: «Уточните значение слов, и вы избавите человечество от большей части его заблуждений».

Нет необходимости доказывать значимость курса «информационные технологии управления» в подготовке менеджера для информационной экономики, в которой информация и знания являются стратегическим ресурсом общества, более значимым, чем сырье и другие материальные ценности. Уместно в связи с этим привести высказывание Билла Гейтса. В своей книге «Бизнес со скоростью мыс-

ПРОВАЛОВ Владимир Савельевич – кандидат физико-математических наук, доцент по кафедре информационных технологий в экономике и управлении филиала ВятГУ в г. Кирово-Чепецке
© Провалов В. С., 2005

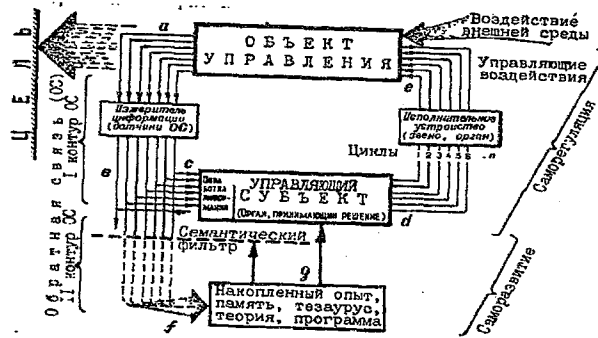
ли» он пишет: «Именно то, как вы собираете, организуете и используете информацию, определяет, победите вы или проиграете». Думаю, что человек, добившийся в практическом менеджменте вершин, знает что говорит. Однако все три слова, образующие название курса, представляют собой фундаментальные понятия, о содержании которых до сих пор спорят ученые и философы. Согласитесь, не раскрыв содержания, или, по крайней мере, не уточнив, что вкладывает в эти понятия автор, трудно рассуждать о содержании курса.

Чтобы донести до студента сущность понятий, их смысловое содержание применительно к данной предметной области, обосновать их логичность, автору видится наилучшей перспектива «разложить по полочкам» структуру новой сущности под названием «механизм управления» и естественным образом вывести из нее понятия управления, информации и технологии.

Феномен управления долгое время считался присущим исключительно сознательной деятельности человека и рассматривался в двух аспектах: управление производством и другими сферами экономики (менеджмент), с одной стороны, и сложными техническими системами – с другой. В основе методов исследования и разработки систем управления техническими средствами лежат точные количественные математические методы. Их развитие в 40-е годы прошлого века привело к зарождению и бурному развитию новой науки об управлении – кибернетики. Успехи кибернетики позволили существенно расширить знания о сфере распространенности управленческих процессов, их общности и универсальности, подойти к более глубокому пониманию сущности управления, выявить его связь с понятием «информация», распространить математические методы на сферу управления социально-экономическими системами. Говоря об управлении, основоположник кибернетики Норберт Винер предсказывал: «Мы стоим перед лицом социальной силы, несущей неслыханные возможности» [1]. Во вступительном слове на юбилейной сессии Научного совета АН СССР по комплексной проблеме «Кибернетика» один из основоположников советской кибернетики академик А. И. Берг сказал: «В 40-е и 50-е годы группа деятелей науки увидела в кибернетике угрозу своему благополучию и приняла позу «правоверных» поборников материалистической философии. Это задержало перевод книги Н. Винера, а после ее издания породило поток литературы антикибернетического характера. Кибернетику назвали «пустоцветом», «псевдонаукой», «служанкой империалистической реакции, направленной против марксистского учения». Все это серьезно затормозило применение математических методов в экономике» [2].

Сегодня многие ученые сходятся в том, что механизмы управления в природе и обществе еди-

ны. В частности, исследования, проведенные в 50–60-е годы XX века в физиологии, позволили выявить большую аналогию между процессами управления в живых организмах и информационно-технических устройствах. По мнению Р. Ф. Абдеева, механизм управления возник и развивался в ходе эволюции, переходя от низших форм к высшим, составляя основу процессов саморегуляции, саморазвития живой природы, общественных систем, экономики, процессов познания. В своей работе [3] он пишет: «Повседневная практика показывает, что процессы развития в человеческом обществе складываются из великого множества контуров управления и (или) самоуправления. Каждый такой контур (будь то управление транспортным средством, заводом или руководство народными массами в социальной борьбе) представляет собой целенаправленный информационно-управленческий процесс, состоящий из управляемого объекта и управляющего субъекта (управляющего звена), замкнутых прямой и обратной информационными связями. Каковы бы ни были отличия в частности (многоуровневость, специфика конкретных областей деятельности и т. п.), структура этого механизма едина и может быть представлена в виде обобщенной (до мировоззренческого уровня) модели...» (см. рисунок).



Обобщенная модель механизма управления для самоорганизующихся систем (в оригинале Р. Ф. Абдеева)

В рамках системного подхода система управления рассматривается как совокупность минимум двух подсистем: управляемой (объекта управления) и управляющей (управляющий субъект). Состояние объекта управления характеризуется совокупностью параметров (признаков) $X(x_1, x_2, \dots, x_n, t)$. Параметры могут быть количественными, выраженными конкретными числовыми значениями, либо качественными, описательными, выражаемыми в качественных категориях лучше – хуже; больше – меньше... Конкретные значения параметров состояния объекта определяются с помощью специальных элементов – индикаторов состояния системы управления. В технических системах это различного рода измеритель-

ные приборы – датчики физических величин: температуры, давления, скорости, времени... В экономических системах – различные средства и способы определения количественных и качественных характеристик, выражающие наличие материальных и финансовых ресурсов, персонала, объемов производимой продукции, номенклатуры изделий...

Управляемые объекты, как правило, системы открытые. Это означает, что рассматривать такую систему в отрыве от внешней среды, от факторов, оказывающих существенное влияние на ее состояние, нельзя. Именно внешние факторы выступают источником «возмущений», под действием которых параметры состояния отклоняются от «желаемых» значений и система выходит из состояния «равновесия». Чтобы обеспечить себе право на дальнейшее существование, система должна постоянно изменяться и совершенствоваться, наилучшим образом приспособляясь, подстраиваясь под новые внешние условия. Состояние внешней среды, как и состояние управляемого объекта, характеризуется определенным набором параметров $Y(y_1, y_2, \dots, y_m, t)$. На рисунке этот элемент обозначен стрелкой с надписью «Воздействие внешней среды».

Объект управления, рассматриваемый в свою очередь как система, имеет смысл только при наличии цели или совокупности целей существования, на достижение которых направлено управление. В одном случае цель управления заключается в переводе системы из текущего состояния (начального) в желаемое состояние (конечное), например выход из кризиса, в другом – сохранение определенных свойств системы во времени в условиях существенного влияния и воздействия на систему внешней среды и происходящих внутренних процессов. Степень достижения или не достижения цели определяется на основе вычисления и анализа некоторого интегрального количественного или качественного показателя, зависящего от параметров состояния системы и внешних факторов – целевой функции $F(X, Y, Z)$, где вектор $Z(z_1, z_2, \dots, z_n, t)$ характеризует управляющее воздействие.

В сложных и больших системах, к каким относятся социально-экономические системы, проблема выявления, определения и постановки цели их существования и функционирования представляет собой трудную задачу. Так, для оценки эффективности развития территории и деятельности государственных и муниципальных органов власти все чаще в качестве такого показателя используют интегральные критерии, в частности критерий качества жизни населения на управляемой территории [4]. Само понятие «цель», несмотря на кажущуюся простоту, достаточно неопределенно. Наряду с термином «цель» в менеджменте широко используются взаимосвязанные, но все же различные по смысловому содержанию термины «видение», «миссия», «задача».

Система управления имеет в своем составе исполнительные «органы» – определенные элементы (механизмы, способы), с помощью которых субъект управления может воздействовать на управляемый объект, изменяя состояние последнего в соответствии с целью управления. На рисунке это воздействие обозначено стрелками с надписью «управляющие воздействия» (в теории управления это взаимодействие называется прямой связью).

Все сказанное позволяет определить понятие управления. *Управление* – непрерывное внешнее воздействие на объект (явление, процесс) со стороны субъекта управления, обеспечивающее либо сохранение его основных свойств, либо развитие (движение) объекта в направлении определенной цели.

Для определения формы и степени воздействия на объект управления субъект управления должен «знать»:

- текущее состояние объекта управления;
- желаемое состояние объекта управления в соответствии с целью функционирования системы;
- законы функционирования объекта управления, чтобы спрогнозировать его поведение в результате бездействия или воздействия;
- закон управления в виде правил выработки и реализации управляющего воздействия.

Параметры состояния объекта управления субъект управления отслеживает с помощью «чувствительных» элементов (датчиков, измерителей), фиксирующих их значения в различные моменты времени на материальных носителях. Здесь мы приходим к наиболее распространенному понятию информации как «сведений об объектах и явлениях окружающей среды (в данном случае, управляемой системы [5]), их параметрах, свойствах и состоянии, которые уменьшают имеющуюся о них степень неопределенности, неполноты знаний» [6].

Одной из существенных сторон информации является ее неразрывная связь с материальным носителем, с его структурой. Информация неотделима от материального носителя и фиксируется путем изменения внутренней структуры последнего. Учитывая многообразие материальных носителей, информация может храниться в самых разнообразных формах, и ее можно рассматривать с сугубо формально-структурной (синтаксической) точки зрения. И не только рассматривать, но и преобразовывать из одной формы в другую, передавать по каналам связи, то есть обрабатывать. При таких преобразованиях смысловое содержание информации несущественно. Информацию, рассматриваемую в этом контексте, принято называть *данными*. Необходимо отметить, что данные объективны, они существуют независимо от воспринимающего их субъекта в форме определенной структуры материального носителя.

В теории управления определение текущего состояния управляемой системы (измерение) и про-

цесс передачи полученной информации субъекту управления называется *обратной связью*. Обратная связь носит ярко выраженный информационный характер, подтверждая, что информация является важнейшим элементом процесса управления, без которого последний в принципе невозможен. В процессе функционирования механизма управления информация претерпевает различные преобразования [7]:

- содержательное (семантическая обработка, в результате которой получается новая информация);
- преобразование формы (кодирование, декодирование);
- преобразование в пространстве и времени (передача данных, хранение).

Совокупность операций по преобразованию информации называется *информационным процессом*. Нужно отметить, что информационные процессы, такие, как процессы сбора, хранения, обработки и передачи информации, имеют место во всех подсистемах системы управления. В частности, воздействие внешней среды на объект управления, которому в менеджменте уделяется очень большое внимание, может быть учтено в процессе выработки управленческого решения лишь в том случае, если оно измерено и оценено количественно или качественно и результаты доступны субъекту управления.

Понятие технологии не менее многозначно: от общефилософской трактовки технологии как «обусловленного состоянием знаний и общественной эффективностью способов достижения целей, поставленных обществом», основного элемента «техно-эволюции» до утилитарного «одеть, накормить, дать крышу над головой, переместить из одного места в другое, охранить нас от болезней – вот задача технологии» [8].

В Большой Советской Энциклопедии понятие технологии определяется как «совокупность приемов и способов получения, обработки и переработки сырья, материалов, полуфабрикатов или изделий, осуществляемых в различных отраслях промышленности, строительстве и т. д. ... Научная дисциплина, разрабатывающая такие приемы и способы... сами операции добычи, обработки, переработки, хранения, которые являются составной частью производственного процесса... описание производственных процессов, инструкции по их выполнению, технологические правила, требования, карты, графики и др...».

В трактовке политехнического словаря технология предстает перед нами как «совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, применяемых в процессе производства, для получения готовой продукции... наука о способах воздействия на сырье, материалы и полуфабрикаты соответствующими орудиями производства».

Словарь русского языка трактует технологию как «совокупность знаний о способах обработки материалов, изделий, методах осуществления каких-либо производственных процессов, совокупность операций, осуществляемых определенным способом и в определенной последовательности, из которых складывается процесс обработки материала, изделия».

Э. М. Коротков определяет в более общем виде понятие технологии просто как «вариант рационального выполнения работ» [9]. В переводе с греческого «*techne*» дословно – искусство, мастерство, умение.

Приведенные определения позволяют сделать вывод, что понятие технологии трактуется достаточно широко:

- как совокупность «методов, способов, приемов» воздействия «на сырье, материалы, полуфабрикаты» с целью «изменения состояния, свойств, формы» в процессе получения «готовой продукции»;

- как «совокупность знаний умений и навыков», которые могут быть отвлечены от носителя технологии (разработчика), формализованы, зафиксированы на материальных носителях и передаваться от поколения к поколению, от одного хозяйствующего субъекта к другому, от социума к социуму;

- как «наука о способах воздействия на сырье, материалы и полуфабрикаты соответствующими орудиями производства».

- как процесс, «как сами операции добычи, обработки, переработки, хранения, которые являются составной частью производственного процесса...»;
- как рациональный регламентированный процесс на данном уровне знаний умений и навыков.

Ни одно из приведенных определений, по моему мнению, не исчерпывает всей широты понятия «технология», которое относится к категории фундаментальных понятий бытия. В данной ситуации более правильно определить наиболее общие свойства, присущие этому понятию.

В первую очередь отметим, что всякая технология подразумевает под собой некоторый рациональный целенаправленный процесс, организуемый человеком с целью удовлетворения определенных потребностей, но не сводится к нему. Конечная цель технологии – удовлетворение человеческих потребностей путем производства продуктов (в широком понимании этого слова, а не только материальных), обладающих потребительской ценностью, оказания услуг наиболее эффективным способом. В качестве носителя технологии выступает человек. Носитель технологии (тот, кто разрабатывает или реализует технологию) знает, как, каким способом, какими средствами (инструментами) организовать процесс преобразования исходных ресурсов, чтобы в итоге получить нечто новое

или нового качества, удовлетворяющее определенные потребности человека. И не только знает, но и умеет реализовать свое знание, то есть обладает практическими навыками организации и осуществления этого процесса. Последнее свойство технологии близко к английскому понятию know-how (буквально – знаю как), обозначающему документально оформленные и охраняемые законодательством технические знания, опыт, навыки, секреты производства, передача которых оговаривается при заключении лицензионных соглашений и других договоров [10]. В определенном смысле технология представляет собой формализованное знание. Она ориентирована на многократное воспроизведение (в определенном смысле массовое производство), строгое соблюдение технологии гарантирует получение результата заранее определенного качества. Как известно, брак в материальном производстве чаще всего является следствием нарушения технологии.

Таким образом, в технологии можно выделить следующие составные элементы:

- носитель технологии;
- цель технологии – производство определенного продукта, не обязательно материального, для удовлетворения человеческих потребностей (какой продукт получается в результате практической реализации технологии);
- исходные ресурсы, подвергающиеся преобразованию (сырье, материалы, полуфабрикаты, информация, сознание... то есть то, что преобразуется);
- материальные и нематериальные средства воздействия на исходные ресурсы (опосредованность средствами: техникой, инструментами, программными средствами... с помощью чего осуществляется процесс);
- совокупность методов, способов, приемов преобразования исходных ресурсов, использования орудий воздействия (как, какими способами, приемами, методами, в какой последовательности...).

Учитывая сказанное, определим *технология* как рациональный процесс преобразования исходных ресурсов с помощью соответствующих средств соответствующими методами, направленный на получение нового продукта для удовлетворения потребностей человека.

Понятие «информационная технология» является частным случаем общего понятия «технология» применительно к новой области деятельности человека – производству информации как продукта. Превращение информации в стратегический ресурс жизнедеятельности человека, в особый товар, обладающей большой потребительской ценностью, потребовало перехода на «промышленное производство» информации и, как следствие, разработки соответствующих технологий. Этот переход стал возможен благодаря разработке в 40-х годах про-

шлого столетия принципиально нового поколения технических средств – вычислительных машин, многократно расширивших и усиливших возможности человека в сфере обработки информации. А изобретение микропроцессоров в конце 60-х годов сделало эти технологии за короткий промежуток времени массовыми. В информационной технологии информация одновременно выступает в роли исходного ресурса – сырья – и конечного продукта (новой информации). Таким образом, можно сказать, что «информационная технология – это процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления...». Целью информационной технологии является производство информационного продукта, обладающего определенной потребительской ценностью.

Понятие технологии как процесса можно рассматривать и применительно к процессу управления в социально-экономических системах. В современном менеджменте просматривается стремление в максимальной степени формализовать процесс управления, сделать его более рациональным, выработать некие общие, «универсальные» методы, приемы и способы выработки и реализации управленческих решений. А это не что иное, как разработка соответствующих «технологий управления» в более широком смысле этого слова. И нужно отметить в этом значительные успехи: все более широкое распространение в управлении получают точные количественные методы, в первую очередь в обработке информации, допускающие формализацию в наибольшей степени.

В заключение можем определить понятие «информационной технологии управления». Информационная технология управления – это технология обработки информации о свойствах, структуре, состоянии объекта управления, целях его функционирования, осуществляющихся в нем процессах, о состоянии внешней среды и степени воздействия ее на объект управления. Информационная технология управления направлена на производство новой информации о состоянии управляемого объекта, степени воздействия на него внешней среды для последующего использования этой информации человеком при выработке и реализации управленческих решений. Информационная технология, как и всякая другая технология, представляет собой четко регламентированную систему операций над исходными данными, сформулированную с определенной степенью детализации, реализация которых гарантирует получение требуемой информации заданного качества.

В заключение работы приведу несколько слов о содержании курса «информационные технологии управления» в контексте вышесказанного. Требования государственных образовательных стан-

Требования государственных образовательных стандартов
к содержанию дисциплины «Информационные технологии управления»

061000 Государственное и муниципальное управление	061100 Менеджмент организации	062100 Управление персоналом
<p>Организация и средства информационных технологий обеспечения управленческой деятельности; направления информатизации государственного и муниципального управления; системное представление управляемой территории и принципы создания информационной системы города и области (края, республики); понятие новой информационной технологии; локальные и распределенные базы данных; экспертные системы и базы знаний; информационные языки; автоматизированные информационно-поисковые системы; классификаторы; основы построения инструментальных средств информационных технологий; компьютерные технологии подготовки текстовых документов, обработки экономической информации на основе табличных процессоров, использование систем управления базами данных, интегрированных программных пакетов; распределенной обработки информации; региональные и локальные вычислительные сети; телеобработка данных; коммуникационные сети. Основные этапы и стадии создания и организации компьютерных информационных систем управления. Экономическая эффективность территориальных информационных систем управления</p>	<p>Организация и средства информационных технологий обеспечения управленческой деятельности; информационные технологии документационного обеспечения управленческой деятельности; инструментальные средства компьютерных технологий информационного обслуживания управленческой деятельности; основы построения инструментальных средств информационных технологий; компьютерные технологии подготовки текстовых документов, обработки экономической информации на основе табличных процессоров, использования систем управления базами данных, интегрированных программных пакетов; распределенной обработки информации; организация компьютерных информационных систем; компьютерные технологии интеллектуальной поддержки управленческих решений</p>	<p>Информационный контур управления персоналом; экономическая информация и ее свойства; информационная система управления персоналом и информационные технологии; эволюция информационных систем и их классификация; средства компьютерной, коммуникационной и организационной техники; характеристика и классификация современных программных средств; нормативно-методическое обеспечение информационных технологий управления персоналом; информационная безопасность; современная концепция автоматизированных рабочих мест (АРМ), классификация и принципы построения; АРМ кадровой службы; вычислительные сети, нейросетевые технологии и средства мультимедиа; интеллектуальные информационные технологии и системы поддержки принятых решений; экономическая эффективность применения автоматизированных информационных технологий</p>

дартов к содержанию дисциплины «Информационные технологии управления» для трех родственных специальностей, предусматривающих присвоение квалификации «менеджер» (061000 «Государственное и муниципальное управление»; 061100 «Менеджмент организаций»; 062100 «Управление персоналом») представлены в таблице. Их анализ позволяет выделить три блока, касающихся методологии их изложения. В первую очередь это общий для всех специальностей блок, включающий в себя общие понятия информационных технологий. Второй блок – информационные технологии в реализации различных функций управления (сбор информации, планирование, организация, мотивация, учет, контроль, маркетинг). Третий блок учитывает отраслевые особенности использования информационных технологий.

Примечания

1. Винер, Н. Кибернетика и общество [Текст] / Н. Винер. М.: Изд-во «Иностран. лит.», 1958.

2. Кибернетика и научно-технический прогресс [Текст]. М.: Знание, 1968. С. 21.

3. Абдеев, Р. Ф. Философия информационной цивилизации [Текст] / Р. Ф. Абдеев. М.: Владос, 1994.

4. Егоршин, А. П. Качество жизни населения региона [Текст]: монография / А. П. Егоршин, А. К. Зайцев. Н. Новгород: НИМБ, 2002.

5. Примечание автора.

6. Информатика [Текст]: учебник / под ред. Н. В. Макаровой. М.: Финансы и статистика, 1997; Федеральный закон «Об информации, информатизации и защите информации» дает следующее определение информации: «Информация – сведения о лицах, предметах, фактах, событиях, явлениях и процессах независимо от формы их представления».

7. Мухин, В. И. Исследование систем управления [Текст]: учебник / В. И. Мухин. М.: Экзамен, 2002.

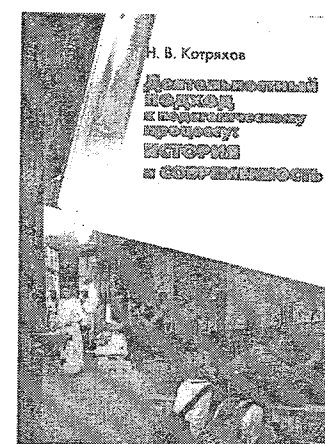
8. Лем, С. Сумма технологий [Текст] / С. Лем. М.: Мир, 1968.

9. Коротков, Э. М. Исследование систем управления [Текст] / Э. М. Коротков. М.: Дека, 2003.

10. Большая энциклопедия «Кирилла и Мефодия» [Электронный ресурс]. М., 2003.

НОВЫЕ КНИГИ

Котряхов Николай Васильевич
Деятельностный подход к педагогическому процессу:
история и современность.
Киров, 2005. – 184 с.



Монография посвящена анализу различных подходов к решению проблем совершенствования педагогического процесса. В книге выявлены и охарактеризованы теоретические разработки и попытки реализации в практике наиболее перспективных концепций реформирования общеобразовательной школы в истории и современности. В качестве приоритетных направлений рассматривались: преодоление одностороннего, интеллектуализированного характера обучения и воспитания, повышение прочности и достоверности знаний, реализация принципов связи школы с жизнью, теории с практикой.

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

А. Г. Целищева

ФАУНА ЖУЖЕЛИЦ (COLEOPTERA, CARABIDAE) КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ И ЕЕ ЗООГЕОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье дан полный видовой состав жужелиц Кировской области. Указаны 3 новых вида. Проведен зоогеографический анализ карабидофауны. Показано распределение жужелиц по подзонам на территории области, отмечены доминантные виды в различных биоценозах.

Фауна жужелиц Кировской области исследована довольно полно. Она богата видами, что объясняется огромной площадью области (120,7 тыс. км²), значительной протяженностью в меридиональном и широтном направлении (с 41° до 54° в. д., с 56° до 61° с. ш.), расположением ее в трех подзонах (средней тайги, южной тайги и хвойно-широколиственных лесов с элементами северной лесостепи) [1].

Изучение фауны жесткокрылых, в том числе и жужелиц, в Кировской области началось еще в XIX в. Первый каталог жесткокрылых, включающий 1166 видов, был опубликован А. И. Яковлевым в 1910 г. [2] Упоминания о жуках из Вятской губернии имеются в трудах Г. Г. Якобсона [3], А. К. Эстерберга [4].

Более полные сведения о фауне жужелиц Кировской области были даны в сводке А. И. Шернина [5], где указано 177 видов. Затем изучение жужелиц как в фаунистическом, так и экологическом плане было продолжено Г. И. Юферевым [6], А. К. Жеребцовым [7], А. Г. Целищевой [8]. Новые данные по карабидофауне области обобщены в списке жесткокрылых Г. И. Юферевым [9], где дополнено 92 вида жужелиц. В ходе наших последних исследований найдено еще 3 новых вида: *Leistus piceus* Froel., *Dyschirius neresheimeri* Wagn., *Amara erratica* Duft.

Материалом для написания настоящей работы послужили сборы А. Г. Целищевой в 1989–2004 гг., а также обширные материалы коллекции кафедры биологии и МОБ ВятГУ. Исследования были проведены на юге (Лебяжский и Уржумский районы), в центральной части (Кирово-Чепецкий,

Котельничский, Немский, Зуевский, Слободской районы и г. Киров) и на севере области (Мурашинский район).

Видовой состав

Фауна жужелиц (*Coleoptera, Carabidae*) Кировской области в настоящее время включает 272 вида жужелиц (табл. 1), относящихся к 64 родам. Однако указания следующих видов требуют подтверждения новыми находками *Clivina collaris* Herbst, *Paranchnus albipes* F., *Harpalus anxius* Duft., *Lebia cyanoccephala* L. Определения таких видов, как *Amara lucida* Duft., *Stenolophus proximus* Dej., *Philorhizus notatus* Steph., ошибочны. Эндемик Урала, обитающий на альпийских лугах – *Carabus loschnikovi* F.-W., попал в список случайно; *Calosoma denticolle* Gebl., очевидно, обитала прежде в районе г. Малмыжа, но потом исчезла. С другой стороны, сопоставление карабидофауны с таковой на сопредельных территориях [10] позволяет предположить, что некоторые виды вполне могут быть обнаружены, например, *Carabus benningi* F.-W., *Bembidion tenellum* D. Torre, *B. Viduum* Ol., *Agonum lugens* Duft., *Calathus fuscipes* Goeze, *Anisodactylus signatus* Pz., *Brachinus crepitans* L. и другие. В целом, можно считать, что фаунистический список из 272 видов жужелиц Кировской области близок к исчерпывающей величине. По количеству видов *Carabidae* – это самое обширное семейство вятских жесткокрылых.

По числу видов карабидофауна области близка к таким регионам, как Московская область – 260 видов [11]; Предуралье – 265 видов [12]; Среднее Поволжье – 288 видов [13], Республика Татарстан – 300 видов [14].

Анализ видовой состава жужелиц показал, что наиболее разнообразны роды: *Bembidion* (39 видов), *Amara* (30 видов), *Pterostichus* (19), *Harpalus* (19), *Carabus* (16), *Agonum* (16). Остальные рода включают от 1 до 7 видов.

По встречаемости в области из общего числа видов, по нашим и литературным данным, многочисленными являются 38 видов, обычными – 87, остальные являются редкими. Наиболее изучена центральная часть области – подзона южной тайги, где отмечен 241 вид. В подзоне хвойно-широколиственных лесов зарегистрировано 200 видов. Подзона средней тайги менее насыщена видами, указано только 68 видов.

Видовой состав и зоогеографическая характеристика жужелиц Кировской области

Видовой состав	Зоогеографическая характеристика	Встречаемость видов			
		Количественная хар-ка	Подзоны		
			хшл	юж.т	ср.т
1	2	3	4	5	6
1. <i>Cicindela germanica</i> Linneus, 1758	Еср	+	*	*	
2. <i>C. hybrida</i> Linneus, 1758	ТПп	++	*	*	*
3. <i>C. maritima</i> Dejean, 1822	ЕС	+		*	
4. <i>C. silvatica</i> Linneus, 1758	ТПб	++	*	*	
5. <i>C. campestris</i> Linneus, 1758	ЕС	++	*	*	*
6. <i>Omophron limbatum</i> Fabricius, 1775	Е	+	*	*	
7. <i>Leistus ferrugineus</i> (Linneus, 1758)	Е	+	*	*	
8. <i>L. terminatus</i> (Hellwig in Panzer, 1793)	ЕС	++		*	
9. <i>**L. piceus</i> Froel	Е	+		*	
10. <i>Nebria brevicollis</i> Fabricius, 1779	Е	+	*		
11. <i>Nebria livida</i> (Linneus, 1758)	ТПп	+	*		
12. <i>N. rufescens</i> (Strom, 1768)	ГА	++	*	*	*
13. <i>Notiophilus aquaticus</i> (Linneus, 1758)	ГА	++	*	*	
14. <i>N. aestuans</i> Motschulsky, 1864	Еср	+		*	
15. <i>N. palustris</i> (Duftschmid, 1812)	ЕС	++	*	*	
16. <i>N. geminifera</i> Fauvel, 1863	ЕС	+	*	*	*
17. <i>N. biguttatus</i> (Fabricius, 1779)	ЕС	+++	*	*	*
18. <i>Calosoma inquisitor</i> (Linneus, 1758)	Еср	+	*	*	
19. <i>C. auropunctatum</i> (Herbst, 1784)	Е	++	*	*	
20. <i>C. denticolle</i> Gebler, 1833	Еаст	+	*		
21. <i>C. investigator</i> (Illiger, 1798)	ТПп	++	*	*	
22. <i>Carabus arcensis</i> Herbst, 1784	ТПп	+		*	
23. <i>C. stscheglowi</i> Mannerheimi, 1827	ЕС	+	*	*	
24. <i>C. cancellatus</i> Illiger, 1798	ТПп	+++	*	*	*
25. <i>C. granulatus</i> Linneus, 1758	ТПп	+++	*	*	*
26. <i>C. menetriesi</i> Faldermann, 1827	Е	+	*	*	
27. <i>C. aeruginosus</i> Fischer von Waldheim, 1822	ЕС	+		*	
28. <i>C. estrecheri</i> Ficher von Waldheim, 1822	Еаст	+	*	*	
29. <i>C. nemoralis</i> O.Muller, 1764	Е	+		*	
30. <i>C. clathratus</i> Linneus, 1761	ТПп	+	*	*	
31. <i>C. nitens</i> Linneus, 1758	ЕС	+	*	*	
32. <i>C. loschnikovi</i> Fischer von Waldheim, 1823	УЭ	+	*		
33. <i>C. glabratus</i> Paykull, 1790	Е	+++	*	*	*
34. <i>C. hortensis</i> Linneus, 1758	Е	+	*	*	
35. <i>C. convexus</i> Fabricius, 1775	ЕС	+	*	*	
36. <i>C. violaceus aurolimbatus</i> Dejean, 1829	Е	+	*	*	
37. <i>C. schoenherri</i> Fischer von Waldheim, 1823	ЕС	++	*	*	*
38. <i>Cychrus caraboides</i> (Linneus, 1758)	ЕС	+++	*	*	*
39. <i>Blethisa multipunctata</i> (Linneus, 1758)	ГА	+	*		
40. <i>Elaphrus uliginosus</i> Fabricius, 1775	ТПп	++	*	*	*

ЦЕЛИЩЕВА Людмила Геннадьевна – старший преподаватель кафедры биологии и методики преподавания биологии ВятГУ
© Целищева А. Г., 2005

1	2	3	4	5	6
41. <i>E. cupreus</i> Duftschmid, 1812	EC	+++	*	*	
42. <i>E. riparius</i> (Linneus, 1758)	ГА	++	*	*	
43. <i>E. angusticollis</i> R.F.Sahlberg, 1844	ГА	+		*	
44. <i>Loricera pilicornis</i> (Fabricius, 1775)	ГА	+++	*	*	*
45. <i>Clivina collaris</i> (Herbst, 1784)	ЕСр	+		*	
46. <i>C. fossor</i> (Linneus, 1788)	ТПп	+++	*	*	*
47. <i>Dyschirius baicalensis</i> Motschulsky, 1844	ТПп	++		*	
48. <i>D. obskurus</i> (Gyllenhal, 1827)	E	++			*
49. <i>**Dyschirius neresheimeri</i> Wagner	E	+		*	
50. <i>D. arenosus</i> Stephens, 1827	E	++		*	*
51. <i>D. subarcticus</i> Lindroth	E	+	*		
52. <i>Dyschiriodes globosus</i> Herbst, 1783	ТПп	++		*	
53. <i>D. nitidus</i> Dejean, 1825	ТПп	++	*	*	
54. <i>D. politus</i> Dejean, 1825	ГА	++	*	*	*
55. <i>D. aeneus</i> Dejean, 1825	ТПп	++	*	*	
56. <i>Broscus cephalotes</i> (Linneus, 1758)	EC	++	*	*	
57. <i>Miscodera arctica</i> (Paykull, 1758)	ГА	+	*	*	
58. <i>Trechoblemus micros</i> (Herbst, 1784)	EC	+		*	
59. <i>Blemus discus</i> (Fabricius, 1792)	ТПб	+	*	*	
60. <i>Epaphius rivularis</i> (Gyllenhal, 1810)	EC	++		*	*
61. <i>E. secalis</i> (Paykull, 1790)	EC	+++	*	*	*
62. <i>Trechus quadristriatus</i> (Schränk, 1781)	EC	++	*	*	
63. <i>T. rubens</i> (Fabricius, 1792)	EC	++	*	*	
64. <i>Tachys bistratus</i> (Duftschmid, 1812)	E	+		*	
65. <i>T. micros</i> (Fischer von Waldheim, 1828)	EC	+	*		
66. <i>Tachyta nana</i> (Gyllenhal, 1810)	ГА	+	*	*	
67. <i>Asaphidion flavipes</i> (Linneus, 1761)	ТПп	+	*	*	
68. <i>A. pallipes</i> (Duftschmid, 1812)	EC	+	*	*	
69. <i>Bembidion argenteolum</i> (Ahrens, 1812)	ТПп	++	*		
70. <i>B. litorale</i> (Olivier, 1790)	ГА	+	*		
71. <i>B. velox</i> (Linneus, 1761)	ТПп	++	*	*	
72. <i>B. striatum</i> (Fabricius, 1792)	EC	+++	*	*	
73. <i>B. nigricorne</i> Gyllenhal, 1827	E	+		*	
74. <i>B. pygmaeum</i> (Fabricius, 1792)	E	+		*	
75. <i>B. lampros</i> (Herbst, 1784)	ГА	+++	*	*	*
76. <i>B. properans</i> Stephens, 1829	ГА	+++	*	*	*
77. <i>B. punctulatum</i> Drapiez, 1820	E	++	*	*	*
78. <i>B. ruficollis</i> Panzer, 1797	EC	++	*	*	*
79. <i>B. bipunctatum</i> (Linneus, 1761)	EC	+		*	*
80. <i>B. obliquum</i> Sturm, 1825	ТПп	++		*	

1	2	3	4	5	6
81. <i>B. semipunctatum</i> (Donovan, 1806)	ТПп	+++	*	*	*
82. <i>B. varium</i> (Olivier, 1795)	ТПп	+++	*	*	
83. <i>B. dentellum</i> (Thunberg, 1787)	EC	+	*	*	
84. <i>B. ruthenum</i> Tschitscherine, 1895	EC	++	*	*	
85. <i>B. tinctum</i> Zetterstedt, 1828	ТПб	+		*	*
86. <i>B. biguttatum</i> (Fabricius, 1779)	EC	+	*	*	
87. <i>B. guttula</i> (Fabricius, 1792)	EC	++	*	*	
88. <i>B. mannerheimi</i> C.R.Sahlberg, 1834	EC	++	*	*	
89. <i>B. azureus</i> Dalla Torre, 1877	E	+		*	*
90. <i>B. articulatum</i> (Panzer, 1796)	ТПп	+	*	*	*
91. <i>B. octomaculatum</i> (Goeze, 1777)	E	+++	*	*	
92. <i>B. doris</i> (Panzer, 1797)	EC	+++	*	*	
93. <i>B. gilvipes</i> Sturm, 1825	ТПп	++	*	*	
94. <i>B. schuppeli</i> Dejean, 1831	EC	++	*	*	*
95. <i>B. transparens</i> (Gebler, 1829)	ГА	+		*	
96. <i>B. humerale</i> Sturm, 1825	E	++		*	
97. <i>B. quadrimaculatum</i> (Linneus, 1761)	ГА	+++	*	*	*
98. <i>B. obscurellum</i> (Motschulsky, 1844)	ТПб	+	*	*	
99. <i>B. andreae</i> (Fabricius, 1787)	EC	++	*	*	
100. <i>B. femoratum</i> Sturm, 1825	ТПп	++	*	*	*
101. <i>B. petrosum</i> Gebler, 1833	ГА	+		*	
102. <i>B. tetracollum</i> Say, 1823	ГА	+++	*	*	*
103. <i>B. bruxellense</i> Wesmael, 1835	E	++	*	*	*
104. <i>B. lunatum</i> (Duftschmid, 1812)	E	++		*	
105. <i>B. saxatile</i> (Gyllenhal, 1827)	EC	+	*		
106. <i>B. deletum</i> Serville, 1821	EC	+			*
107. <i>B. grapei</i> Gyllenhal, 1827	ГА	+		*	
108. <i>Patrobus assimilis</i> Chaudoir, 1844	ТПб	+		*	
109. <i>P. atrorufus</i> Stroem, 1768	EC	++		*	
110. <i>P. septentrionis</i> Dejean, 1828	ГА	+		*	*
111. <i>Stomis pumicatus</i> (Panzer, 1796)	E	+		*	
112. <i>Poecilus cupreus</i> (Linneus, 1758)	EC	+++	*	*	*
113. <i>P. versicolor</i> (Sturm, 1824)	ТПп	+++	*	*	*
114. <i>P. lepidus</i> (Leske, 1785)	EC	++	*	*	*
115. <i>P. punctulatus</i> (Schaller, 1783)	EC	++	*	*	*
116. <i>Pterostichus niger</i> (Schaller, 1783)	ТПп	+++	*	*	*
117. <i>P. chameleon</i> Motschulsky, 1850	EC	+	*		
118. <i>P. leonisi</i> Apfelbeck, 1904	EC	+	*		
119. <i>P. vernalis</i> (Panzer, 1796)	EC	++	*	*	
120. <i>P. anthracinus</i> (Illiger, 1798)	EC	++	*	*	

1	2	3	4	5	6
121. <i>P. gracilis</i> (Dejean, 1828)	EC	++	*	*	
122. <i>P. minor</i> (Gyllenhal, 1827)	EC	+	*	*	
123. <i>P. nigrita</i> (Paykull, 1790)	ТПп	+++	*	*	*
124. <i>P. rhaeticus</i> Heer, 1838	ТПп	+		*	
125. <i>P. diligens</i> (Sturm, 1824)	EC	++	*	*	
126. <i>P. strenuus</i> (Panzer, 1797)	EC	++	*	*	
127. <i>P. aterrimus</i> (Herbst, 1784)	E	++	*	*	
128. <i>P. aethiops</i> (Panzer, 1797)	E	++	*	*	
129. <i>P. mannerheimi</i> (Dejean, 1831)	ТПб	++	*	*	
130. <i>P. adstrictus</i> Eschscholiz, 1812	E	+		*	
131. <i>P. quadrioveolatus</i> Letzner, 1852	EC	+	*	*	
132. <i>P. oblongopunctatus</i> (Fabricius, 1787)	ТПп	+++	*	*	*
133. <i>P. melanarius</i> (Illiger, 1798)	EC	+++	*	*	*
134. <i>P. uralensis</i> Motschulsky, 1850	УЭ	+	*		
135. <i>Calathus ambiguus</i> (Paykull, 1790)	EC	++	*	*	
136. <i>C. erratus</i> C.R.Sahlberg, 1827	EC	++	*	*	
137. <i>C. melanocephalus</i> (Linneus, 1758)	ТПп	++	*	*	
138. <i>C. micropterus</i> (Duftschmid, 1812)	ТПп	+++	*	*	*
139. <i>Laemostenus terricola</i> (Herbst, 1783)	E	+		*	
140. <i>Sericoda quadripunctatus</i> Dejean, 1774	ГА	+	*	*	*
141. <i>S. bogemanni</i> (Gyllenhal, 1813)	ГА	+		*	
142. <i>Agonum dolens</i> (C.R.Sahlberg, 1827)	EC	+	*	*	
143. <i>A. ericeti</i> (Panzer, 1809)	EC	++		*	
144. <i>A. gracilipes</i> (Duftschmid, 1812)	ТПп	+	*	*	
145. <i>A. impressum</i> (Panzer, 1797)	ТПп	+		*	*
146. <i>A. marginatum</i> (Linneus, 1758)	E	+		*	*
147. <i>A. duftschmidi</i> Schmidt, 1994	ТПп	++	*	*	
148. <i>A. mulleri</i> (Herbst, 1784)	EC	++	*	*	
149. <i>A. sahlbergi</i> (Chaudoir, 1850)	ТПб	+			*
150. <i>A. sexpunctatum</i> (Linneus, 1758)	ТПп	+++	*	*	*
151. <i>A. versutum</i> (Sturm, 1824)	ТПп	++	*	*	
152. <i>A. viduum</i> (Panzer, 1797)	ТПп	+	*	*	
153. <i>A. fuliginosum</i> (Panzer, 1809)	EC	+++	*	*	*
154. <i>A. gracile</i> (Sturm, 1824)	ТПп	++	*	*	
155. <i>A. micans</i> Nicolai, 1822	EC	+	*	*	
156. <i>A. piceum</i> (Linneus, 1758)	EC	+	*	*	
157. <i>A. thoreyi</i> (Dejean, 1828)	ГА	++		*	
158. <i>Platynus assimile</i> (Paykull, 1790)	ТПп	+++	*	*	*
159. <i>P. krynickii</i> Sperk, 1835	EC	+	*	*	
160. <i>P. longiventre</i> Mannerheim, 1825	EC	+		*	

1	2	3	4	5	6
161. <i>P. livens</i> (Gyllenhal, 1810)	EC	++	*	*	
162. <i>P. mannerheimi</i> Dejean, 1828	ГА	+		*	
163. <i>Paranchus albipes</i> (Fabricius, 1796)	E	+		*	
164. <i>Oxypselaphus obscurum</i> (Herbst, 1784)	ГА	+	*	*	
165. <i>Anchomenus dorsalis</i> (Pontoppidan, 1763)	EC	+++	*	*	*
166. <i>Odontonyx rotundatus</i> (Paykull, 1790)	E	+		*	
167. <i>Synuchus vivalis</i> (Illiger, 1798)	ТПп	++	*	*	
168. <i>Amara plebeja</i> (Gyllenhal, 1810)	ТПп	+++	*	*	*
169. <i>A. aenea</i> (De Geer, 1774)	ТПп	+++	*	*	*
170. <i>A. communis</i> (Panzer, 1797)	ТПп	+++	*	*	*
171. <i>A. convexior</i> Stephens, 1828	EC	+		*	
172. <i>A. curta</i> (Dejean, 1828)	EC	+		*	
173. <i>A. eurynota</i> (Panzer, 1797)	EC	++	*	*	
174. <i>A. famelica</i> Zimmermann, 1832	ТПп	++		*	
175. <i>A. familiaris</i> (Duftschmid, 1812)	ТПп	++	*	*	
176. <i>A. littorea</i> Thomson, 1857	EC	++	*	*	
177. <i>A. lucida</i> (Duftschmid, 1812)	ECp	+		*	
178. <i>A. lunicollis</i> Schiodte, 1837	ГА	++	*	*	*
179. <i>A. montivaga</i> Sturm, 1835	ECp	+	*	*	
180. <i>A. nitida</i> Sturm, 1825	ТПп	++	*	*	*
181. <i>A. ovata</i> (Fabricius, 1792)	ТПп	++	*	*	
182. <i>A. similata</i> (Gyllenhal, 1810)	ТПп	++	*	*	
183. <i>A. spreta</i> (Dejean, 1831)	EC	++	*	*	*
184. <i>A. tibialis</i> (Paykull, 1798)	ТПп	+	*	*	
185. <i>A. bifrons</i> (Gyllenhal, 1810)	EC	++	*	*	
186. <i>A. brunnea</i> (Gyllenhal, 1810)	ГА	+++	*	*	*
187. <i>A. fusca</i> Dejean, 1828	Cp	+		*	
188. <i>A. ingenua</i> (Duftschmid, 1812)	ТПп	+	*	*	
189. <i>A. municipalis</i> (Duftschmid, 1812)	EC	+	*	*	
190. <i>A. praetermissa</i> (C.R. Sahlberg, 1827)	ТПп	+		*	
191. <i>A. apricaria</i> (Paykull, 1790)	ТПп	++	*	*	
192. <i>A. consularis</i> (Duftschmid, 1812)	EC	+	*	*	
193. <i>A. fulva</i> (O.Muller, 1776)	EC	++	*	*	
194. ** <i>A. erratica</i> Duftschmid, 1812	E	+		*	
195. <i>A. majuscula</i> (Chaudoir, 1850)	ТПп	+		*	
196. <i>A. quenseli</i> (Schoenherr, 1806)	ГА	+		*	
197. <i>A. equestris</i> (Duftschmid, 1812)	ECp	+	*	*	
198. <i>Curtonotus aulicus</i> (Panzer, 1797)	EC	++	*	*	
199. <i>C. convexiusculus</i> (Marsham, 1802)	EC	+	*	*	
200. <i>Anisodactylus binotatus</i> (Fabricius, 1787)	ТПп	++	*	*	*

1	2	3	4	5	6
201. <i>Bradicellus caucasicus</i> (Chaudoir, 1846)	ЕС	+		*	
202. <i>Dicheirotichus rufithorax</i> C.R. Sahlberg, 1827	ЕС	+	*	*	*
203. <i>Trichocellus cognatus</i> (Gyllenhal, 1827)	ТПп	+			*
204. <i>Stenolophus discophorus</i> (Fischer von Waldheim, 1864)	ЕСр	+	*		
205. <i>S. mixtus</i> Herbst, 1785	ЕС	+	*	*	
206. <i>S. proximus</i> Dejean, 1829	ЕАст	+		*	
207. <i>Acupalpus flavicollis</i> (Sturm, 1825)	ЕСр	+		*	*
208. <i>A. meridianus</i> (Linneus, 1767)	Е	++	*	*	
209. <i>A. parvulus</i> (Sturm, 1825)	ЕС	+	*	*	
210. <i>A. exiguus</i> (Dejean, 1829)	ЕС	+		*	
211. <i>Anthracus consputus</i> (Duftschmid, 1812)	ЕС	+	*		
212. <i>Harpalus griseus</i> (Panzer, 1797)	ТПп	++	*	*	
213. <i>H. rufipes</i> (De Geer, 1774)	ТПп	+++	*	*	*
214. <i>H. calceatus</i> (Duftschmid, 1812)	ТПп	+	*		
215. <i>H. signaticornis</i> (Duftschmid, 1812)	ЕСр	+		*	
216. <i>H. rubripes</i> (Duftschmid, 1812)	ЕС	+	*	*	
217. <i>H. quadripunctatus</i> Dejean, 1829	ЕС	+++	*	*	*
218. <i>H. anxius</i> (Duftschmid, 1812)	ЕС	+	*		
219. <i>H. zabroides</i> Dejean, 1829	ТПп	+	*	*	
220. <i>H. froelichi</i> Sturm, 1818	ТПп	+	*		
221. <i>H. flavescens</i> (Piller et Mitterpacher, 1783)	Е	+		*	
222. <i>H. modestus</i> Dejean, 1829	ТПп	+	*		
223. <i>H. tardus</i> (Panzer, 1797)	ЕС	+	*	*	
224. <i>H. latus</i> (Linneus, 1758)	ТПп	+++	*	*	
225. <i>H. xanthopus</i> Gemminger et Harold, 1868	ТПп	+		*	
226. <i>H. luteicornis</i> (Duftschmid, 1812)	Е	+	*	*	
227. <i>H. smaragdinus</i> (Duftschmid, 1812)	ЕСр	+	*	*	
228. <i>H. autumnalis</i> (Duftschmid, 1812)	Е	+	*		
229. <i>H. affinis</i> (Schränk, 1781)	ТПп	+++	*	*	*
230. <i>H. distinguendus</i> (Duftschmid, 1812)	ТПп	++	*	*	
231. <i>Ophonus nitidulus</i> (Duftschmid, 1828)	ЕС	+	*		
232. <i>O. puncticollis</i> (Paykull, 1798)	ЕС	+	*	*	
233. <i>O. rufibarbis</i> (Fabricius, 1792)	ТПп	++	*	*	
234. <i>O. azureus</i> (Fabricius, 1775)	Е	+	*	*	
235. <i>O. stictus</i> Stephens, 1828	Е	++	*	*	
236. <i>Panagaeus bipustulatus</i> (Fabricius, 1775)	Е	+	*		
237. <i>P. cruxmajor</i> (Linneus, 1758)	ЕС	+	*	*	
238. <i>Callistus lunatus</i> (Fabricius, 1775)	ЕС	+	*		
239. <i>Chlaenius nitidulus</i> (Schränk, 1781)	Е	+	*		
240. <i>C. tibialis</i> Dejean, 1826	Е	++	*	*	*

1	2	3	4	5	6
241. <i>C. nigricornis</i> (Fabricius, 1787)	ЕС	++	*	*	*
242. <i>C. vestitus</i> (Paykull, 1790)	ЕС	++	*	*	
243. <i>C. tristis</i> (Schaller, 1783)	ТПп	+	*	*	
244. <i>C. costulatus</i> Motschulsky, 1859	ЕС	+		*	
245. <i>Oodes helopioides</i> (Fabricius, 1792)	ЕС	+	*	*	
246. <i>Licinus depressus</i> (Paykull, 1790)	ЕС	+	*	*	
247. <i>Badister bullatus</i> (Schränk, 1798)	ЕС	+++	*	*	*
248. <i>B. lacertosus</i> Sturm, 1815	ТПп	+	*	*	
249. <i>B. collaris</i> Motschulsky, 1864	ЕС	+	*		
250. <i>B. unipustulatus</i> Bonell, 1813	ЕС	++	*	*	
251. <i>B. sodalis</i> (Duftschmid, 1812)	ЕС	+	*	*	
252. <i>B. dilatatus</i> (Chaudoir, 1837)	ЕС	+		*	
253. <i>B. peltatus</i> (Panzer, 1796)	ГА	++	*	*	
254. <i>Odacantha melanura</i> (Linneus, 1767)	ЕС	+	*	*	
255. <i>Lebia chlorocephala</i> (Hoffmannsegg, 1803)	ЕС	+	*	*	
256. <i>L. cyanocephala</i> (Linneus, 1758)	ЕС	+	*	*	*
257. <i>L. cruxminor</i> (Linneus, 1758)	ТПп	+	*		
258. <i>Demetrias monostigma</i> Samouelle, 1819	ЕСр	+		*	
259. <i>Dromius agilis</i> (Fabricius, 1787)	ЕС	++		*	
260. <i>D. angusticollis</i> J.Sahlberg, 1889	ТПп	++	*	*	
261. <i>D. fenestratus</i> (Fabricius, 1794)	Е	+		*	
262. <i>D. schneideri</i> Crotch, 1871	Е	+		*	
263. <i>D. quadraticollis</i> A. Morawitz, 1862	ТПб	+		*	
264. <i>Philorhizus notatus</i> (Stephens, 1827)	ЕС	+		*	
265. <i>P. sigma</i> (Rossi, 1790)	ТПп	+	*	*	
266. <i>Syntomus truncatellus</i> (Linneus, 1761)	ЕС	+	*	*	
267. <i>Microlestes maurus</i> (Sturm, 1827)	ЕС	+	*		
268. <i>M. minutulus</i> (Goeze, 1777)	ТПп	+	*	*	
269. <i>Cymindis angularis</i> (Gyllenhal, 1810)	Е	+	*	*	
270. <i>C. vaporariorum</i> (Linneus, 1758)	ТПб	++		*	
271. <i>Cymindis macularis</i> Dejean, 1825	ЕС	+		*	
272. <i>Brachinus nigricornis</i> Gebler, 1829	ЕСр	+	*	*	
			200	241	68

Условные обозначения

** – новый вид для фауны Кировской области.

Подзоны: хшл – хвойно-широколиственные леса; юж.т – южная тайга, ср.т – средняя тайга.

Зоогеографическая характеристика: ГА – голарктический, ТП – транспалеарктический (п. – полизональный, б. – бореальный, н. – неморальный), ЕС – европейско-сибирский, Е – европейский, ЕСр – европейско-средиземноморский, Ср – средиземноморский; ЕАст – евро-азиатский степной; УЭ – уральский эндемик.

Количественная характеристика: + редкий, ++ обычный, +++ многочисленный.

Встречаемость по подзонам: * – встречается, пусто – не обнаружен.

Зоогеографическая структура населения жуужелиц

Зоогеографическая характеристика видов дана с учетом сведений о современном распространении жуужелиц по О. А. Крыжановскому и др. [15]. При классификации ареалов за основу принята схема зоогеографического деления Палеарктики А. П. Семенова-Тян-Шанского [16], с изменениями по О. А. Крыжановскому [17]. По зоогеографическому составу в Кировской области отмечено 10 групп (табл. 2, рисунок). Господствуют виды жуужелиц с широкими ареалами: транспалеарктические (29% от общего числа видов), европейско-сибирские (38%). Значительное разнообразие имеют европейские (16%) и голарктические (10%) виды. Пойма реки Вятки способствует проникновению видов с южными ареалами – европейско-средиземноморских, средиземноморских и евро-азиатских степных, на долю которых приходится около 6%.

Отличием фауны жуужелиц Кировской области, по сравнению с более южными районами, является большее видовое разнообразие голарктического, транспалеарктического бореального и европейско-си-

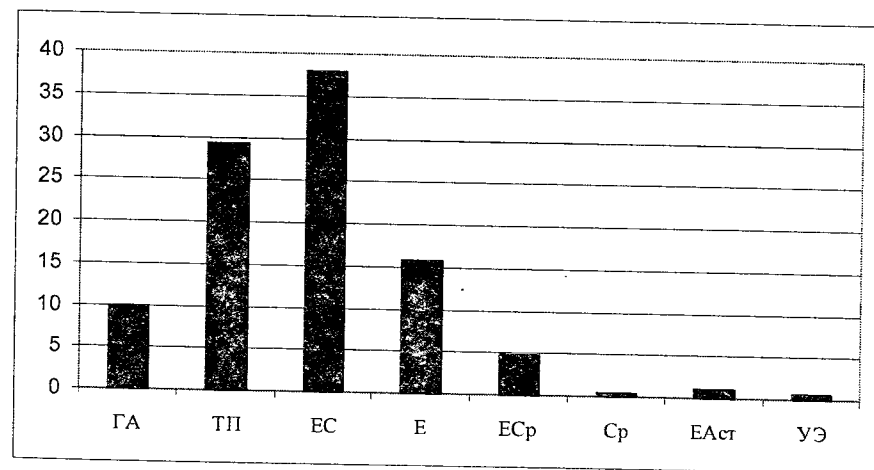
бирского комплексов и незначительное присутствие элементов европейско-средиземноморского комплекса.

При отсутствии черт эндемизма карабидофауна имеет своеобразие состава, обусловленное географическим положением области на северо-востоке Европейской части России. На севере области изредка встречаются субарктические виды *Bembidion tinctum* Zett., *B. obscurellum* Motsch., *B. petrosus* Gebl., *Sericoda bogemanni* Gyll., *Agonum sablbergi* Chaud., *Amara erratica* Duft., а также типичные обитатели средней тайги *Elaphrus angusticollis* Sahlb., *Bembidion grapei* Gyll., *Patrobus septentrionis* Dej., *Pterostichus adstrictus* Esch., *Agonum ericeti* Pz., *Amara quenseli* Schoen. и др. В центральных районах отмечаются такие таежные виды, как *Blethisa multipunctata* L., *Miscodera arctica* Pk., *Patrobus assimilis* Chaud., виды рода *Dromius*. На юге в фауну области начинают включаться представители лесостепи и степи: *Calosoma inquisitor* L., *Carabus estrecheri* F.-W., *Harpalus froelichi* Sturm, *Opbonus stictus* Steph., *Stenolophus discophorus* F.-W., *Licinus depressus* Pk., *Brachinus nigricornis* Gebl. Близость Урала способствует проникновению на территорию

Таблица 2

Зоогеографический состав фауны жуужелиц Кировской области

Зоогеографический комплекс видов	Число видов	Видовое обилие (в %)
Голарктический	27	10
Транспалеарктический	78	29,5
Группа бореальная	9	3,3
Группа полизональная	56	20,7
Группа неморальная	14	5,2
Европейско-сибирский	103	38
Европейский	44	15,8
Европейско-средиземноморский	13	4,8
Средиземноморский	1	0,4
Евро-азиатский степной	3	1,1
Уральские эндемики	2	0,7
	272	100%



Зоогеографический состав фауны жуужелиц Кировской области (условные обозначения в табл. 1)

области уральских эндемиков, таких как *Pterostichus uralensis* Motsch., а также сибирских видов *Carabus aeruginosus* F.-W., *Bembidion ruthenum* Tschit., *Pterostichus mannerheimi* Dej., *P. aterrimus* Herbst, *Dromius angusticollis* Sahlb.

При большом видовом разнообразии фауны в различных типах биоценозов численно преобладало сравнительно небольшое количество видов.

В лесах высокой численности достигали: *Notiophilus biguttatus* F., *Carabus glabratus* Pk., *C. schoenherri* F.-W., *Elaphrus cupreus* Duft., *Loricera pilicornis* F., *Epaphius secalis* Pk., *Pterostichus niger* Schall., *P. nigrita* Pk., *P. strebius* Pz., *P. oblongopunctatus* F., *P. melanarius* Ill., *Platynus assimile* Pk., *Agonum fuliginosum* Pz., *Calathus micropterus* Duft., *Harpalus quadripunctatus* Dej. Как субдоминанты отмечены виды: *Leistus terminatus* Hell. in Pz., *Cychrus caraboides* L., *Epaphius rivularis* Gyll., *Pterostichus minor* Gyll., *P. diligens* Sturm., *Amara brunnea* Gyll.

На лугах доминировали *Bembidion lampros* Herbst, *Poecilus versicolor* Sturm, *Amara aenea* Deg., *A. communis* Pz., *Harpalus affinis* Schrank и другие.

На полях наиболее массовыми являлись виды *Bembidion quadrimaculatum* L., *Poecilus cupreus* L., *P. versicolor* Sturm, *Pterostichus melanarius* Ill., *Harpalus rufipes* Deg. Высокой численности также достигали *Amara aenea* Deg., *A. communis* Pz., *Harpalus affinis* Schrank, *Clivina fossor* L., *Anchomenus dorsalis* Pont.

Для околородных биотопов отмечено присутствие представителей родов *Elaphrus*, *Dyschirius*, *Dyschiriodes*, *Bembidion*, *Agonum*, *Chlaenius*, *Badister*.

Изучение распределения жуужелиц в разных биоценозах показало, что имеются различия в структуре комплексов жуужелиц в связи с разными почвенными и микроклиматическими условиями.

Анализ видового состава жуужелиц лесов подзоны южной тайги выявил, что только на дерново-подзолистых почвах встречены *Pterostichus quadrifoveolatus* Letz., *P. rbaeticus* Heer, а на торфяно-подзолистых – виды, имеющие более северный ареал распространения, *Elaphrus riparius* L., *Notiophilus aquaticus* L. Характерный вид подзолистых почв – *Stomis fumicatus* Pz. Состав доминантных видов жуужелиц лесов на зональных типах почв в основном сходен. Отличия выявлены в составе субдоминантов: на дерново-подзолистых почвах – *Leistus terminatus* Hell. in Pz., глее-подзолистых – *Loricera pilicornis* F., торфяно-подзолистых – *Pterostichus diligens* Sturm. На подзолистых почвах наблюдалась полидоминантность, а на дерново-подзолистых и торфяно-подзолистых почвах – олигодоминантность пластичного лесного вида *Pterostichus oblongopunctatus* F. Численность жуужелиц варьировалась в зависимости от типа почв. Максимальная уловистость зарегистрирована на дерново-подзолистых почвах – 3,98 экз./10 л. с., на подзолистых почвах – 1,95-3,85 экз./

10 л. с. Самая низкая численность отмечена на торфяно-подзолистых почвах – 1,12 экз./10 л. с.

В Красную книгу Кировской области (2001) [18] занесено 5 видов: *Carabus (violaceus) aurolimbatus* Dej. – жуужелица золотокаемчатая, *C. menetriesi* F. – жуужелица Менетри, *Calosoma inquisitor* L. – красотел бронзовый, *Callistus lunatus* F. – калистус лунный, *Brachinus nigricornis* Gebl. – бомбардир черноусый.

Таким образом, фаунистический и зоогеографический состав жуужелиц отражает зональную специфику и самобытность карабидокомплексов, определяемых географическим положением Кировской области на границах центральных районов Европейской части России с северными и восточными Предуральскими.

Примечания

1. Природа Кировской области [Текст]. Киров: Волго-Вятское кн. изд-во, 1967. 400 с.
2. Яковлев, А. И. Перечень жесткокрылых, собранных А. К. Круликовским в окрестностях г. Уржума, Вятской губернии в 1899–1908 гг. и г. Малмыжа той же губернии в 1896–1899 гг. [Текст] / А. И. Яковлев // Труды русского энтомолог. общества. Т. XXXIX. СПб., 1910. 52 с.
3. Яковсон, Г. Г. Жуки России и Западной Европы [Текст] / Г. Г. Яковсон. СПб., 1905. 1024 с.
4. Эстерберг, А. К. Интересные виды фауны жесткокрылых (Coleoptera) Горьковской и Кировской областей [Текст] / А. К. Эстерберг // Энтомол. обозрение. Т. XXV. Вып. 1. СПб., 1936. С. 45-59.
5. Шернин, А. И. Отряд Coleoptera – Жесткокрылые [Текст] / А. И. Шернин // Животный мир Кировской области. Вып. 2. Киров, 1974. С. 111-227.
6. Юферев, Г. И. Фауна жуужелиц (Coleoptera, Carabidae) Кировской области [Текст] / Г. И. Юферев // Исследования энтомофауны Среднего Поволжья. Куйбышев, 1980. С. 38-44; Юферев, Г. И. Экологическая характеристика наземной колеортерофауны Свечинского района Кировской области [Текст] / Г. И. Юферев // Экология животных Поволжья и Приуралья. Куйбышев, 1986. С. 25-32.
7. Жеребцов, А. К. Почвенная фауна как компонент биоценозов осушенных торфяников. Сем. Жуужелицы (Carabidae) [Текст] / А. К. Жеребцов // Почвенная фауна и биологическая активность осушенных и рекультивируемых торфяников. М.: Наука, 1980. С. 117-128.
8. Целищева, А. Г. Эколого-фаунистическая характеристика жуужелиц (Coleoptera, Carabidae) лесов подзоны южной тайги Кировской области [Текст] / А. Г. Целищева // Научные труды Моск. пед. ун-та им. В. И. Ленина. Серия: естественные науки. М.: Прометей, 1995. С. 44-51.
9. Юферев, Г. И. Отряд Coleoptera – Жесткокрылые [Текст] / Г. И. Юферев // Животный мир Кировской области. Т. 5. Киров, 2001. С. 120-180.
10. Утробина, Н. М. Обзор жуужелиц Среднего Поволжья [Текст] / Н. М. Утробина // Почвенная фауна Среднего Поволжья. М.: Наука, 1964. С. 93-118; Седых, К. Ф. Семейство Carabidae [Текст] / К. Ф. Седых // Животный мир Коми АССР. Беспозвоночные. Сыктывкар: Коми кн. изд-во, 1974. С. 85-90; Матвеев, А. Б. Жуужелицы (Coleoptera, Carabidae) Южного Урала

и Предуралья (фауна, биотопическое распределение, зоогеографический анализ и возможности использования в мониторинге) [Текст]: автореф. дис. ... канд. биол. наук. Л., 1990. 19 с.; *Жеребцов, А. К.* Определитель жуков (Coleoptera, Carabidae) Республики Татарстан [Текст] / А. К. Жеребцов. Казань: Изд-во «Форда-диалог», 2000. 74 с.

11. *Федоренко, Д. Н.* Фауна жуков (Coleoptera, Carabidae) Московской области [Текст] / Д. Н. Федоренко // Насекомые Моск. обл. Проблемы кадастра и охраны. М.: Наука, 1988. С. 20-46.

12. *Мамбеев, А. Б.* Жуки (Coleoptera, Carabidae) Южного Урала и Предуралья (фауна, биотопическое распределение, зоогеографический анализ и возможности использования в мониторинге) [Текст]: автореф. дис. ... канд. биол. наук. Л., 1990. 19 с. 14. *Жеребцов, А. К.* Определитель жуков (Coleoptera, Carabidae) Республики Татарстан [Текст] / А. К. Жеребцов. Казань: Изд-во «Форда-диалог», 2000. 74 с.

13. *Умробина, М. Н.* Указ. соч.

14. *Жеребцов, А. К.* Определитель жуков (Coleoptera, Carabidae) Республики Татарстан [Текст] / А. К. Жеребцов. Казань: Изд-во «Форда-диалог», 2000. 74 с.

15. *Kryzhanovskij, O. L.* A checklist of the ground-beetles of Russia and adjacent land (Insecta, Coleoptera, Carabidae) [Text] / O. L. Kryzhanovskij, I. A. Belousov, I. I. Kabak, V. M. Kataev, K. V. Makarov, V. G. Shilenkov. Sofia; Moscow: Pensoft Publishers, 1995.

16. *Семенов-Тянь-Шанский, А. П.* Пределы и зоогеографические подразделения Палеарктической области для наземных сухопутных животных на основании географического распределения жесткокрылых насекомых [Текст] / А. П. Семенов-Тянь-Шанский. М.; Л., 1936. 16 с.

17. *Крыжановский, О. А.* Об объеме и зоогеографическом расчленении Палеарктического доминиона [Текст] / О. А. Крыжановский // Современные проблемы зоогеографии. М.: Наука, 1980. С. 61-80.

18. Красная книга Кировской области [Текст]. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2001. 287 с.

Т. М. Киселёва, И. Н. Стекольников

МАТЕРИАЛЫ К РАСТИТЕЛЬНОСТИ ООПТ «МЕДВЕДСКИЙ БОР»

На модельных участках на территории памятника природы «Медведский бор» были проведены полные геоботанические описания растительности, а также сделан прогноз предполагаемых смен растительности в связи с антропогенной деятельностью. Исследования проводили в составе экспедиции кафедры ботаники ВятГГУ в 2003–2004 гг. в Нолинском районе Кировской области.

КИСЕЛЁВА Тамара Модестовна – кандидат биологических наук, доцент по кафедре ботаники ВятГГУ
СТЕКОЛЬЩИКОВА Ирина Николаевна – студентка IV курса естественно-географического факультета ВятГГУ

© Киселева Т. М., Стекольников И. Н., 2005

сий не проводилось, в связи с этим данный вопрос является актуальным.

Для осуществления исследований было заложено восемь пробных площадок размером 20x20 кв. м. Изучался естественный сосновый лес со 140-160-летним возрастом пород, нетронутый рубками, и разновозрастные сосновые леса, в которых были проведены различные виды рубок. На данных площадках проводилось полное геоботаническое исследование с подробным описанием древостоя, подроста, подлеска, травяно-кустарничкового и мохово-лишайникового ярусов [9]. Ниже приведена краткая характеристика растительности с подробным описанием в ней древостоя и подроста, что важно для изучения предполагаемых смен растительности. Высота подроста разделена на категории: 1-я (до 0,1 м), 2-я (0,1-0,5 м), 3-я (0,5-1,5 м), 4-я (1,5-3,0 м), 5-я (3,0-7,0 м), 6-я (более 7,0 м).

Модельный участок № 1

Ассоциация: сосняк брусничный лишайниково-зеленомошниковый

Описание проводилось 03.07.03 г. в 111-м квартале Медведского бора. Мезорельеф слабо выражен, достаточно ровный. Микрорельеф представлен микроповышениями около стволов деревьев. Увлажнение атмосферное и грунтовое. Мертвый покров имеет степень покрытия 15%, равномерно распределен по поверхности почвы и состоит из хвои, шишек сосны и веток деревьев.

Древостой хорошо выражен. Сомкнутость крон его составляет 0,4. Среднее расстояние между деревьями – 1,8 м. Древостой представлен одним видом – сосной обыкновенной в количестве 21 экземпляра высотой от 19 до 23 м, средняя высота – 21 м. Возраст сосны колеблется от 50 до 120 лет, преобладают 80-90-летние деревья. Ее диаметр колеблется от 18 до 41 см при среднем диаметре – 26 см. Формула древостоя 10С. Запас древесины на гектар 252 м³. Деревья находятся в фазе созревания семян. В древостое отмечен низовой пожар. Сосна обыкновенная находится в удовлетворительном и хорошем жизненном состоянии.

На территории имеется естественное возобновление древостоя, представленное 3 видами: сосна и ель обыкновенная и береза повислая. Возобновление представлено 291 экземпляром, из них 279, или 95,9%, приходится на сосну обыкновенную и по 6 деревьев, то есть по 2,05%, составляют ель и береза повислая. Сосна встречается отдельными пятнами по краям участка. Из них преобладает подрост высотой от 0,1 до 1,5 м. Подрост находится в догенеративном состоянии с удовлетворительной и хорошей жизненностью. Происхождение подроста семенное.

Модельный участок № 2

Ассоциация: елово-сосновый лес брусничный зеленомошниковый с берёзой

Описание сделано 05.07.03 г. в 111-м квартале 19-м выделе Медведского бора. На территории выдела имели место рубки леса: в 1992 г. – санитарные рубки и в 1995 г. – проходные рубки. Мезорельеф достаточно ровный. Микрорельеф выражен и представлен также микроповышениями около стволов взрослых деревьев. Условия увлажнения прежние – атмосферное и грунтовое.

Мертвый покров на участке в отличие от предыдущего описания незначительный, распределён по участку равномерно и составляет 4%, состоит из хвои и шишек сосны, ветоши.

Древостой разнообразнее, представлен тремя видами: сосной обыкновенной, елью сибирской и березой повислой. Формула древостоя 7С2Е1Б. Сомкнутость крон такая же – 0,4. Среднее расстояние между деревьями – 1,5 м. Диаметр сосны колеблется от 22 до 57 см, средний – 43,8 см. Высота от 15 до 24 м, средняя – 20,4 м. Средний возраст – 120 лет.

Береза и ель находятся в догенеративном состоянии, сосна – в стадии созревания семян.

Лес естественный семенного происхождения. Повреждений не отмечено. Древостой имеет удовлетворительное и хорошее состояние.

Возобновление древостоя хорошо выражено и представлено пятью видами, что на два вида больше чем в предыдущем описании: сосна обыкновенная (90 шт., или 75%), ель обыкновенная значительно уступает сосне (15 шт., или 12,5%). Осина и дуб встречаются еще реже (8 шт., или 4,7% и 5 шт., или 4,7% соответственно). Липа отмечена единично (2 шт., или 1,7%). Таким образом, преобладание сосны в подросте очевидно. Преобладают среди возобновления сосны первой (35 шт.) и второй (41 шт.) категории.

Подрост сосны и ели отмечен равномерно по участку: дуб, осина встречаются в осветленных участках; остальные единичны.

Возобновление подроста, как и в предыдущем описании, семенное. Жизненность удовлетворительная и хорошая. У сосен высотой от 0,5 до 3 м отмечено перевершинивание.

Модельный участок № 3

Ассоциация елово-сосновый лес брусничный зеленомошный

Описание сделано 05.07.03 г. Участок расположен в 111-м квартале 20-м выделе Медведского бора. Мезорельеф не выражен. Микрорельеф, как и в предыдущем описании, характеризуется микроповышениями около стволов деревьев. Увлажнение атмосферное и грунтовое. На участке про-

ходили санитарные рубки в 1994 г. Мертвый покров, как и в описании № 1, равномерно распределен по территории и имеет небольшое проективное покрытие – 4%. Он также состоит из хвой и шишек сосны, ветоши. Древостой представлен лишь двумя видами: сосной обыкновенной и елью сибирской. Сомкнутость крон древостоя 0,5. Среднее расстояние между деревьями – 1,8 м, т. е. достаточно близко друг к другу. Возраст сосны от 50 до 140 лет, преобладают 100-120-летние сосны. Высота ее от 16 до 27 м, средняя – 22 м. Диаметр ствола колеблется от 20 до 47 см, средний – 35,3 см. Ель имеет небольшую высоту (9 м) и средний диаметр – 11,5 см. Формула древостоя 8С2Е. Общее количество деревьев на участке составляет 17 экземпляров, из них сосны – 13 шт., ели – 4 шт. Общий запас древесины – 361,9 м³/га. Естественных повреждений нет. Древостой имеет хорошую и удовлетворительную жизненность.

Подрост представлен тремя видами, что по численности соответствует описанию № 1: сосной обыкновенной, елью сибирской и дубом летним в количестве 88 шт. Из них в нем преобладает сосна обыкновенная (составляющая 62 шт., или 70,5%). Почти в четыре раза меньше ели (17 шт., или 19,3%) и почти в семь раз меньше дуба (9 шт., или 10,2%). Среди сосен преобладают экземпляры, относящиеся к первой категории (50 шт.), также встречаются сосны, относящиеся ко второй категории (7 шт.) и к первой категории (5 шт.). Сосна в хорошем состоянии и равномерно встречается на площадке. Среди елей также преобладает возобновление, относящееся к первой категории по высоте (11 шт.), второй категории (4 шт.) и по 1 экземпляру третьей и четвертой категорий. Весь подрост елей имеет, как и сосна, хорошую жизненность.

Дуб в количестве 9 экземпляров имеет высоты от 0,6 до 1,3 м, т. е. относится к третьей категории. Имеет удовлетворительное и хорошее состояние и расположение в «окнах».

Происхождение подростка естественное, семенное. У сосны от 0,5 до 1,5 м имеется перевершинивание.

Модельный участок № 4

Ассоциация: вырубка иванчаево-вейниковая с раkitником зеленомошниковая

Пробная площадь № 4 заложена 08.07.03 г. в 96-м квартале 22-м выделе Медведского бора. На обследуемой территории проходила санитарная рубка в 1992 г. и рубка обновления в 1999 г. на месте соснового 140-летнего леса.

Мезорельеф представлен дюнами. Микрорельеф выражен небольшими микроповышениями, заросшими иван-чаем узколиственным.

Мертвый покров неравномерно отмечен на площадке. Его мощность составляет 5 см. Он представлен хвоей, ветошью, листовым опадом.

Древостой отсутствует.

Возобновление древостоя многочисленно, представлено 190 молодыми деревьями, относящимися к трем видам. Из них, как обычно, подавляющее большинство – 115 шт., или 60,5% – составляет сосна обыкновенная; далее 39 шт., или 20,5%, – ель обыкновенная и 36 шт., или 19%, – береза повислая. На территории сосна обыкновенная относится к первой и второй категории, но преобладает последняя. Сосна равномерно распределена на площади. Для деревьев второй категории отмечается перевершинивание. Ель обыкновенная встречается первой, второй и третьей категории по высоте, но преобладает вторая категория. Береза повислая колеблется по высоте от 4 до 108 см. Жизненность подростка удовлетворительная. Возобновление естественное семенное.

Модельный участок № 5

Ассоциация: Сосново-еловый с берёзой лес луговохвощово-обыкновеннокисличный

Описание проводилось 3.07.04 г. Расположен участок в 110-м квартале 5-м выделе Медведского бора. Мезорельеф выражен небольшими возвышениями. Микрорельеф представлен микровозвышениями около стволов деревьев, поросших мхом; имеются западинки до десяти сантиметров. Мертвый покров имеет степень покрытия 65%. Распределён равномерно по площадке. Состоит из листьев берёзы, хвой сосны, коры и шишек ели, ветоши.

Древостой хорошо выражен, многочисленнее и многообразнее чем в предыдущих описаниях. Формула его 6ЕЗБ0.5С0.5П. Сомкнутость крон 0,5. В древостое преобладает ель обыкновенная возрастом от 60 до 100 лет. Высота её от 9 до 26 м, средний – 19,3 м. Диаметр ствола от 12 см до 35 см, средний – 18,8 см. Общее количество деревьев на участке – 21 экземпляр, из них ели обыкновенной – 13 шт., берёзы повислой – 6 шт., сосны обыкновенной – 1 шт., пихты – 1 шт. Среднее расстояние между деревьями достаточно большое – 4,64 м. Деревья находятся в догенеративном состоянии. Запас древесины на гектар – 200 м³. Отмечено 13 поваленных дерева, сухостой. Подрост также многочислен, представлен четырьмя видами: ель обыкновенная, пихта, липа сердцевидная, дуб летний. Из них преобладает ель (12 шт., или 75%); пихта значительно уступает ели (2 шт., или 13%), липа и дуб единичны (по 1 экз., или по 6%). Таким образом, превосходство ели очевидно. Среди ели преобладают экземпляры второй категории. Высота остальных пород деревьев также до 50 см. Жизненность удовлетворительная. Встреча-

ются по площадке неравномерно, пятнами: ель – в затенении, остальные – в световых окнах. У ели не отмечено перевершиниваний. Происхождение естественное семенное. Подрост в догенеративном возрастном состоянии.

Модельный участок № 6

Ассоциация: сосново-еловый кисличный лес

Описание проводилось 3.07.04 г. в 110-м квартале, в 8-м выделе Медведского бора. Мезорельеф представлен небольшим уклоном на север. Микрорельеф выражен микровозвышениями около стволов деревьев, пней. Мертвый покров имеет степень покрытия 75%. Распределён равномерно по площадке, состоит из коры, шишек ели, ветоши, хвой. Древостой хорошо выражен. Его формула 7Е2С1Б. Сомкнутость крон 0,6. В древостое преобладает, как и в предыдущем описании, ель обыкновенная возрастом 40-120 лет. Высота её колеблется от 15 до 29 м, средняя – 21,9 м. Диаметр ствола от 12 до 23 см, средний – 17,9 см. Общее количество деревьев на участке составляет 28 экз., из них ели сибирской – 20 шт., сосны обыкновенной – 4 шт., берёзы повислой – 4 шт. Среднее расстояние между деревьями 3,5 м. Возраст сосны – 140 лет. Диаметр ствола от 36,5 см до 65 см, средний – 55 см. Возраст берёзы 30 лет. Диаметр ствола от 12 см до 23 см, средний 15,6 см. Средняя высота – 21 см. Ель и сосна находятся в фазе созревания шишек, берёза – в догенеративном состоянии. Запас древесины на гектар – 500 м³. Отмечено 14 поваленных дерева. Жизненность древостоя удовлетворительная и хорошая. Подрост представлен 3 видами: ель обыкновенная, берёза повислая, дуб летний. Из них преобладает, как и в описании № 5, ель – 52 шт., или 90%. Значительно уступает дуб – 5 шт., или 9%, берёза – 1 шт., или 1%. Превосходство ели очевидно. Среди ели преобладают экземпляры второй и третьей категории – (14 шт.), к четвертой (12 шт.), к первой (8 шт.), к пятой (3 шт.), к шестой (1 шт.). Ель имеет хорошую и удовлетворительную жизненность. Подрост встречается по площадке равномерно. Дуб и берёза – в световых окнах. Подрост в догенеративном возрастном состоянии. Происхождение – естественное семенное. У некоторых елей отмечено перевершинивание.

Модельный участок № 7

Ассоциация: ельник черничник зеленомошниковый

Описание проводилось 04.07.04 г. Участок расположен в 110-м квартале 8-м выделе Медведского бора. Мезорельеф достаточно ровный. Микрорельеф представлен микровозвышениями у стволов деревьев. На участке проходили проходные

рубки в 1990 г. Мертвый покров имеет степень покрытия 40%, равномерно распределён по поверхности почвы и состоит из хвой и шишек сосны, ветоши.

Древостой хорошо выражен. Формула его 8Е1С1Б. Сомкнутость крон 0,4. Древостой представлен елью обыкновенной возрастом 130 лет. Высота её от 15 м до 20 м, средняя – 17,5 м. Диаметр ствола от 12 см до 45 см, средний – 18,4 см. Общее количество деревьев на участке составляет 21 экземпляр, из них ели сибирской – 17 шт., сосны обыкновенной – 2 шт., берёзы повислой – 2 шт. Среднее расстояние между деревьями 4,99 м. Возраст сосны – 50 лет, средний диаметр и высота соответственно 13 см и 17 м. Деревья находятся в догенеративном состоянии. Запас древесины на гектар – 525 м³. Отмечены два сломанных ветром дерева. Древостой имеет удовлетворительную и хорошую жизненность.

Подрост разнообразен, представлен пятью видами: ель обыкновенная, пихта, берёза повислая, осина. Из них преобладает ель (82 шт., или 83%); дуб значительно уступает ели (10 шт., или 10%); в незначительном количестве встречается берёза (4 шт., или 4%), осина (2 шт., или 2%), пихта (1 шт., или 1%). Превосходство ели очевидно. Среди ели преобладают экземпляры, относящиеся к четвертой категории (40 шт.), далее к третьей (13 шт.), к пятой (9 шт.), ко второй (8 шт.), и к четвертой (4 шт.). Дуб, берёза, осина и пихта относятся в основном ко второй категории. Состояние подростка удовлетворительное. Возобновление древостоя встречается пятнами, ель – чаще в затенённых местах, в световых окнах – остальные. Возрастное состояние подростка – догенеративное. У ели отмечено перевершинивание. Происхождение возобновления древостоя естественное семенное.

Модельный участок № 8

Ассоциация: молодой сосновый лес брусничник на месте рубки обновления

Описание сделано 5.07.04 г. Участок расположен в 103-м квартале 14-м выделе Медведского бора. Рубка обновления проходила весной 2004 г. Мезорельеф представлен склоном в северном направлении. Микрорельеф составлен микровозвышениями у стволов деревьев. Мертвый покров имеет степень покрытия 35%. Распределён он по площадке неравномерно, большей частью в северной части участка, состоит из шишек и хвой сосны, ветоши.

Древостой практически отсутствует, представлен лишь одной елью сибирской и одной сосной обыкновенной. Диаметр и высота сосны и ели соответственно 12 см и 8 см; 17 м и 14 м. Возраст сосны – 70 лет, ели – 60 лет. Расстояние между деревьями 22 м. Деревья находятся в разных фе-

нофазах: сосна – в догенеративном, ель – в фазе созревания шишек. Естественных повреждений нет. Жизненность удовлетворительная.

Подрост многочислен и разнообразен, представлен пятью видами: сосна обыкновенная, берёза повислая, дуб летний, осина. Всего 371 экземпляр. Из них преобладает берёза (176 шт., или 47%), и сосна (160 шт., или 44%). Значительно уступает осина (26 шт., или 7%), ель (8 шт., или 2%) и единичен дуб. Превосходство берёзы и сосны очевидно. Среди берёзы преобладают экземпляры второй категории (122 шт.); гораздо меньше деревьев, относящихся к другим категориям: к первой (29 шт.), к тре-

тьюей (22 шт.), к четвёртой (3 шт.). У сосны явно-го превосходства нет, её подрост относится к следующим категориям: ко второй (20 шт.), к третьей (47 шт.), к четвёртой (47 шт.), к пятой (39 шт.), к шестой (6 шт.). Осина в основном относится к третьей (12 шт.) и ко второй (7 шт.) категориям. Подрост в хорошем и удовлетворительном состоянии, встречается на площадке неравномерно: сосна – обильнее на южной стороне склона; берёза – в северной части; дуб, осина и ель встречаются рассеянно. У некоторых сосен отмечается перевершинивание. Происхождение естественное, семенное. Возрастное состояние – догенеративное.

Анализ растительности и прогноз смен на модельном участке

№ п/п	Квартал Выдел	Название ассоциации	Год вырубки	Название вырубки	Подрост, %	Прогнозируемое сообщество
1	111	Сосняк брусничник лишайниково-зеленомошниковый	1994	Санитарная	Сосна – 95,9% Ель – 2,05% Берёза – 2,05%	Сосняк брусничник лишайниково-зеленомошниковый
2	110 19	Елово-сосновый лес брусничный зеленомошниковый	1992 1995	Санитарная Проходная	Сосна – 75,0% Ель – 12,5% Осина – 6,7% Дуб – 4,7% Липа – 1,7%	Сосняк брусничник зеленомошниковый Елово-сосновый лес брусничный зеленомошниковый
3	111 20	Елово-сосновый лес брусничный зеленомошниковый	1994	Санитарная	Сосна – 70,5% Ель – 19,3% Дуб – 10,2%	Сосняк брусничник зеленомошниковый Елово-сосновый лес брусничный зеленомошниковый
4	96 22	Вырубка иванчаево-вейниковая с ракитником зеленомошниковая	1992 1999	Санитарная Обновления	Сосна – 60,5% Ель – 20,5% Берёза – 19,0%	Сосняк вейниковый зеленомошниковый Елово-сосновый лес вейниковый зеленомошниковый
5	110 5	Сосново-еловый лес с берёзой луговохвощовый-обыкновенно-кисличный	отсутствует		Ель – 75,0% Пихта – 13,0% Липа – 6,0% Дуб – 6%	Ельник кисличник
6	110 8	Сосново-еловый чернично-кисличный лес	отсутствует		Ель – 90% Дуб – 9,0% Берёза – 1%	Ельник кисличник Ельник чернично-кисличный
7	110 8	Ельник черничник зеленомошниковый	1990	Проходная	Ель – 83,0% Дуб – 10% Берёза – 4% Осина – 2% Пихта – 1%	Ельник черничник зеленомошниковый
8	103 14	Молодой сосновый лес брусничный на месте рубки обновления	2004	Обновления	Берёза – 47% Сосна – 44% Осина – 7% Ель – 2% Дуб менее 1%	Сосновый лес брусничный зеленомошниковый с берёзой Березняк разнотравный

На основании вышесказанного был проведён анализ растительности и спрогнозированы предполагаемые сукцессии (см. таблицу).

Так, в сосняке брусничнике лишайниково-зеленомошниковом после проведения санитарной рубки предполагаемой смены растительности не происходит. В елово-сосновом лесу после проведения санитарной и проходной рубок возможны два типа смен: сосняк брусничник зеленомошниковый или елово-сосновый лес брусничный зеленомошниковый. В том же типе леса при проведении санитарной рубки предполагаемые смены растительности аналогичны предыдущим. На вырубке при наличии санитарной рубки и рубки обновления возможны два варианта смен: сосняк вейниковый зеленомошниковый или елово-сосновый лес вейниковый зеленомошниковый. В сосново-еловом лесу с берёзой луговохвощово-обыкновеннокисличном без вмешательства человека прогнозируемая смена растительности пойдёт по типу ельника кисличника.

В сосново-еловом чернично-кисличном лесу также без вмешательства человека возможны два варианта предполагаемых смен растительности: ельник кисличник или ельник чернично-кисличный. В ельнике черничнике зеленомошниковом при прохождении проходной рубки предполагаемой смены растительности не ожидается. В молодом сосновом лесу на месте рубки обновления возможны два варианта предполагаемых смен растительности: сосновый лес брусничный зеленомошниковый с берёзой или березняк разнотравный.

Таким образом, при различной антропогенной нагрузке возможны разные предполагаемые смены растительности. При проведении проходных рубок предполагаемой смены растительности не ожидается. При проведении санитарных рубок в сосняках смены растительности не ожидается, а в елово-сосновых лесах изменение растительности может идти двумя путями: или без изменений, или с формированием сосновых лесов вместо елово-сосновых. При наличии санитарных и проходных рубок возможно сохранение предыдущего типа леса (елово-сосновый лес брусничный) или его изменение (сосняк брусничник). При рубках обновления в сосновом лесу возможны две новые предполагаемые смены растительности (сосняк брусничник или березняк разнотравный). При санитарных рубках и рубках обновления могут формироваться новые типы леса (сосняк вейниковый и елово-сосновый лес вейниковый). В лесах, где не проходили рубки, сосновые леса могут развиваться в дальнейшем как елово-кисличные или как елово-чернично-кисличные.

Примечания

1. Хабаков, А. Об золотых послетретичных образованиях Вятской губернии [Текст] / А. Хабаков // Записки российского минералогического общества. Вып. 2. Л., 1926. С. 380-391.

2. Соловьёв, А. Н. Сокровища Вятской природы. [Текст] / А. Н. Соловьёв. Киров: Кировское отд. Волго-Вят. кн. изд-ва, 1986.

3. Кокурина, С. Хроника событий [Текст] / С. Кокурина // Вятка. Краеведческий сборник. Вып. IV / сост. М. О. Френкель. Киров: Кировское отд. Волго-Вят. кн. изд-ва, 1983. С. 154-156.

4. Соловьёв, А. Н. Указ. соч.

5. Шернин, А. И. О работе студенческого кружка по изучению местного края [Текст] / А. И. Шернин. Вятка, 1926; Шернин, А. И. Шесть лет работы студенческого кружка по изучению местного края при Вятском педагогическом институте им. В. И. Ленина [Текст] / А. И. Шернин. Вятка, 1929.

6. Соловьёв, А. Н. Памятники природы [Текст] / А. Н. Соловьёв // Вятка. Киров, 1975.

7. Садырин, В. Д. Достопримечательности природы [Текст] / В. Д. Садырин // Вятка. Краеведческий сб. / сост. М. А. Ардашев. Киров: Киров. отд. Волго-Вят. кн. изд-ва, 1972. С. 112-121.

8. Фокин, А. Д. Краткий очерк растительности Вятского края [Текст] / А. Д. Фокин // Вятский край. Вятка, 1929. С. 86-105; Фокин, А. Д. Три года работы геоботанического отряда Вятской почвенной экспедиции [Текст] / А. Д. Фокин // Вятское хозяйство. 1930. № 2-3. С. 1-32; Фокин, А. Д. Кормовые угодья для выпуска речного бобра и телеутки в Медведском лесничестве [Текст]: рукопись / А. Д. Фокин. Киров, 1949.

9. Шенников, А. П. Введение в геоботанику [Текст] / А. П. Шенников. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1964; Сукачёв, В. Н. Методические указания к изучению типов леса [Текст] / В. Н. Сукачёв, С. В. Зонн, Г. П. Мотовилов. М.: Изд-во АН, 1975; Ипатов, В. С. Фитоценология [Текст] / В. С. Ипатов, Л. А. Кирикова. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1997.

А. М. Прокашев, М. М. Пахомов,
С. А. Пупышева, М. И. Парфенов,
Н. П. Чижикова

ОСОБЕННОСТИ МИНЕРАЛЬНОГО СОСТАВА ПОЧВ НА ПРОБЛЕМАТИЧНЫХ ПОКРОВНЫХ ОТЛОЖЕНИЯХ ВЯТСКОГО ПРИКАМЬЯ*

Представлены результаты сравнительных рентген-дифрактометрических минералогических исследований дерново-подзолистых, серых лесных огле-

* При финансовой поддержке РФФИ: проект 02-05-64028

ПРОКАШЕВ Алексей Михайлович – доктор сельскохозяйственных наук, профессор по кафедре географии и методики обучения географии ВятГГУ
ПАХОМОВ Михаил Михайлович – доктор географических наук, профессор по кафедре географии и методики обучения географии ВятГГУ
ПУПЫШЕВА Светлана Анатольевна – кандидат географических наук, старший преподаватель кафедры географии и методики обучения географии ВятГГУ
ПАРФЕНОВ Михаил Иванович – научный сотрудник Северо-Восточного комплексного НИИ, Магадан
ЧИЖИКОВА Наталья Петровна – доктор сельскохозяйственных наук, старший научный сотрудник Почвенного института РАСХН, Москва
© Прокашев А. М., Пахомов М. М., Пупышева С. А., Парфенов М. И., Чижикова Н. П., 2005

енных почв на покровных суглинках и дерново-карбонатных почв на элювии коренных пермских пород подтаежного востока ЕТР, свидетельствующие об однотипной педогенной трансформации минеральной фазы с выносом смектитов и смешаннослойных глинистых компонентов из аккумулятивно-элювиальной толщи, интенсивность которого снижается в направлении от дерново-подзолистых к дерново-карбонатным и далее к серым лесным оглееным почвам.

Покровные суглинки и глины, широко распространенные на территории Вятского Прикамья, являются одними из наиболее интересных в научном и практическом плане отложений данного региона. Они представляют собой относительно однородные с вещественной точки зрения почвообразующие субстраты, на которых формируется серия зональных и иных типов почв средней, южной тайги и смешанных лесов: подзолистые, дерново-подзолистые, серые лесные и др. Это позволяет рассматривать их в качестве эталонных материнских пород в целях сравнительного изучения особенностей влияния биоклиматических условий и факторов педогенеза на формирование почвенного покрова различных природных зон и подзон востока ЕТР. Последнее может иметь важное значение, во-первых, при выборе зональных почвенных эталонов для будущих региональных красных книг почв, во-вторых, при постановке сортоиспытательных работ. Помимо сельскохозяйственного значения, покровные наносы представляют и большую ценность в строительной индустрии в качестве сырья для грубой керамики.

Вместе с тем компактные и достаточно крупные ареалы рассматриваемых отложений весьма удалены друг от друга, что подтверждается их находением в пределах как внеледниковой, так и палеоледниковой территорий Вятско-Камского Предуралья. Отмеченное обстоятельство указывает на проблематичность генезиса покровных отложений, многократно отмечаемую исследователями. В свою очередь, это служило темой специальных изысканий с целью выяснения их природы и поиска объективных критериев для уточнения степени однородности данных седиментов, известных не только на территории Вятского Прикамья, но и в пределах всего бореал-суббореального экотона ЕТР и Сибири. Оба названных аспекта пока далеки от своего окончательного решения. По мнению авторов, перспективным в этом плане может быть комплексное изучение субстантивно-генетических свойств покровных отложений с применением палеогеографических, физических, химических и других методов.

В ходе проделанных нами исследований в указанном направлении впервые получены данные, во-первых, об особенностях географии, минеральном составе, времени и палеогеографических условиях формирования покровных бескарбонатных и карбонатных суглинков внеледниковой (и палео-

ледниковой) территорий и некоторых иных, смежных с ними литологических субстратов Вятско-Камского Предуралья, во-вторых, о сущности педогенной трансформации развитых на них зональных и других типов почв. В настоящей статье основное внимание уделено рассмотрению минералогических и, отчасти, гранулометрических особенностей почв на покровных суглинках, занимающих различные – автономные (элювиальные) и подчиненные (делювиальные) – позиции внутри внеледниковой зоны. Объектами анализа служили профили дерново-подзолистой автоморфной и серой лесной оглеенной почв, развитых, соответственно, на элювиальных и делювиальных суглинках, и дерново-карбонатной интразональной почвы на коренном пермском элювии, перекрытом сверху маломощной толщей проблематичного, предположительно покровного генезиса. Все рассматриваемые почвы с так называемым сложным органо-профилем располагаются в южной части Вятских Увалов, в пределах Ярано-Вятского междуречья и Мари-Турекского плато. Подробнее материалы исследований об отдельных свойствах перечисленных почв отражены в наших более ранних публикациях [1, 3, 5, 6 и др.].

При этом было зафиксировано увеличение доли покровных карбонатных суглинков в направлении с севера на юг и некоторое возрастание мощности покровного плаща в обратном направлении, а также от верхних частей водоразделов к их подошвам. Наблюдается подстиание покровных суглинков коренными пермскими отложениями во внеледниковой зоне и моренными песчано-глинистыми наносами во внутривпадинах палеоледниковой зоне. Средние мощности исследуемых наносов на плакорах составляют 1,5-2 (3) м, а в нижней части склонов могут достигать 5-8 м и более.

Характерно исчезновение или ослабление степени карбонатности и увеличение глубины залегания известковых материалов в северном направлении. На всей изучаемой площади четко выражена текстурная – педогенно- и, реже, литогенно обусловленная – дифференциация верхней части покровных суглинков в пределах верхней метровой толщи. На глубинах более 1-1,5 м наблюдается ослабление оструктуренности почво-грунтов и трансформация их в гомогенную тонкопористую суглинисто-глинистую массу.

По гранулометрическому составу среди покровных суглинков преобладают иловато-крупнопылеватые (или крупнопылевато-иловатые) тяжелосуглинисто-легкоглинистые седименты (табл. 1). В элювиально-делювиальной группе карбонатные варианты обнаруживают тенденцию к большему содержанию физической глины. Здесь чаще встречаются легкоглинистые разновидности, хотя количество ила заметно уступает таковому в бескарбонатной группе отложений. В категории собственно

делювиальных по положению покровных суглинков явно доминируют несколько более облегченные – тяжелосуглинистые – разновидности. На фоне меньшей аккумуляции ила по сравнению с другими группами суглинков в их составе наблюдается резкое преобладание крупнопылеватой – лессовидной – фракции, доля которой приближается к 30-40% от суммы различных групп мелкозема. По распределению ила и его минеральных компонентов профили почв на покровных и коренных отложениях относятся к категории текстурно дифференцированных по элювиально-иллювиальному типу. При этом степень контрастности глинистой дифференциации в рассматриваемом ряду уменьшается в направлении от дерново-подзолистых к дерново-карбонатным и далее к серым лесным оглееным почвам. Профиль второго из упомянутых типов почв обнаруживает признаки литогенной неоднородности, дополнительно осложненной процессами элювирования-иллювирования ила при участии педогенных механизмов. Остановимся далее более подробно на специфике состояния минеральной фазы перечисленных объектов, значительно различающихся между собой по геолого-геоморфологическим условиям.

Агродерново-подзолистая почва со сложным органо-профилем на покровном карбонатном суглинке (разрез Я-2) отличается наиболее резко дифференцированным распределением глинистого материала по вертикали с относительным выносом из аккумулятивно-элювиальной толщи до 70-75% ила.

Рентген-дифрактометрическое минералогическое исследование ила этой почвы выявило следующее (табл. 2, 3). В илстой фракции почвообразующей породы преобладает набухающая фаза – около 70%. В ее составе представлены слюда-смектитовые неупорядоченные смешаннослойные образования с большим содержанием смектитовых пакетов и хлорит-смектитовых образований с высокой долей смектитовых пакетов, диоктаэдрические гидрослюды и хлориты. В совокупности с небольшой примесью каолинита они составляют в сумме не более 18%. Наряду с ними в иле присутствует тонкодисперсный кварц. От покровных суглинков центра ЕТР рассматриваемые отложения существенно отличаются высоким содержанием хлорита и хлорит-смектитового смешаннослойного образования.

Минералогический состав илстой фракции непосредственно в составе профиля агродерново-подзолистой почвы, как и почвообразующей породы, является полиминеральным. При этом наблюдается вертикальное перераспределение минералов, хотя повсеместно доминируют смешаннослойные образования, количество которых колеблется от 47 до 71%. В элювиальной толще зафиксированы процессы обеднения компонентами с набухающей решеткой в виде слюда-смектитов и хлорит-смектитов. Наблюдается остаточное накопление здесь

продуктов трансформации хлоритов – хлорит-вермикулитовых смешаннослойных образований и собственно хлоритов, а также тонкодисперсного кварца. По кристаллохимическому состоянию основных минеральных фаз фракции менее 1 мкм в системе аккумулятивно-элювиальных горизонтов можно предположить следующие процессы: обезыливание верхней части профиля как результат кислотного гидролиза и выноса наиболее дисперсной смектитовой фазы с ее частичной аккумуляцией в горизонте Вt; остаточное сохранение хлоритов, хлорит-вермикулитов и тонкодисперсного кварца в элювированных горизонтах PY, AEIh и EIV.

Профиль глинистого материала в серой лесной темногумусовой оглеенной почве со сложным органо-профилем на делювиальном покровном карбонатном суглинке (разрез М-17) имеет значительно менее дифференцированный характер распределения (табл. 1). Содержание фракции менее 1 мкм в верхнем горизонте (0-30 см) составляет 26%, что идентично с материнской породой. В нижележащих горизонтах этот показатель увеличивается до 35% и глубже почти не изменяется вплоть до материнской породы.

Некоторые особенности минералогии илистого вещества этой почвы, вскрытые в ходе исследований, отражены в табл. 4-5 и на рис. 1-2.

В илистой фракции материнской породы разреза М-17 доминирует набухающая фаза, представленная сложными неупорядоченными смешаннослойными образованиями нескольких типов и индивидуальным смектитом. Среди неупорядоченных смешаннослойных образований преобладают хлорит-смектиты, присутствуют слюда-смектиты. Оба типа смешаннослойных образований характеризуются высоким – более 50% – содержанием смектитовых пакетов. В меньшем количестве содержатся гидрослюды диоктаэдрического типа, а также хлорит с небольшой примесью каолинита. Вертикальное распределение минералов по профилю имеет несколько особенностей, коррелирующих с гранулометрическими данными.

По соотношению основных минеральных фаз, а также по кристаллохимическому состоянию минералов выделяется верхний гумусовый горизонт AU, где сумма интенсивностей рефлексов минералов наименьшая. Здесь же отмечается и минимальное количество смектитовой фазы при полном отсутствии индивидуального смектита. Такой показатель, как отношение смектитовой фазы к гидрослюде, в этом горизонте наименьший, что свидетельствует об увеличении роли гидрослюды. В нижележащих горизонтах (от 30 до 130 см) кристаллохимические параметры слоистых силикатов резко отличаются от таковых верхнего гумусово-аккумулятивного горизонта. Так, рефлекс в области 1,4 нм имеет значительно большую интен-

сивность, острую вершину и симметричный рисунок. Это свидетельствует о менее выветреном состоянии минералов, с одной стороны, а с другой — о более высоком содержании здесь набухающей фазы.

В образце погребенного гумусово-глеевого горизонта [AG] с глубины 145-155 см интенсивность рефлекса 1,4 нм резко снижается. Как видно из графика распределения смектитовой фазы, минералы илистой фракции в этом горизонте более похожи на минералы из гумусового горизонта современной почвы, чем на таковые из средней части профиля. На уровне почвенной подошвы, по сравнению со всеми вышележащими горизонтами, возрастает содержание хлорита и смешаннослойного хлорит-смектитового образования.

Таким образом, минералогические данные указывают на проявление процессов элювиальной природы в профиле данной почвы. Они сопровождаются полным выносом индивидуальных смектитов и существенным снижением доли смешаннослойных компонентов в верхнем (и, в меньшей степени, погребенном) гумусовом горизонте серых лесных оглеенных почв. Однако по сравнению с дерново-подзолистыми эти почвы значительно слабее подверглись процессам деградации глинистых минералов в илистой фазе.

Дерново-карбонатные почвы, в отличие от рассмотренных выше, формируются на элювии коренных пермских мергелистых и известково-глинистых отложений. При относительно однородном тяжелосуглинисто-глинистом составе их профиль также характеризуется четкой текстурной дифференциацией по элювиально-иллювиальному типу, обусловленной педогенными и, кроме того, судя по разрезу В-19, литогенными факторами (табл. 1). Гранулометрическая ступень, инициируемая почвенными процессами, находится на уровне раздела горизонтов РУ и АУh, то есть приподнята относительно литогенной границы, пролегающей несколько ниже.

Минералогический анализ тесно коррелирует с материалами гранулометрических анализов почво-грунтов анализируемого разреза (табл. 1, 6, рис. 3-4). В образце материнской породы с глубины 160-170 см среди компонентов резко выделяется смектитовая фаза, представленная индивидуальным смектитом и хлорит-смектитовым смешаннослойным образованием. В качестве примеси отмечается гидрослюда диоктаэдрического типа, хлорит и тонкодисперсный кварц. Парагенетическая ассоциация, подобная этой, прослеживается без изменений в восходящем направлении вплоть до глубины 60 см, или иначе, в пределах всей нижней, литологически обособленной карбонатно-глинистой толщи, залегающей под локальной прослойкой щелнистого элювия известняка (горизонт МСА).

В генетических горизонтах, залегающих в пределах верхней 0,5-метровой толщи профиля, минералогический состав глинистой фракции постепенно меняется в направлении снизу вверх (40-48 см; 30-40 см и 0-30 см) и начинает приобретать черты сходства с покровными суглинками ЕТР. Так, в пахотном горизонте РУ (0-30 см) фиксируется резкое снижение смектитовой фазы. Более того, она представлена в основном слюда-смектитовым смешаннослойным образованием с переходной нормой переслаивания пакетов; индивидуальный смектит, доминирующий в почвообразующей породе, здесь отсутствует. Меняется и поведение гидрослюдистой компоненты, количество которой резко возрастает, и одновременно модифицируется её кристаллография: помимо диоктаэдрических разновидностей появляются триоктаэдрические гидрослюды. В пахотном слое снижено количество хлорита, но появляется каолинит. В подпахотной толще, на уровне горизонта АУh (30-48 см), в направлении подошвы верхней 0,5-метровой толщи суглинистого наноса отмечается постепенный переход в сторону увеличения количества смектитовой фазы, уменьшения доли гидрослюд, исчезновения каолинита. Горизонты РУ и АУh существенно отличаются и по содержанию тонкодисперсного кварца, максимум которого зафиксирован в первом из них. В пахотном слое дополнительно выявлено наличие определенных «минералогических шумов», что может быть следствием привноса материала со стороны при механической обработке полей.

Таким образом, анализ изменения минералогического состава тонкодисперсной фракции свидетельствует о том, что профиль рассматриваемого разреза дерново-карбонатной почвы сформирован на литогенно разнородном наносе, верхняя часть которого до глубины около 50 см несёт черты сходства с другими покровными суглинисто-глинистыми отложениями Вятского Прикамья, а нижежащая толща — с элювием коренных пермских карбонатно-глинистых сапролитовых комплексов. Сказанное позволяет сделать допущение об эоловом происхождении верхнего полуметрового покровного наноса в пределах рассматриваемой территории.

В целом, исследуемые почвы, независимо от генезиса почвообразующих пород, характеризуются однотипной направленностью процессов педогенной трансформации минерального состава. Общим для них является обеднение верхней аккумулятивно-элювиальной толщи профиля сорбционно активным смектитовым компонентом и, как следствие, относительное накопление здесь более жестких кристаллохимических структур глинистой природы и тонкодисперсного кварца. При этом интенсивность подобных преобразований максимальна у дерново-подзолистых, промежуточная — у дерно-

Гранулометрический состав почв на покровных суглинках и элювии коренных пермских отложений Вятского Прикамья Таблица 1

Горизонт, глубина, см	Ом, г/см ³	Содержание фракций в мм, %						Накопление ила, %		
		1-0,25	0,25-0,05	0,05-0,01	0,01-0,005	0,005-0,001	<0,001		<0,01	
<i>АГРОДЕРНОВО-ПОДЗОЛИСТАЯ ПОЧВА (разрез Я-2)</i>										
РУ 0-26	1,21	0,6	15,6	46,7	13,6	16,0	7,5	37,1	-75	
AEIh 26-32	-	-	14,1	44,3	15,9	16,8	8,9	41,7	-70	
EIB 26-32	1,48	-	10,4	42,6	9,2	14,2	23,6	47,0	-22	
Bt1 32-42	1,46	-	9,0	34,9	9,9	13,5	32,7	56,1	+9	
Bt1 43-53	1,46	-	8,7	30,7	9,0	13,9	38,1	61,0	+27	
Bt2 70-80	-	-	11,5	34,1	8,1	12,4	33,9	54,4	+13	
BC 95-105	-	0,6	12,1	33,9	8,7	14,6	30,1	53,4	0	
CDca 115-125	-	6,1	22,7	22,9	6,3	16,1	25,9	48,3	-	
CDca 140-150	-	11,5	28,2	15,0	5,3	16,1	23,9	45,3	-	
<i>СЕРАЯ ЛЕСНАЯ ПОЧВА (разрез М-17)</i>										
AU 0-30	1,32	0,3	13,8	31,5	10,1	18,7	25,6	54,4	-1,5	
Bh 30-40	1,41	0,1	8,6	28,5	10,5	17,3	34,8	62,6	+33,8	
Bh 50-60	1,36	сл.	17,3	26,3	5,8	17,1	33,5	56,4	+28,8	
Bh 70-80	1,37	сл.	10,6	29,3	8,4	18,2	33,5	60,1	+28,8	
Bh 100-110	1,36	сл.	14,7	27,8	6,4	16,4	34,7	57,5	+33,5	
BCca 110-120	1,51	сл.	11,9	35,9	9,3	14,9	28,0	52,2	+7,7	
BCca 130-140	1,51	0,1	25,9	29,9	7,4	14,1	22,6	44,1	(-13,1)	
[Gca] 145-165	-	сл.	9,8	34,0	5,9	16,4	33,9	56,2	+30,4	
Cca 190-200	-	сл.	12,6	37,4	10,1	13,9	26,0	50,0	-	
<i>АГРОДЕРНОВО-КАРБОНАТНАЯ ПОЧВА (разрез В-19)</i>										
РУ 0-30	1,56	сл.	9,4	43,7	14,5	20,6	11,8	46,9	(-34)	
AUh 30-40	1,35	сл.	7,3	31,7	10,7	20,0	30,3	61,0	(+70)	
AUh 40-48	1,35	сл.	5,3	28,9	11,8	25,4	28,6	65,8	(+60)	
MSA 48-55	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
BtCca 60-70	1,44	сл.	3,8	17,6	18,8	31,3	28,5	78,6	(+60)	
BtCca 70-80	1,44	сл.	2,4	16,8	17,4	34,0	29,4	80,8	(+65)	
BtCca 80-90	1,44	сл.	6,7	19,3	13,7	34,1	26,2	74,0	(+47)	
BtCca 90-100	-	сл.	4,2	24,8	14,9	31,2	24,9	71,0	(+39)	
C(ca) 100-110	-	сл.	3,8	27,3	15,7	30,8	22,4	68,9	(+26)	
C(ca) 110-120	-	сл.	3,7	28,0	12,5	34,5	21,3	68,3	(+20)	
C(ca) 125-135	-	сл.	3,4	28,1	18,7	32,0	17,8	68,5	-	
C(ca) 140-150	-	сл.	3,1	25,0	19,4	32,9	19,6	71,9	-	
C(ca) 160-170	-	сл.	3,8	31,6	16,3	27,9	20,4	64,6	-	

Количественная оценка содержания некоторых минеральных фаз в агродерново-подзолистой почве на покровном суглинке (разрез Я-2)

Горизонт, глубина, см	Каолинит + хлорит	Гидрослюды	Слюда-смектиты + смектиты	Каолинит + хлорит	Гидрослюды	Слюда-смектиты + смектиты
	0,7 нм	1,0 нм	1,7 нм	0,7 нм	1,0 нм	1,7 нм
	Фракция менее 1 мкм			Почва в целом		
РУ 0-26	13,6	27,5	58,9	1,5	3,0	6,4
AEIh 26-32	14,7	38,1	47,1	2,0	5,4	6,7
EIB 26-32	13,5	29,6	56,9	3,8	8,4	16,2
Bt1 43-53	7,2	20,9	71,5	2,5	7,4	25,2
Bt2 70-80	6,6	25,7	67,6	2,1	8,2	21,5
BC 95-105	12,7	16,6	70,7	3,6	4,7	20,2
CDca 115-125	11,7	18,3	69,9	2,9	4,5	17,3
CDca 140-150	10,5	18,1	71,3	2,5	4,3	16,7

Таблица 3
Качественная оценка содержания основных минеральных фаз в иле агродерново-подзолистой почвы на покровном суглинке (разрез Я-2)

Горизонт, глубина, см	Смешаннослойные минералы			Гидрослюды			Каолинит + хлорит			Кварц	
	Всего, %	Индивид. смектит	Слюда-смектит	Хлорит-смектит	Всего, %	Диокта-эдрические	Триокта-эдрические	Всего, %	Каолинит		Хлорит
PY 0-26	58,9		+	+++	27,5	..++	+	13,6	+	+	+
AEIh 26-32	47,1		+	++	38,1	..++	+(+)	14,7	+	+	+
EIB 26-32	56,9		++	++	29,6	..++	+	13,5	+(+)	+	+
Bt1 43-53	71,5		+++	++	20,9	..++		7,2	(+)	+	(+)
Bt2 70-80	67,6		+++	+(+)	25,7	..++		6,6	(+)	+	(+)
BC 95-105	70,7		+++	+(+)	16,6	+(+)		12,7	(+)	+	(+)
CDca115-125	69,9		+++	++	18,3	+(+)		11,7	(+)	+	(+)
CDca140-150	71,3		+++	++	18,1	+(+)		10,5	(+)	+	(+)

Таблица 4
Соотношение интенсивностей рефлексов минералов в иле серой лесной оглеенной почвы на покровном суглинке (разрез М-17)

Глубина, см	Интенсивности рефлексов, % от суммы									
	1,4 нм	1,0 нм	0,7 нм	0,5 нм	0,474 нм	0,426 нм	0,357 нм	0,353 нм	0,334 нм	0,318 нм
AU 0-28	25	14	12	6	4	4	7	7	17	5
AUh 30-40	38	14	7	5	3	2	7	6	12	5
Bh 50-60	30	8	10	7	4	3	10	8	14	5
Bh 60-70	31	13	7	7	5	2	9	7	14	5
Bh 80-90	29	12	10	6	4	3	9	9	13	4
Bh 90-100	30	13	9	7	4	3	8	8	13	5
Bh 110-120	32	11	8	7	5	2	9	8	13	4
BCgca 130-140	31	10	7	7	4	1	10	10	14	5
[AG] 145-155	21	8	10	6	5	3	11	11	17	8
Cg 190-200	24	13	11	8	4	2	11	10	15	5

Таблица 5
Кристаллохимические показатели минералов, содержащихся в иле серой лесной оглеенной почвы на покровном суглинке (разрез М-17)

Глубина, см	Сумма интенсивностей рефлексов, условные единицы	1,0/0,5 нм	1,4/1,0 нм	1,0/0,426 нм	1,0/0,334 нм
AU 0-28	141	2,3	1,8	3,5	0,8
AUh 30-40	299	2,8	2,7	7,0	1,2
Bh 50-60	277	1,1	3,8	2,7	0,6
Bh 60-70	322	1,9	2,4	6,5	0,9
Bh 80-90	318	2,0	2,4	4,0	0,9
Bh 90-100	357	1,9	2,3	4,3	1,0
Bh 110-120	340	1,6	2,9	5,5	0,8
BCgca 130-140	413	1,4	3,1	10,0	0,7
[AG] 145-155	260	1,3	2,6	2,7	0,5
Cg 190-200	400	1,6	1,8	6,5	0,9

Таблица 6
Качественная оценка содержания основных минеральных фаз в иле агродерново-карбонатной почвы на пермском элювии (разрез В-19)

Горизонт, глубина, см	Смешаннослойные минералы				Гидрослюды			Каолинит	Хлорит	Кварц
	Не идентифиц.	Индивид. смектит	Слюда-смектит	Хлорит-смектит	Не идентифиц.	Диокта-эдрические	Триокта-эдрические			
PY 0-30			+			+++	+	+	++	
AUh 30-40	+(+)				+++		+	+	++	
AUh 40-48	++				++		(+)	+	+(+)	
MCA 48-55	н.о.	н.о.	н.о.	н.о.	н.о.	н.о.	н.о.	(+)	+	
BCca 60-70		+++			н.о.	н.о.	н.о.	н.о.	н.о.	
BCca 80-90		+++				+			+	
Cca 100-110		+++				+			+	
Cca 160-170		+++				+			+	



Рис. 1. Распределение основных минеральных фаз по профилю серой лесной оглеенной почвы на покровном суглинке (разрез М-17)

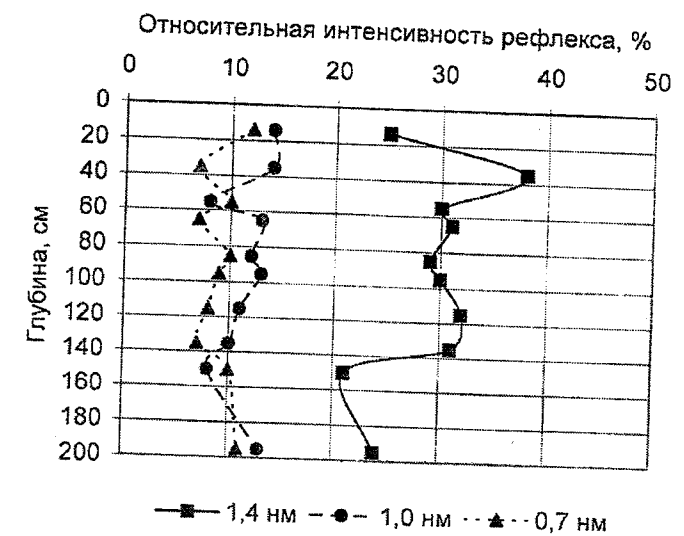


Рис. 2. Распределение основных минеральных фаз по профилю серой лесной оглеенной почвы на покровном суглинке, относительная интенсивность рефлексов (разрез М-17)

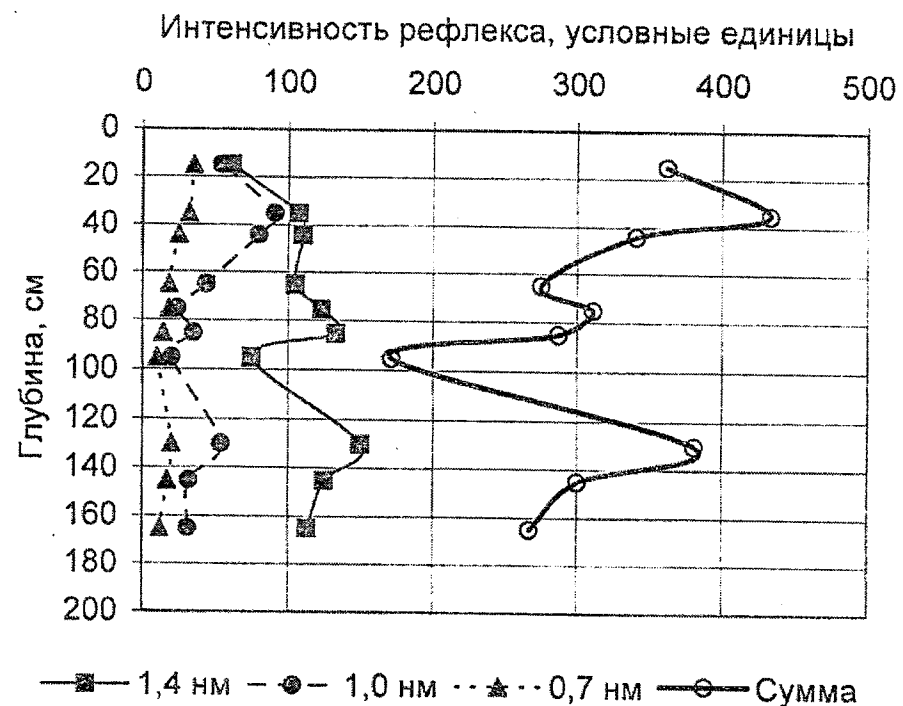


Рис. 3. Распределение основных минеральных фаз в профиле агродерново-карбонатной почвы на пермском элювии (разрез В-19)

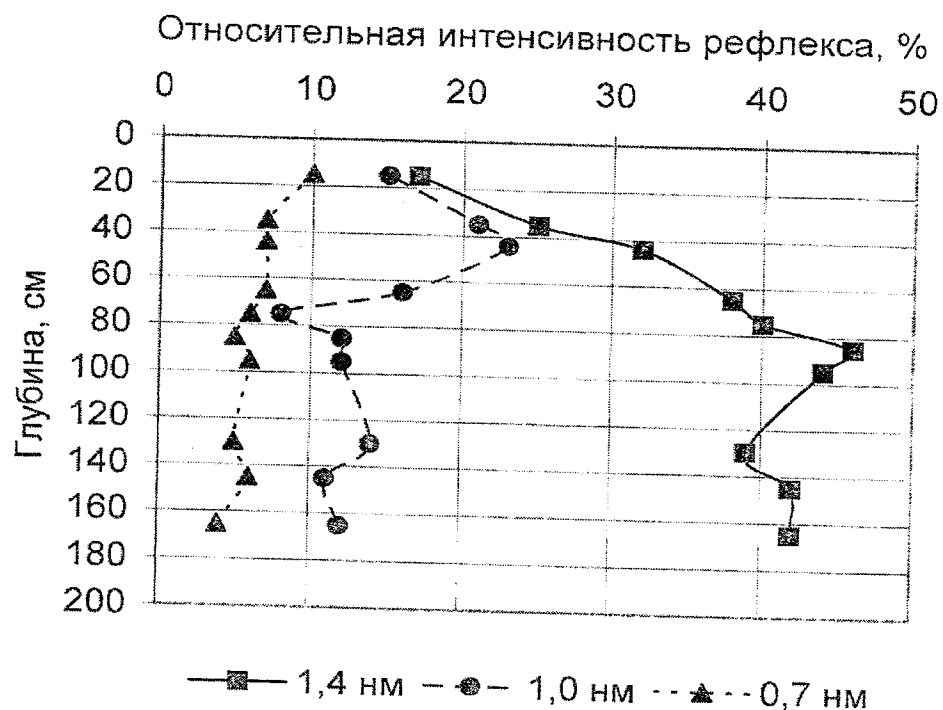


Рис. 4. Распределение основных минеральных фаз в профиле агродерново-карбонатной почвы на пермском элювии, относительная интенсивность рефлексов (разрез В-19)

А. Н. Антонов, В. С. Князьков, Б. Д. Шашков

АБСТРАКТНЫЕ МОДЕЛИ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ ВЫЧИСЛЕНИЙ: НДА-МОДЕЛИ И ДИСКРЕТНЫЕ ЦЕПИ МАРКОВА

В работе предлагается использовать для анализа и оценки параллельных вычислительных процессов положения теории недетерминированных дискретных автоматов и дискретных цепей Маркова. Показано, что применение НДА-моделей позволяет выполнить событийный анализ организации процессов, а аппарат дискретных цепей Маркова – выполнить аналитически расчет характеристик.

Введение

Одной из основных проблем при проектировании параллельных программ является проблема выбора абстрактной модели вычислений, максимально учитывающей специфику как конкретной вычислительной платформы, так и используемой при проектировании технологии программирования. Очевидно, что влияние особенности конкретной технологии вычислений особенно проявляется при проектировании коммуникаций подпроцессов. Так, технологии MPI от X-Com, ориентированные на организацию вычислений в среде современных Beowulf-кластеров и метакомпьютеров, различны по организации взаимодействий подпроцессов. При X-Com вычисления подпроцессы выполняются асинхронно, что приводит к необходимости при обменах данными завершить выполнение подпроцесс-источник, отправить данные на сервер, а затем запустить новый подпроцесс с включением механизма синхронизации для взаимодействующих процессов. В MPI при процедурах обмена данными между любыми подпроцессами непосредственно используется механизм синхронизации, но при этом необходимо «знание» каждым подпроцессом схемы взаимодействия подпроцессов, причем, обеспечить оптимальную загрузку вычислительных узлов при этом часто не удается, так как при вычислениях все подпроцессы запускаются одновременно и не независимо, достаточно часто возникают неразрешимые блокировки подпроцессов. Например, если запущено 10 процессов, а узлов 7, то на трех узлах запустится сразу по два подпроцесса.

Несмотря на специфические особенности вычислительных технологий, можно выделить и общие этапы: загрузка исходных данных и разбиение зада-

во-карбонатных и наименьшая – у серых лесных оглеенных почв. Это указывает на важную роль топографии местности и связанных с ней почвенно-гидрологических условий в процессах деградационного перерождения минеральной фазы почв и, одновременно, на менее эффективное противодействие упомянутым негативным явлениям карбонатных почвообразующих субстратов на фоне доминирующей роли зонального полупромывального водного режима. Вне зависимости от генезиса почвообразующих пород сказанное необходимо учитывать в практике применения минеральных удобрений на рассматриваемых, особенно дерново-подзолистых почвах, весьма обедненных смектитами и смешаннослойными образованиями.

Примечания

1. Прокашев, А. М. Карбонатные лито-педореликты в составе почвенного покрова Вятского Прикамья [Текст] / А. М. Прокашев // 60 лет агрообразованию северо-Востока Нечерноземья. Киров: ВГСХА, 2004. С. 115-118.
2. Прокашев, А. М. К характеристике покровных лессовидных почвообразующих субстратов Вятского Прикамья [Текст] / А. М. Прокашев, М. М. Пахомов, С. А. Пупышева, М. И. Парфенов, Н. П. Чижикова // 60 лет агрообразованию северо-Востока Нечерноземья. Киров: ВГСХА, 2004. С. 118-121.
3. Прокашев, А. М. Некоторые особенности покровных суглинков Вятского Прикамья [Текст] / А. М. Прокашев, М. М. Пахомов, С. А. Пупышева, М. И. Парфенов, Н. П. Чижикова // Вестник ВятГГУ. 2002. № 7. С. 97-102.
4. Чижикова, Н. П. Предварительные результаты минералогических исследований покровных суглинков Вятского Прикамья [Текст] / Н. П. Чижикова, А. М. Прокашев, М. М. Пахомов, С. А. Пупышева // Вестник ВятГГУ. 2003. № 9. С. 95-103.
5. Чижикова, Н. П. Минералогия покровных суглинков Вятского Прикамья [Текст] / Н. П. Чижикова, А. М. Прокашев // Почвы – национальное достояние России: м-лы IV съезда ДОП. Новосибирск, 2004. Кн. 2. С. 599.
6. Chizhykova, N. P. Peculiar mineralogical composition of the mantle loess-like looms in Vyatsk Kama region (VKR) [Text] / N. P. Chizhykova, M. M. Pakhomov, A. M. Prokashev, S. A. Pupyshova // Loess and Paleoenvironment: abstracts and field excursion guidebook (may 26 – June 1). Moscow: Geos. 2003. P. 18.

АНТОНОВ Александр Николаевич – аспирант кафедры вычислительной техники Пензенского ГУ
 КНЯЗЬКОВ Владимир Сергеевич – доктор технических наук, профессор, проректор по информационным технологиям и дистанционному обучению ВятГГУ
 ШАШКОВ Борис Дмитриевич – кандидат технических наук, профессор по кафедре математического обеспечения и применения ЭВМ, декан факультета вычислительной техники Пензенского ГУ
 © Антонов А. Н., Князьков В. С., Шашков Б. Д., 2005

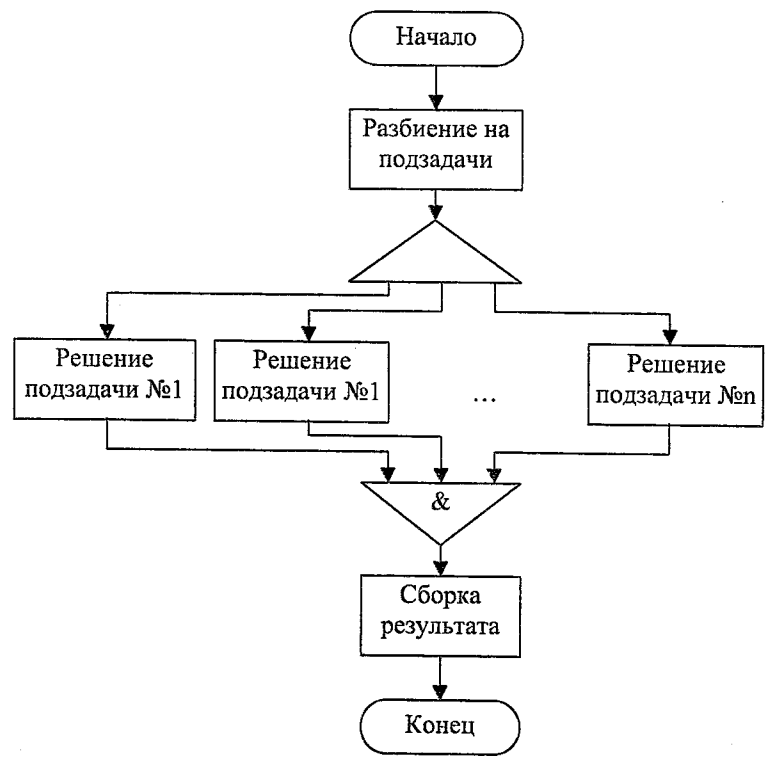


Рис. 1

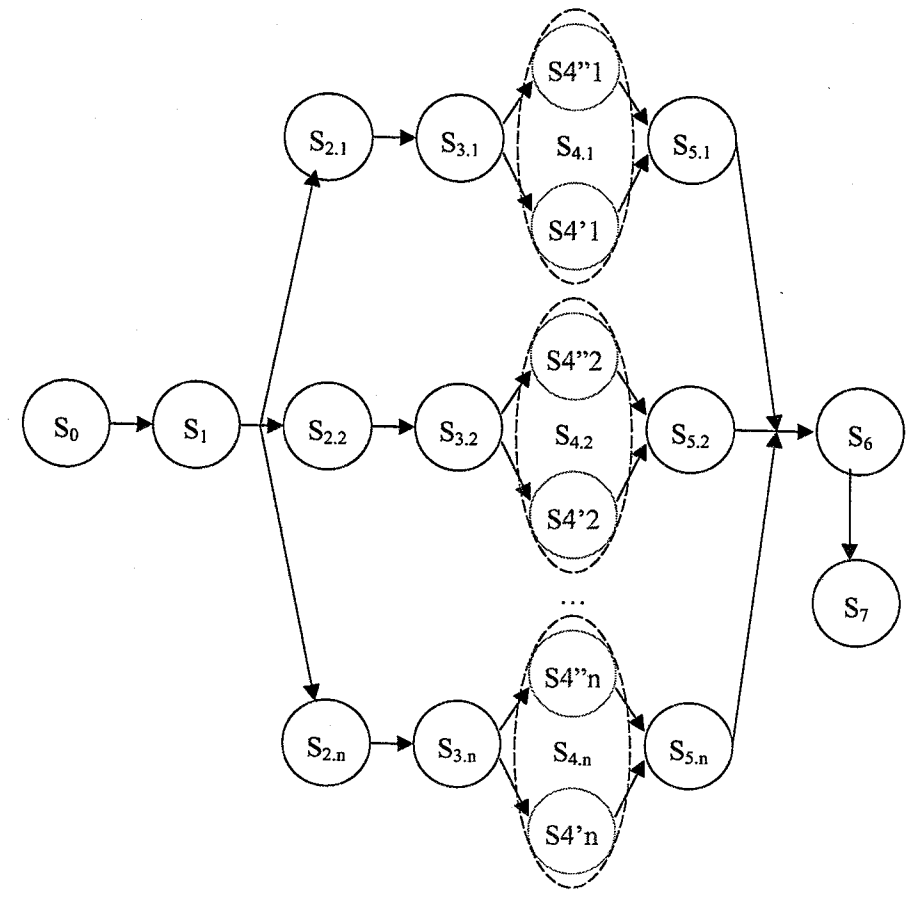


Рис. 2

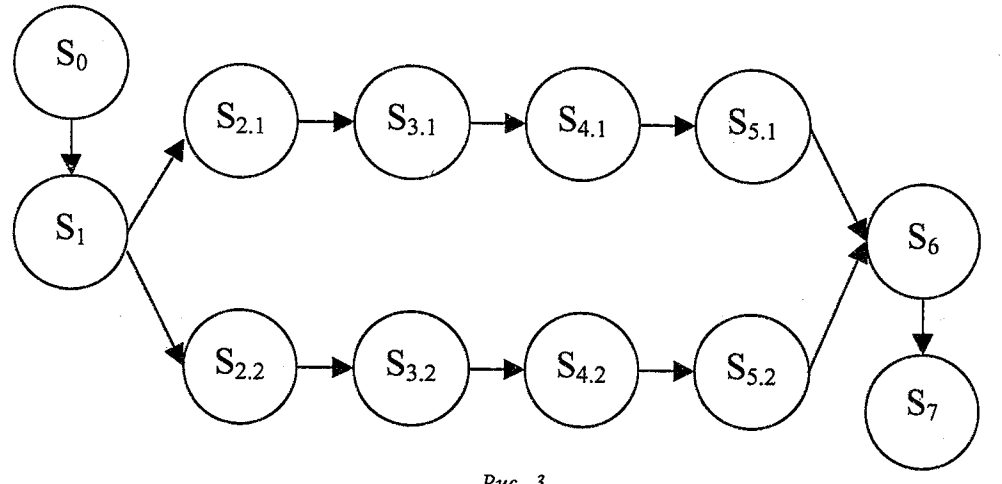


Рис. 3

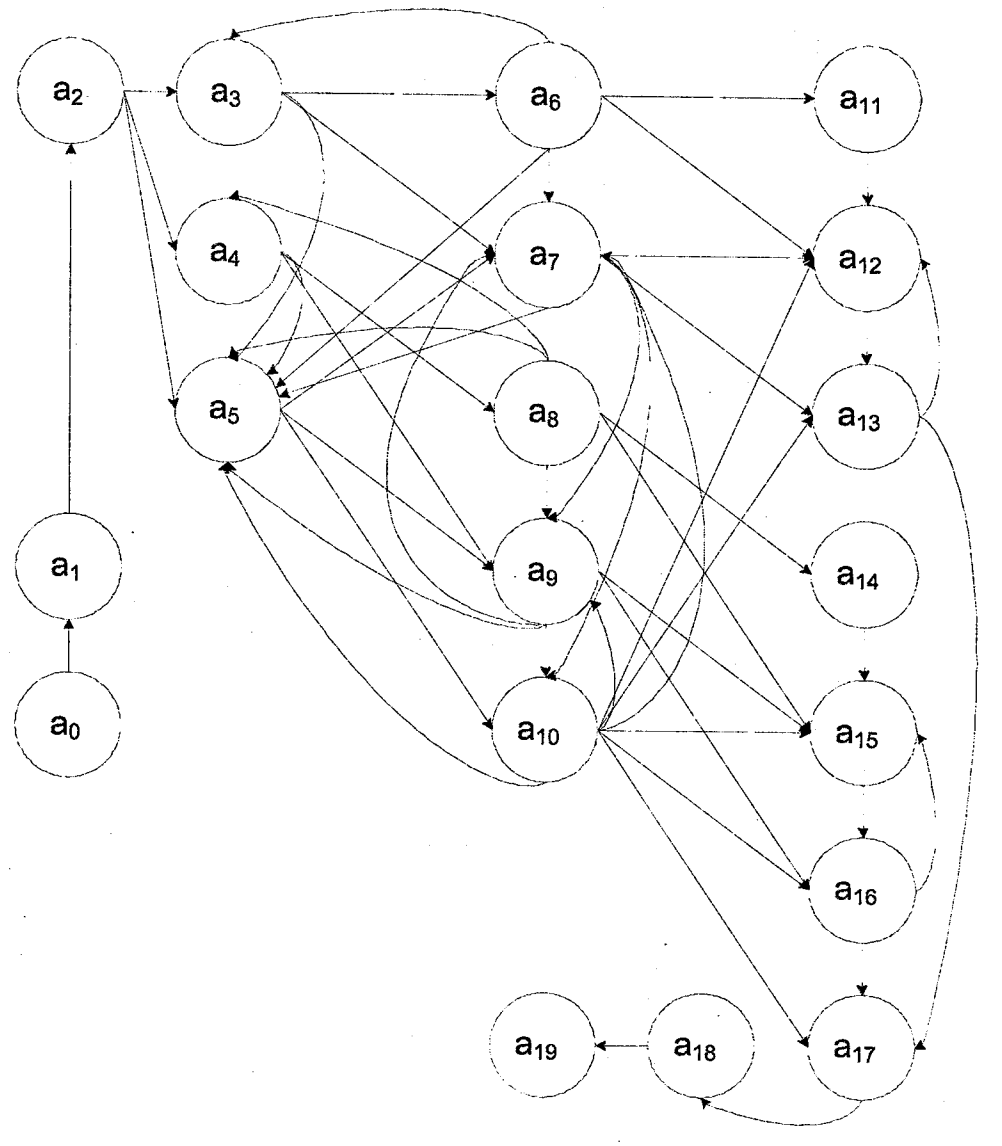


Рис. 4

из них и независимо осуществляется переход из $S_{3,1}$ в $S_{4,1}$, из $S_{3,2}$ в $S_{4,2}$.

3. Преобразование НДА-модели в Марковскую дискретную цепь

НДА-модель дает возможность формально описать процесс с взаимодействующими параллельными подпроцессами и соответственно выполнить его анализ с точки зрения эффективности организации и условий переходов процесса из состояния в состояние, но не позволяет формально оценить количественно его временную трудоемкость и интенсивность загрузки вычислительных ресурсов. Такого рода оценки достаточно просто получить, если использовать в качестве абстрактной модели дискретные цепи Маркова. Для представления существующей НДА-модели в виде дискретной цепи Маркова достаточно выполнить следующие действия.

1. Составить таблицу переходов недетерминированного автомата.
2. Дополнить таблицу переходов состояний плотностями вероятностей переходов или интенсивностями обслуживания потоков заявок l_{ij} (табл. 2).
3. Провести детерминизацию и минимизацию событий (табл. 2, 3) для исключения совместных состояний (рис. 4. — детерминированный автомат для процесса с двумя параллельными подпроцессами).
4. Заменить в НДА-модели входные сигналы, инициирующие переходы, на соответствующие им интенсивности потоков запросов на обслуживание, а каждому событию сопоставить некоторую вероятность его появления.

В этом случае процесс вычислений описывается хорошо известной системой уравнений Колмогорова.

$$\begin{aligned} \frac{dP_0}{dt} &= -P_0\lambda_{0,1} \\ \frac{dP_1}{dt} &= -P_1\lambda_{1,2} + P_0\lambda_{0,1} \\ \frac{dP_2}{dt} &= -P_2\lambda_{2,3} - P_2\lambda_{2,4} - P_2\lambda_{2,5} + P_1\lambda_{1,2} \\ \frac{dP_3}{dt} &= -P_3\lambda_{3,5} - P_3\lambda_{3,6} - P_3\lambda_{3,7} + P_2\lambda_{2,3} + P_0\lambda_{0,5} \\ \frac{dP_4}{dt} &= -P_4\lambda_{4,5} - P_4\lambda_{4,8} - P_4\lambda_{4,9} + P_2\lambda_{2,4} + P_0\lambda_{0,4} \\ \frac{dP_5}{dt} &= -P_5\lambda_{5,7} - P_5\lambda_{5,9} - P_5\lambda_{5,10} + P_2\lambda_{2,5} + P_3\lambda_{3,5} + P_4\lambda_{4,5} + \\ &+ P_6\lambda_{6,5} + P_7\lambda_{7,5} + P_8\lambda_{8,5} + P_9\lambda_{9,5} + P_{10}\lambda_{10,5} \\ \frac{dP_6}{dt} &= -P_6\lambda_{6,3} - P_6\lambda_{6,5} - P_6\lambda_{6,7} - P_6\lambda_{6,11} - P_6\lambda_{6,12} + P_3\lambda_{3,6} \\ &\dots \\ \frac{dP_{16}}{dt} &= -P_{16}\lambda_{16,17} - P_{16}\lambda_{16,15} + P_9\lambda_{9,16} + P_{10}\lambda_{10,16} + P_{15}\lambda_{15,16} \\ \frac{dP_{17}}{dt} &= -P_{17}\lambda_{17,18} + P_{10}\lambda_{10,17} + P_{13}\lambda_{13,17} + P_{16}\lambda_{16,17} \\ \frac{dP_{18}}{dt} &= -P_{18}\lambda_{18,19} + P_{17}\lambda_{17,18} \\ \frac{dP_{19}}{dt} &= P_{18}\lambda_{18,19} \end{aligned}$$

Начальными условиями для решения этой системы применительно к организации вычислительных процессов являются:

$$t=0, \quad P_1=1, P_2=P_3=P_4=\dots=P_{18}=P_{19}=0.$$

Отсюда определяются интенсивности потоков запросов для каждого из подпроцессов, рассчитывается нагрузка вычислительных узлов и длительность реализации каждого подпроцесса. Очевидно, что последнее позволяет количественно определить и временную трудоемкость вычислительно процесса [2].

Примечания

1. *Вашкевич, Н. П.* Недетерминированные автоматы и их использование для синтеза систем управления [Текст] / Н. П. Вашкевич, С. Н. Вашкевич. Пенза: Изд-во Пенз. гос. техн. ун-та, 1996; *Вашкевич, Н. П.* Подсистема синтеза и верификации алгоритмов, заданных на языке регулярных выражений алгебры событий [Текст] / Н. П. Вашкевич, О. С. Виноградов, Е. И. Калинин, А. В. Антонов, А. Н. Токарев // Вычислительная техника в автоматизированных системах контроля и управления: Межвуз. сб. науч. трудов. Пенза: ПГУ, 1998.
2. *Князьков, В. С.* Об одном подходе к оценке эффективности организации параллельных вычислений [Текст] / В. С. Князьков // Труды VI Международной научно-технической конференции «Новые информационные технологии и системы». Пенза: ПГУ, 2004. С. 101-115.

И. А. Бабушкина, С. М. Окулов

МЕСТО И РОЛЬ ПРОГРАММИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛОВ ПО ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ

В статье рассмотрены некоторые проблемы, стоящие перед ИТ-образованием и связанные с необходимостью перехода на двухступенчатую систему подготовки специалистов.

Приказом по Министерству образования Российской Федерации № 4175 от 29.11.2002 г. создано новое направление подготовки бакалавров и магистров 511900 «Информационные технологии» [1]. Новая университетская дисциплина, на единой систематической основе, развивает систему подготовки профессионалов по информационным технологиям (ИТ) в высших учебных заведениях. В работе, на примере одной составляющей, а именно

БАБУШКИНА Ирина Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой информатики и методики обучения информатике ВятГГУ
ОКУЛОВ Станислав Михайлович — доктор педагогических наук, профессор по кафедре информатики и методики обучения информатике, декан факультета информатики ВятГГУ
 © Бабушкина И. А., Окулов С. М., 2005

программирования, анализируется преимущество новой системы подготовки с обучением по образовательным стандартам 030100 «Информатика» (стандарт А), 510200 «Прикладная математика и информатика» (стандарт В), 552800 «Информатика и вычислительная техника» (стандарт С) и заключительному отчету специальной объединенной комиссии АСМ и IEEE Computer Science, содержащей рекомендации по преподаванию информатики и типовым учебным планам этой дисциплины [2] (далее для краткости просто *отчет*).

Почему именно программирование? Сошлемся на один из выводов отчета. «На протяжении всей истории компьютерного образования структура курсов по информатике была предметом горячих споров. За эти годы было предложено много стратегий, которые имеют как ярых сторонников, так и противников. Подобно проблеме выбора языка программирования, обсуждение стратегии построения вводных курсов по информатике слишком часто принимает характер религиозных войн, которое создает больше дыма, чем огня.

В целях примирения враждующих сторон специальная комиссия решила не рекомендовать ни одного подхода. ...Более того, мы должны поощрять институты и факультеты и отдельных преподавателей продолжать эксперименты в этой области. В такой динамично меняющейся науке, как информатика, для повторения успеха необходимы постоянные педагогические нововведения» [3].

Исходными посылами рассуждения вопроса являются выводы, сделанные в предыдущей работе одного из авторов [4], а именно:

1. Под программированием в образовательных стандартах вузов России и особенно в системе подготовки специалистов в США не понимается кодирование на каком-либо языке программирования.
2. Программированию уделяется значительное место в системе подготовки профессионалов в информатике. Особенно следует отметить обучение в университетах США. Практически речь идет о подготовке через программирование и связанные с ним вопросы.
3. Наметилась тенденция сближения точек зрения (подходов) на систему подготовки специалистов в классических университетах России и университетах США.

Подготовка бакалавра. В систему подготовки бакалавров входят следующие дисциплины:

- Основы программирования (ОП) в объеме 204 часов;
- Языки программирования (ЯП) в объеме 108 часов;
- Практикум на ЭВМ в объеме 544 часов.

Итого 856 часов. С учетом того, что в блоках специальных и факультативных дисциплин определенная часть времени может быть выделена на изучение дисциплин, связанных с программирова-

нием, получаем порядка 1000 часов. Дисциплины традиционные и, так или иначе, они присутствуют в образовательных стандартах А (1080 часов), В (1379 часов), С (1235 часов) и отчете (1190 часов). В работе [5] обоснован метод «приведения к общему знаменателю» или подсчета приведенных цифровых данных.

В требованиях к уровню подготовки бакалавра сказано: «Владеть современными технологиями автоматизации проектирования систем, продуктов и сервисов ИТ, современными парадигмами и языками программирования» [6]. На наш взгляд, в данном требовании программирование понимается как запись чего-либо на чем-то. Языки программирования, как это не странно звучит, вторичны и не принципиальны в освоении программирования. В исследовании [7] в частности показано, что под программированием следует понимать многогранную деятельность по проектированию именно ИТ, или информационных систем (ИС) в терминологии школьного курса информатики.

Основной вывод по подготовке бакалавра. Система подготовки бакалавра по рассматриваемому виду деятельности (требований) в целом совпадает с тем, что обеспечивают стандарты А, В, С и отчет. Количества часов, выделяемых на изучения программирования, явно недостаточно. Идти же по экстенсивному пути представляется не разумным, в первую очередь с точки зрения общей сбалансированности стандарта. Есть интенсивный способ решения проблемы в пределах нагрузки, определенной стандартами. Этот путь разработан и внедрен в учебный процесс сотрудниками факультета информатики Вятского государственного гуманитарного университета (под руководством к. ф.-м. н, доцента, заведующего кафедрой прикладной математики В. А. Онегова). Его суть. Использование ИТ в преподавании таких дисциплин, как «Моделирование информационных процессов», «Компьютерные сети», «Компьютерная графика», «Интеллектуальные системы», «Вычислительная математика» и так далее выглядит естественным, ибо другого не дано. Разумным решением представляется проведение практических и лабораторных занятий по другим дисциплинам с использованием компьютера, точнее систем программирования. К таким курсам относятся, казалось бы, чисто математические предметы: «Дискретная математика», «Математическая логика и теория алгоритмов», «Теория автоматов и формальных языков», «Теория конечных графов и её приложения», «Прикладные задачи теории вероятностей», «Методы оптимизации и исследование операций» и так далее. В результате достигается синтез дисциплин по прикладной математике и информатике в единое целое. Решение проблем с привлечением компьютера для проведения экспериментальной работы путем разработки и отладки соответствующей

программы становится естественной и неотъемлемой частью деятельности студента. Эта система уже настолько «вжилась» в практику работы, что, например, предложение о преподавании курса «Дискретной математики» по традиционной методике выглядит не более как анахронизм.

Подготовка магистра информационных технологий. Перечислим перечень аннотированных магистерских программ по направлению 51190 «Информационные технологии» [8]. Каждая из программ имеет аналог (соответствующий курс) в отчете [9], что подтверждает третий вывод, приведенный выше по тексту. Это перечисление преследует совершенно конкретную цель – сформулировать предпосылки для вывода о том, что подготовка магистра по ИТ лишь частично решает проблемы, стоящие перед ИТ-образованием. Итак, магистерские программы: интеллектуальные системы; биоинформатика; когнитивные ИТ; вычислительная математика; системное программирование; технология баз данных; электронные библиотеки; компьютерная графика; человеко-машинное взаимодействие; теория информации; открытые информационные системы; архитектура вычислительных систем; инженерия знаний; обучающие системы; управленческие информационные системы; технология мультимедиа; сетевые технологии; анализ качества информационных систем; автоматизация научных исследований; архитектура программного обеспечения; инженерия программного обеспечения; системное администрирование; информационная безопасность и защита информации и Web-технологии. Местом программ в учебном плане подготовки магистра является блок специальных дисциплин. Один из ключевых факторов в выборе конкретной программы – кадровый потенциал преподавательского корпуса вуза. Но не только. Оценим риск изменения системы подготовки с точки зрения затребованности магистра бизнесом, государственными структурами и т. д., например в 2010 г. Следует учитывать инертность сферы образования, ибо пройдут годы, прежде чем в учебных программах будут отражены фундаментальные изменения в отрасли. Д. Вильямс приводит пример, когда многие университеты предложили новые программы, посвященные электронной коммерции, после того как произошло массовое закрытие Internet-компаний [10]. Подготовка магистра по практически любой из приведенных программ носит чисто академический характер. Фундаментальность и академичность – неотъемлемые составляющие образования. Они обязаны присутствовать, тем более что и в плане подготовки магистра есть федеральный компонент. Однако риск перехода, с учетом его затратной части, видится не таким однозначным, ибо вероятность того, что подготовка магистра будет отвечать требованиям общества, а не обучению в аспирантуре по некото-

рым научным специальностям, на наш взгляд, отнюдь не близка к единице. Есть другой путь формирования магистерских программ, обеспечивающий более высокий уровень социальной защищенности выпускника, его гарантированное трудоустройство.

ИТ внедряются в сферу организации, управления и обеспечения эффективности бизнеса, в область государственного управления и так далее. На ближайшие 10-15 лет в обществе просматривается высокая потребность, например, в ИТ-менеджерах нового уровня, владеющих не только техническими, но и экономическими знаниями, что требует разработки новых программ для ИТ-образования. Ведущие вузы России – МФТИ, Новосибирский госуниверситет, Высшая школа экономики (ГУ-ВШЭ), Санкт-Петербургский ИТМО, – «держат руку на пульсе», по-разному решают эту проблему. Так, в ГУ-ВШЭ создан факультет бизнес-информатики. Декан факультета В. Никитин говорит: «Программа подготовки ИТ-менеджеров, в равной степени понимающих проблематику построения информационных систем для бизнеса и принципы организации самого бизнеса, уникальна не только для российских вузов» [11]. Эта уникальность обеспечивается магистерскими программами факультета: моделирование и оптимизация бизнес-процессов; стратегическое управление ИС (разработка ИТ-стратегии; концептуальное проектирование ИС; планирование ИТ-службы предприятия); проектирование и внедрение ИС; управление информационными ресурсами предприятия.

Но есть и другой путь решения проблемы. А именно, в магистерских программах направления 51190 «Информационные технологии» уйти от некоторой академичности и не просто сочетать, не просто дополнять одно другим, а добиваться синтеза экономических, технологических и управленческих знаний. Тем более что программы по подготовке бакалавров в данном направлении и при подготовке ИТ-менеджеров в ГУ-ВШЭ во многом совпадают.

Развивая данное направление работ, любой вуз столкнется с противоречием между возможностями кадрового потенциала преподавателей и требованиями подготовки по перечисленным магистерским программам. Причем данное противоречие возникнет независимо от доли преподавателей, имеющих ученую степень и ученое звание. Очевидно, что любой преподаватель, способный «вести» хотя бы одну из перечисленных магистерских программ, в современных условиях не будет работать в образовании. Привлечение ИТ-специалистов из бизнеса к постоянной преподавательской работе, как показала практика работы факультета информатики, не дает должного эффекта. На анализе причин останавливаться нет смысла – они очевидны. Единственный путь реализации магистерских про-

грамм такого уровня – это создание тандемов из специалистов-практиков и штатных преподавателей вуза, причем идеологом и постановщиком курса (программы) является специалист, а преподаватель вносит знания по методологии и организации преподавания учебных дисциплин. Требуется найти взаимовыгодную основу такого сотрудничества. Пионером этой новой формы организации учебного процесса, по-видимому, опять же является факультет бизнес-информатики ГУ-ВШУ.

Одна из магистерских программ по направлению 51190 «Информационные технологии» называется «инженерия программного обеспечения». За этим сложным и умным названием скрывается не что иное, как попытка дать ответ на вопрос «А что такое качественный программный продукт?». Простейший ответ заключается в том, что это продукт без ошибок. Тем не менее более чем за полвека существования индустрии программного обеспечения разработчики так и не научились создавать свободные от ошибок программы. То есть ответа на вопрос нет, хотя существует целая отрасль в информатике, занимающаяся оценкой зрелости процессов разработки программного обеспечения, она, в сочетании с самими средствами разработки, и называется «инженерией программного обеспечения». Утверждение о том, что стать специалистом в области разработки качественного программного обеспечения, не зная программирование и не владея им, кажется достаточно очевидным. Но наше следующее утверждение об обширности области пересечения компетенций специалиста по организации процессов разработки качественных информационных систем и компетен-

ций ИТ-менеджеров, обучаемых по перечисленным ранее магистерским программам, не столь очевидно, но доказательно, и будет раскрыто в последующих работах. Если в данный момент рассматривать его как гипотезу, то «круг замкнулся». Мы получили «сквозную линию» ИТ-образования, а именно, обучения через программирование (понятие используется в приведенном выше смысле) как при подготовке бакалавра, так и магистра.

Примечания

1. Сухомин, В. А. ИТ-образование: концепция, образовательные стандарты, процесс стандартизации [Текст] / В. А. Сухомин. М.: Горная линия – Телеком, 2005. 175 с.
2. Рекомендации по преподаванию информатики в университетах [Текст] / пер. с англ. СПб., 2002. 372 с.
3. Там же. С. 48.
4. Окулов, С. М. Стандарты по информатике в вузе: пути совершенствования [Текст] / С. М. Окулов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 1. С. 53-58.
5. Там же.
6. Сухомин, В. А. Указ. соч. С. 105.
7. Окулов, С. М. Информатика: развитие интеллекта школьника [Текст] / С. М. Окулов. М.: БИНОМ: Лаборатория знаний, 2005. 212 с.
8. Сухомин, В. А. Указ. соч. С. 113-132.
9. Рекомендации по преподаванию информатики в университетах.
10. Вильямс, Д. ИТ-образование: что потребуются к 2010 году? [Текст] / Д. Вильямс // Открытые системы. 2005. № 1. С. 60-63.
11. Дубова, Н. Генералы информационных систем [Текст] / Н. Дубова // Открытые системы. 2005. № 3. С. 60-64.

НОВЫЕ КНИГИ

Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона: периодический межвузовский сборник научно-методических работ. Вып. 7. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. – 276 с.



Выпуск содержит 34 статьи 47 учёных и преподавателей из 17 вузов России. Работы распределены по четырем традиционным рубрикам:

- I. История и методология математики
- II. Математические исследования.
- III. Преподавание математики в вузе.
- IV. Обучение математике в школе.

УЧЕНЫЕ – ШКОЛЕ

В. С. Данюшенков,
О. В. Коршунова

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

В статье осмысливается Концепция профильного обучения на старшей ступени школы, предлагается авторский вариант реализации профильности в сельских общеобразовательных учреждениях.

В настоящее время находит широкое обсуждение вопрос об организации профильного обучения на старшей ступени школы, в том числе и сельских общеобразовательных учреждений. Идей много, но воплотить их на практике, как показывает федеральный эксперимент по реструктуризации сети сельских школ [1], нелегко. Предполагалось, что в основе модернизации сельской школы будут лежать три программы – *интернат, Интернет и школьный автобус*. От идеи интернатов реформаторы к 2003 г. практически отказались. Реализация программы «Школьный автобус» на сегодняшний день также испытывает значительные затруднения, поскольку экономические расчеты по большей части оказались неудачными. Осуществление второй составляющей реструктуризации сельских школ – компьютеризации и обучения с помощью Интернета – сдвинулось с «мертвой точки». Если до 2002 г. компьютерные классы имели всего 3% сельских школ, а доступ в глобальную сеть – 0,5%, то за 2002–2003 учебный год выделена 51 тысяча компьютеров на 31 тысячу школ. Но для России этого, конечно, недостаточно. В 2004 г. осуществлена поставка 422 компьютеров и 334 принтеров в 23 общеобразовательные школы Кировской области, но это всего лишь 3% от 700 сельских школ нашей области (статистические данные предоставлены отделом статистики департамента образования Кировской области). Как видим, программа компьютеризации сельских образовательных учреждений также осуществляется с большими трудностями и очень медленными темпами. Как реализовать в таких сложных социально-экономических условиях переход на профиль-

ДАНЮШЕНКОВ Владимир Степанович – доктор педагогических наук, профессор по кафедре дидактики физики ВятГУ, член-корреспондент РАО, ректор ВятГУ
КОРШУНОВА Ольга Витальевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дидактики физики ВятГУ
© Данюшенков В. С., Коршунова О. В., 2005

ное обучение, как сельской школе идти «в ногу со временем» и получать на выходе высокое качество образования с учетом профессиональных интересов и познавательных возможностей учащихся? На сегодняшний день однозначного решения данной проблемы не существует. Но совершенно очевидным является факт рассматривания многих сельских (особенно малокомплектных) школ правительством России как только финансовозатратного объекта, который невыгодно «тянуть» и без того ослабленной российской экономике и бюджету. Тем не менее закрытие школ на селе приведет ко многим негативным последствиям: дальнейшему снижению уровня образованности жителей села, его культурологического развития, что в конце концов явится причиной падения производительности сельскохозяйственного труда, разрушения сельскохозяйственных и перерабатывающих предприятий и гибели села. Этого допускать ни в коем случае нельзя. Поэтому вновь остается надеяться в ближайшей перспективе в первую очередь на возможности и ресурсы человеческого фактора сельской школы при решении вопросов её модернизации. В связи с этим выход из положения представляется в применении педагогическими кадрами инновационных образовательных методик и технологий, наиболее «предпочтительных» для условий сельских школ – многопредметности преподавания в них, малочисленности учащихся в классе, вариативности состава классного коллектива, динамичности ситуации урока, яркого проявления на фоне малочисленности индивидуально-личностных особенностей учащихся и др. В качестве таких технологий, ориентированных на личность и адаптируемых к специфике сельских школ, по нашему мнению, выступают следующие: технология уровневой дифференциации, модульного обучения и индивидуализации на основе учета когнитивного стиля ученика. Именно элементы данных технологий закладываются нами в авторскую Концепцию и модель реализации профильности в малокомплектной сельской школе. Изложим более подробно основные принципы организации модели, названной нами интегративно-дифференцированной по основной концептуальной идее, выполняющей роль фундамента данной теоретико-практической конструкции. Итак, системообразующим интегратором предлагаемой модели реализации профильности в сельской школе является интегративно-дифференцированный подход, учитывающий идеи совместного двуединого существования интеграцион-

ных и процессов дифференциации в современном образовании. Его сущность подробно описана нами в статье «Интегративно-дифференцированный подход при изучении темы «Элементы СТО» в школьном курсе физики» [2].

Для уяснения сущности предлагаемой модели обобщим принципиальные позиции Концепции профильного обучения на старшей ступени школы и основной терминологический аппарат проблемы.

Профильное обучение рассматривается как средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Профильная школа есть институциональная форма реализации этой цели.

В словаре С. И. Ожегова [3] *профиль* определяется как «совокупность специфических черт, характеризующих какую-нибудь сферу деятельности, а также характер производственного или учебного уклона». Так как личности необходимо самореализоваться в течение жизни, то профильное обучение в общеобразовательной школе позволит ученику сконцентрироваться на той области деятельности, которая для него наиболее природосообразна. Поэтому необходимость профильного обучения очевидна. Если понимать профиль как «учебный уклон», то содержание образовательной программы для конкретного ученика должно напоминать цветок с одним лепестком [4] (рис. 1). Сердцевина цветка одинакова для всех и соответствует государственному минимуму содержания образования, а лепесток – это область знаний, выраженная как в предметной (имеются в виду учебные предметы), так и в надпредметной (проектной, исследовательской или дополнительной) деятельности. «Лепесток» должен расти вместе с ребенком. Объем и глубина той области знаний, которые наиболее интересны ученику и в усвоении которых он наи-

более успешен, должны увеличиваться по мере взросления ребенка.

В настоящее время разработан перечень рекомендуемых учебных планов для следующих профилей: физико-математического, физико-химического, химико-биологического, биолого-географического, социально-экономического, социально-гуманитарного, филологического, технологического (разновидности: информационно-технологический, агротехнологический, индустриально-технологический с направлением – электротехника, радиоэлектроника), художественно-эстетического, оборонно-спортивного, универсального (непрофильного) обучения.

С. Г. Броневщук разработал планы профильного обучения учащихся сельских школ с концентрированным изучением учебного материала ряда предметов по полугодиям. Он выделил следующие направления профильной подготовки сельских школьников [5]:

- Гуманитарное (историко-литературное).
- Физико-математическое.
- Биолого-агротехническое (растениеводческое).
- Биолого-зоотехническое (животноводческое).
- Техническое (механизация технологических процессов в сельскохозяйственном производстве).
- Физико-техническое (автотракторное).
- Торгово-экономическое (торговля, экономика с/х производства, социальное обеспечение).
- Прикладное национальное искусство.
- Народная педагогика (учитель предметов гуманитарного профиля).
- Народная педагогика (учитель естественно-математического и технических профилей).
- Гибкая система профильного обучения должна включать в себя следующие типы учебных предметов:
 - *Базовые общеобразовательные предметы* – обязательные для всех учащихся во всех профилях обучения (часть федерального компонента образовательного стандарта – 50% учебного времени).
 - *Профильные общеобразовательные предметы* – предметы повышенного уровня, определяющие направленность каждого конкретного профи-

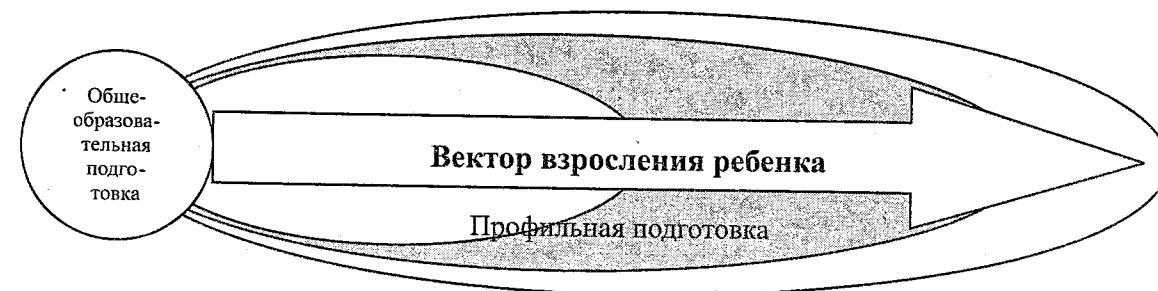


Рис. 1

ля обучения и обязательные для учащихся, выбравших данный профиль (часть федерального компонента образовательного стандарта – 30% учебного времени).

• **Элективные курсы** – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы (школьный компонент учебного плана) и в функциональном отношении либо «поддерживающие» изучение основных профильных предметов, либо обеспечивающие внутрипрофильную специализацию, – 20% учебного времени. (Ученик, как правило, выбирает 3 курса из 4-5 предлагаемых системой профильной подготовки.)

Профильное обучение направлено на реализацию АО учебного процесса, при котором существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории (ИОТ). ИОТ – совокупность базовых общеобразовательных, профильных предметов и элективных курсов, выбранных школьником для освоения.

Переход к профильному обучению преследует следующие цели:

• Обеспечение углубленного изучения отдельных предметов программы общего образования.

• Создание условий для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ.

• Обеспечение условий для установления равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями.

• Расширение возможности социализации учащихся, обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием, более эффективная подготовка выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

Для определения профилирующего направления собственной деятельности в старшей школе возникает необходимость предпрофильной подготовки (ППП) на второй ступени общего образования. Выделяют 3 этапа ППП: подготовительный – 5-6-е классы; основной – 7-8-е классы; кульминационный – 9-й класс. При этом основными требованиями для организации курсов по выбору на кульминационном этапе являются: профориентационная направленность курсов; краткосрочность и чередующийся характер; по форме – это учебные модули; постепенность (а не одновременность) введения целого спектра разнообразных элективных курсов; затрата учебного времени – 102 ч. (психологическое консультирование – 16 ч.; информационно-профориентационная работа – 32 ч.; курсы по выбору – 54 ч. (8 – продолжительностью в учебный месяц, 4 – продолжительностью в четверть или два – продолжительностью по полугодью)). Предпрофильная подготовка – это система педагогической, психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, содействующая самоопределению учащихся старших классов основной школы относительно избираемых ими профилирующих направлений будущего обучения и широкой сферы последующей профессиональной деятельности (в том числе в отношении выбора профиля и конкретного места обучения на старшей ступени школы или иных путей продолжения образования). ППП необходима для рациональной и успешной реализации системы профильного обучения в старшей школе.

Выделяется несколько моделей (вариантов) профильного обучения.

Модель внутришкольной профилизации (однопрофильное образовательное учреждение, многопрофильное или не ориентированное на конкретные профили, но предоставляющее школьникам возможность реализации индивидуальных профильных программ за счет значительного количества элективных курсов – рис. 2).

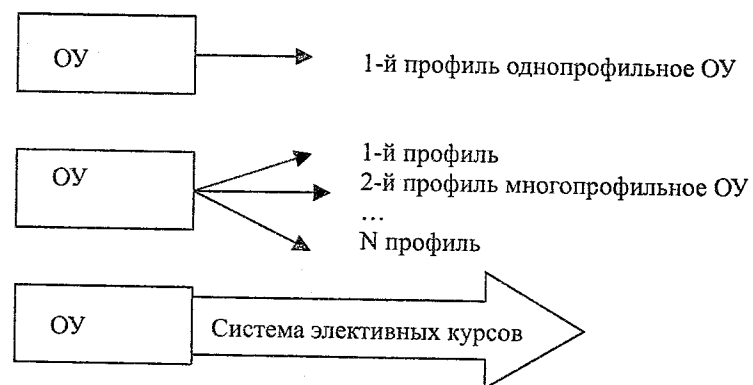


Рис. 2

Модель сетевой организации [а) объединение нескольких учебных заведений вокруг «ресурсного центра» – наиболее «сильного» общеобразовательного учреждения с достаточным материальным и кадровым потенциалом (рис. 3); б) кооперация общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования и привлечение дополнительных образовательных ресурсов] (рис. 4).

Универсальные (непрофильные) школы (не ориентированы на профильное обучение).

Специализированные общеобразовательные учреждения (спортивные, музыкальные, художественные, школы-интернаты при крупных вузах, физико-математические лицеи).

а) Ресурсный центр (рис. 3)

б) Кооперация (рис. 4).

Понятно, что успех реализации Концепции профилизации во многом будет зависеть от количественного состава типов школ, их географического расположения и внутренней структуры. Все это, естественно, предопределяет особый подход в организации обучения учащихся в сельских школах с учетом современной личностно ориентированной парадигмы образования.

Сложность организации учебно-воспитательного процесса в сельской школе, особенно в малокомплектной, в совокупности с реализацией профильного обучения зависит от следующих трудностей:

• Значительное число малочисленных сельских школ с малым количеством учеников в классе, отсутствие параллельных классов в старшей школе (наиболее распространенным типом школ на селе является учебное заведение, где обучается менее 100 учащихся).



Рис. 3

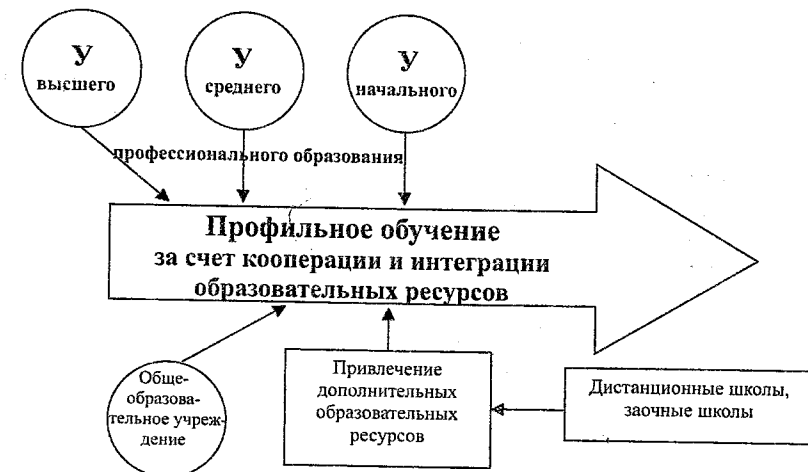


Рис. 4

- Отдаленность сельских школ от райцентра, учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования, что затрудняет привлечение специалистов к преподаванию в профильных классах.

- Устаревшая материально-техническая база, отсутствие компьютерных классов.

- Ограниченность финансирования.

- Слабое учебно-методическое обеспечение профильного обучения.

- Недостаточная подготовленность педагогических кадров школы к реализации программ профильного обучения.

- Неработанность нормативных документов, регламентирующих деятельность по организации профильного обучения в условиях сельской местности.

Под руководством РАО в течение последних лет ведутся исследования по Комплексной программе «Развитие системы образования в сельском социуме: интеграция науки и практики», в реализации которой участвуют 6 институтов Академии во главе с созданным в 2003 г. Институтом социально-педагогических проблем сельской школы. В частности, РАО предложены интегративные модели, которые во многом позволяют избежать трудностей в организации профильного обучения в сельских школах [6]. Множество социально-экономических, демографических, территориальных и дорожно-транспортных, социокультурных, социально-региональных, финансовых, материально-технических и кадровых региональных и местных факторов обуславливают выбор стратегии ресурсного обеспечения (интеграцию, интенсификацию, кооперацию, концентрацию образовательных ресурсов или их возможное сочетание), а следовательно, определяют оптимальную модель профилизации данного сельского региона. Например, в Республике Саха (Якутия), Ленинградской, Ярославской областях в рамках Федерального эксперимента по реструктуризации сети сельских школ апробируется модель «Базовая (опорная) школа с сетью филиалов»; в Краснодарском крае сделана попытка создания модели «Передвижная лаборатория на базе ресурсного центра», характеризующейся применением мобильных комплектов оборудования для практических и лабораторных экспериментов по физике, химии, биологии, специализированного транспортного средства, передовых программно-методических средств. Модель «Ассоциация образовательных учреждений» реализует стратегию сетевого взаимодействия школы с дошкольными учреждениями, учреждениями НПО и СПО, другими общеобразовательными учебными заведениями. Близок по сути к последней модели вариант социокультурного комплекса, организуемый либо на ассоциативной основе, либо на административной или существующий как единое юри-

дическое лицо со структурными подразделениями (апробируются данные модели в Красноярском крае, Белгородской, Орловской, Псковской, Самарской, Нижегородской, Московской и других областях России). Оригинальными являются модели внутришкольного профильного обучения авторов А. А. Остапенко и Е. В. Ткаченко «Профильное обучение в разновозрастных временных коллективах» [7], а также «Обучение профильных групп учащихся на основе внутриклассной дифференциации», рекомендуемые для малочисленной сельской школы [8].

Нами предлагается вариант организации профильности в сельской школе с любой наполняемостью в социально-экономических условиях Кировской области. В основу модели профильного обучения, на что уже указывалось в начале статьи, положен интегративно-дифференцированный подход.

В чем сущность данной модели профилизации, какова её структура? Сразу оговоримся, что модель интегративно-дифференцированного подхода основана на некоторых принципах внутришкольных моделей «Обучение профильных групп учащихся на основе внутриклассной дифференциации» и «Профильное обучение в разновозрастных временных коллективах». Модель как система состоит из 4 компонентов: организационного, временного, содержательного и технологического.

Под *организационным компонентом* мы понимаем создание адаптивных условий профильного обучения. В него входит предпрофильная подготовка в кульминационном периоде (9-й класс), где организуется усвоение ориентирующих модулей-элективов, презентуемых ученикам поэтапно (а не одновременно), с затратой учебного времени в 102 часа за счет школьного компонента базисного учебного плана (БУП). В частности, нами [9] для выявления учебных возможностей в области естественных наук и ориентации на соответствующие профили в старшей школе разработан элективный курс «Интегрированный лабораторный практикум естественнонаучного направления для сельской школы». Освоение элективов возможно как в постоянных разновозрастных коллективах (классах), так и в разновозрастных объединениях по интересам (7-9-е классы).

Профильная подготовка в старшей школе происходит по классам (в постоянных разновозрастных коллективах) и достигается за счет применения совместного уровневого дифференцированного обучения, представляющего целостную систему учебных занятий, организованных в соответствии с принципами интегративной технологии уровневой дифференциации [10]. При этом в каждом учебном занятии (оно необязательно совпадает по временным рамкам с уроком) выделяются такие элементы, как дифференцированные конкретные

микроцели, сформулированные в деятельностной форме для учащихся по трем уровням; краткое содержание учебного материала в соответствии с заданными целями; диагностический материал по выявлению достижения презентуемых целей и содержание дифференцированного домашнего задания. Первый уровень дифференциации при этом ориентирован на гуманитарный профиль, второй уровень – на общеобразовательный (или технологический), третий – на физико-математический.

Элективные курсы, проведение учебных практик и выполнение ученических исследовательских проектов организуется в форме «раздельного обучения». При этом возможна организация обучения в разновозрастных объединениях по интересам, состоящих одновременно из учащихся 10-х и 11-х классов.

Чередование при такой организации учебно-познавательной деятельности возрастной «вертикали» по классам и «горизонтали» по интересам способствует укреплению и увязыванию «организма» школы как «горизонтальными» внутривозрастными, так и «вертикальными» межвозрастными связями отношений. При этом превращение «вертикали» в «горизонталь» не приводит к увеличению количества учебных групп, а значит, не требует дополнительного финансирования.

Временной компонент характеризует чередование интегративно-дифференцированных курсов. Например, в модели «Профильное обучение в разновозрастных временных коллективах»: оптимальным является чередование *распределенного* (ему соответствуют общеобразовательные курсы) и *концентрированного* (ему соответствуют профильные и элективные курсы) обучения.

Содержательный компонент характеризует взаимосвязь качеств личности ученика с усваиваемым содержанием учебных профильных предметов и предполагает реализацию внутрипредметной и межпредметной интеграции.

Модель интегративно-дифференцированного обучения в сельской школе основана на учете когнитивного (познавательного) стиля ученика и опирается на понимание данного психологического конструкта исследователями М. Н. Берулава и Г. А. Берулава [11]. На основе педагогического диагностирования когнитивных стратегий школьников строится карта когнитивных стилей класса и определяются индивидуальные образовательные траектории (технологии – структуры организации учебно-познавательной деятельности, маршруты) обучения в сельской школе, учитывающие особенности усвоения внешней информации обучающимся и обуславливающие логику изложения учебного содержания. Например, учащимся с когнитивным интегральным стилем лучше будет восприниматься информация, изложенная по принципу «от целого – к частям», «от общего – к частному»

(содержательная интеграция, «паутинное» изложение). Для обучающихся с дифференциальной когнитивной стратегией оптимальным для усвоения будет вариант с противоположной логикой представления информации (содержательная дифференциация, линейное изложение).

Содержание элективных курсов, учебных практик и исследовательских проектов школьников либо выбирается преподавателем из предложенных МО РФ, институтами повышения квалификации учителей, педагогическими вузами, либо разрабатывается самим педагогом в зависимости от потребностей сельских школьников и их родителей, местных социально-экономических условий.

Технологический компонент определяет выбор форм организации учебно-познавательной деятельности сельских школьников, методов и приемов осуществления преподавательской и деятельности учения, системы средств обучения для реализации интегративно-дифференцированного подхода.

Особенностью данного компонента модели является применение для организации дифференцированного содержания модульного его представления (по принципам модульной технологии [12]), а следовательно, регулярного чередования обучения, взаимобучения, самообучения, контроля (оценки), взаимоконтроля (взаимооценки), самоконтроля (самооценки), индивидуального, группового, фронтального способов организации учебно-познавательной деятельности. Интегративно-дифференцированный модуль презентуется ученику либо в виде информационных карт на бумажных носителях, либо другим способом (например, с помощью компьютерной программы).

По видам учебной деятельности уровни дифференциации соответствуют репродуктивному, конструктивному и творческому уровням. Поэтому при выстраивании модулей для организации учебной деятельности наряду с типом когнитивного стиля школьника задания должны соответствовать ещё и выбранному уровню усвоения материала.

Методы обучения и формы организации учебного процесса являются важнейшими категориями дидактики и элементами методической системы учителя. В табл. 1 представлены предпочтительные методы обучения и формы организации деятельности школьников в зависимости от их когнитивных стилей для организации психологически комфортного процесса обучения. Из табл. 1 следует, что методами, наиболее предпочтительными для интегральных стилей (как теоретического, так и деятельностного и эмоционального) по логике изложения материала являются дедуктивные, предполагающие переход от рассмотрения ситуации в целом к частным её элементам и сторонам. Такое обучение по логике развертывания информации, подлежащей усвоению, английский психолог

Д. Норман назвал «паутиным обучением». Для дифференциального стиля (как теоретического, так и деятельностного и эмоционального) наиболее предпочтительными являются методы, реализующие логику изложения материала от частных элементов к обобщению и представлению целостной ситуации, т. е. индуктивные. Это линейный путь представления информации, когда при накоплении достаточного её количества возможно сделать синтезирующий вывод.

По характеру познавательной деятельности методы характеризуют уровень (глубину) усвоения информации и поэтому явно связаны с выделенными уровнями дифференциации, характерными для всех типов когнитивных стилей: репродуктивные методы являются наиболее предпочтительными для 1-го уровня дифференциации, конструктивные – для 2-го уровня, квазиисследовательские (творческие) – для 3-го уровня.

По способу управления методы организации учебно-познавательной деятельности школьников под руководством учителя при оказании вариатив-

ной методической помощи рекомендуются для всех типов когнитивных стилей, но наиболее предпочтительными оказываются все же для 1-го уровня дифференциации, так как учащиеся, овладевающие учебным материалом на данном уровне, более других нуждаются во внешнем руководстве своих действий. Работать под руководством лидера группы (гомогенной либо гетерогенной в зависимости от конкретных обстоятельств) лучше способны учащиеся, овладевающие учебным материалом по предмету на 2-м и 3-м уровнях.

Методы самостоятельной работы являются ведущими для всех когнитивных стилей и уровней дифференциации, поскольку одним из главных признаков модульной технологии, используемой при интегративно-дифференцированном подходе как неотъемлемой его части, является самостоятельная работа с учебными модулями.

В принципе формы организации учебно-познавательной деятельности школьников при освоении предмета уже определяются ведущими методами обучения, в особенности таким критерием класси-

фикации методов, как способ управления деятельностью учащихся.

В зависимости от методической задачи дифференциация может осуществляться при объединении учащихся как в группы, включающие учеников (в сельской школе – одного ученика) сходного когнитивного стиля (гомогенные), так и в группы, в состав которых входят ученики, обладающие разными когнитивными стилями (гетерогенные). На этапе усвоения нового знания, когда преобладают процессы усвоения информации, протекающие различно у представителей каждого когнитивного стиля, целесообразно использовать разбиение на гомогенные группы [13], так как такое разделение позволяет получить необходимые знания в комфортной среде, благодаря следованию индивидуальной познавательной стратегии, с учетом которой учитель разрабатывает задание для данной группы. На стадии применения полученных знаний рекомендуется использование гетерогенных групп, чтобы у каждого ученика не происходила фиксация своей познавательной стратегии как единственно возможной и

при общении с другими членами группы развивались наиболее эффективные качества, необходимые для решения разнообразных задач.

Таким образом, интегративно-дифференцированный подход к профилизации в сельской школе подразумевает параллельное использование уровней дифференциации и элементов образовательной интеграции в содержательном и технологическом аспектах процесса обучения предметам. В технологическом плане применение интеграции проявляется в совокупном использовании элементов технологий уровневого и модульного обучения, а также технологии индивидуализации на основе учета когнитивных стилей учащихся сельских школ по полярности «интегральность-дифференциальность». Схематическая модель представлена на рис. 5.

Разработанная модель реализации профильности в сельской школе не требует существенных финансовых вливаний на реорганизацию учебного процесса; не предполагает увеличения кадрового состава педагогического коллектива школы; не приводит к уменьшению и без того малочисленных

Соответствие ведущих методов обучения (по Ю. К. Бабанскому, И. Я. Лернеру, М. Н. Скаткину) когнитивным стилям

Таблица 1

Основание для классификации	Ведущие методы обучения	Типы стилей																															
		ИТ			ИД			ИЭ			ДТ			ДД			ДЭ																
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3														
Логика раскрытия учебного материала	Индуктивные (от частного к общему)																		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Дедуктивные (от общего к частному)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!
Характер познавательной деятельности	Репродуктивные	+																															
	Конструктивные		+																														
	Квазиисследовательские (творческие)			+																													
Способ управления деятельностью	Самостоятельные	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!
	Под руководством лидера группы		+	+		+	+		+	+		+	+		+	+		+	+														
	Под руководством учителя (при оказании вариативной методической помощи)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!

Модель профильности

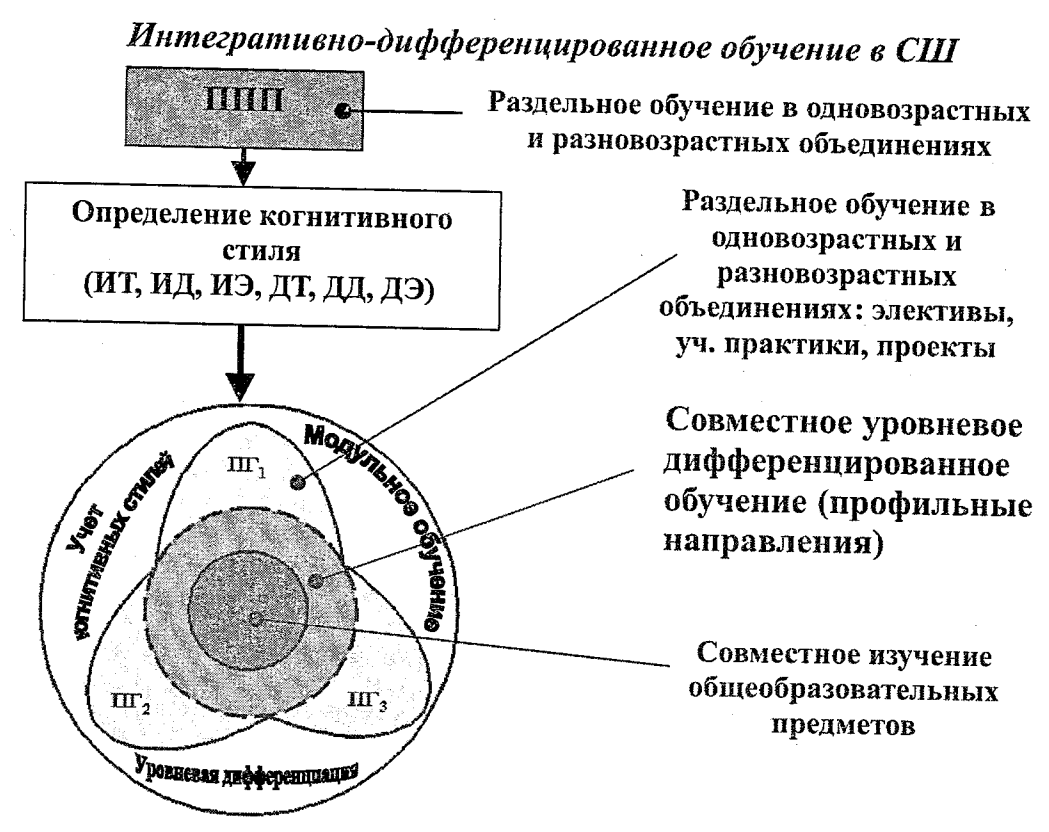


Рис. 5

классов сельских школ; способствует созданию комфортных условий для реализации образовательного выбора каждым из обучаемых; обуславливает преемственность методического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Примечания

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования [Текст] // Профильная школа. 2003. № 1. С. 12-17; № 2. С. 3-5; Опыт реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности: 15-20 июня 2004 г., 28-июня-3 июля 2004 г. [Электронный ресурс]. М.: АПК и ПРО, 2004. – электрон. опт. диск (CD-ROM); зв., цв. – Систем. требования: Pentium; 64 МБ ОЗУ; MS Windows 95/98/ Me/NT/200/XP.
2. Коршунова, О. В. Интегративно-дифференцированный подход при изучении темы «Элементы СТО» в школьном курсе физики [Текст] / О. В. Коршунова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Киров: Изд-во ВятГУ, 2004. № 11. С. 168-174.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов / под ред. Н. Ю. Шведовой, 20-е изд. испр. М.: Рус. яз., 1989. 750 с.
4. Курбатова, А. В. Организация профильного образования в гимназии [Текст] / А. В. Курбатова // Школьные технологии. 2004. № 3. С. 64-66.
5. Броневщук, С. Г. Профильная дифференциация обучения в сельской школе [Текст]: пособие для руководителей и учителей сельских школ / С. Г. Броневщук. М.: АРКТИ, 2000. 136 с.
6. Поляков, В. А. Научно-методическое обеспечение развития российского образования [Текст] / В. А. Поляков, А. А. Кузнецов // Педагогика. 2004. № 5. С. 3-11.
7. Остапенко А. А. Профильное обучение: в поисках оптимальной модели [Текст] / А. А. Остапенко, Е. В. Ткаченко // Школьные технологии. 2004. № 4. С. 90-92.
8. Опыт реструктуризации...
9. Данюшенков, В. С. Интегрированный лабораторный практикум естественнонаучного направления для сельской школы [Текст]: методическое пособие для учителей общеобразовательных учреждений / В. С. Данюшенков, О. В. Коршунова, Г. Н. Христолюбова. Киров: Изд-во ВятГУ, 2004. 53 с.
10. Данюшенков, В. С. Уровневое обучение физике в малокомплектной сельской школе [Текст]: монография / В. С. Данюшенков, О. В. Коршунова. Киров, 2003. 221 с.
11. Берулава, М. Н. Технология индивидуализации обучения на основе учета когнитивного стиля [Текст] / М. Н. Берулава, Г. А. Берулава. Бийск, 1996. 34 с.
12. Душина, И. В. Методика и технология обучения географии [Текст]: пособие для учителей и студентов пед. ин-тов / И. В. Душина, В. Б. Пятунин, Е. А. Таможня. М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2002. 203 с.
13. Борисова, Ю. В. Дифференциация обучения физике на основе учета когнитивных стилей учащихся [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Борисова. М., 2004. 16 с.

Е. А. Шишкин

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ

В процессе решения простых и конкурсных задач необходимы логические рассуждения, с которыми учащиеся практически незнакомы, поэтому при подготовке учащихся к районному и областному этапам олимпиады важно объяснить им суть некоторых логических действий. В статье дается методика изучения данного вопроса. В процессе решения конкретной задачи раскрывается суть метода и его применение в ходе решения. Показано использование метода сравнения и обобщения. Приводятся основы формирования понятий: силлогизм, формы силлогизмов, энтимены, сорит и метод аналогии.

Среди большого числа необходимых знаний и умений для решения трудных задач олимпиадного характера значительное место занимает владение методами логического мышления. «Любая задача стимулирует мыслительную деятельность ученика... но для этого ... необходима специальная работа, в процессе которой ученики должны не только приобретать навыки решения, но и вырабатывать умение осуществлять мыслительные операции и приемы, уметь логически рассуждать» [1]. Для учащихся среднего и старшего возраста наиболее значимым является словесно-логическое мышление, развитие таких его качеств, как логичность, доказательность. В процессе решения всегда необходимо выявление закономерностей, установление связей и отношений между веществами и их свойствами, мысленное объединение или разъединение, т. е. умение действия, являющееся функцией мышления.

Обучение приемам мышления возможно благодаря специальному целенаправленному обучению приемам формальной логики, с решением задач в качестве примера их применения. При этом нужно осуществлять разнообразные переходы от конкретной задачи к необходимому методу логики и обратно, от раскрытия той или иной формы мышления к частной задаче.

В ходе решения часто используются сравнение, обобщение, аналогии и построение умозаключений.

Наиболее распространенным является метод сравнения. К. Д. Ушинский писал, что сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. «Все познается в сравнении» – этот известный всем афоризм – лучшее доказательство одному наиболее распространенному и универсальному методу познания.

ШИШКИН Евгений Александрович – кандидат педагогических наук, профессор по кафедре химии и методики обучения химии ВятГУ

© Шишкин Е. А., 2005

Объяснение метода сравнения целесообразно проводить при решении двух задач, следующих друг за другом, например:

1. *Пластинку цинка массой 80 г погрузили в раствор нитрата свинца (II). Через некоторое время масса пластинки стала равной 94,2 г. Какая масса цинка перешла в раствор? Какая масса свинца осела на пластинке?*

2. *В раствор сульфата меди (II) массой 248 г поместили порошок магния массой 20 г. Через некоторое время металлический осадок собрали и высушили. Его масса составила 28 г. Определите массовую долю сульфата магния в полученном растворе [2. № 13.35, 13.40].*

Эти две задачи имеют разные требования: в одной нужно найти массу металлов, а в другой – массовую долю полученной соли. Однако при проведении анализа устанавливается одинаковое существенное сходство: в обоих случаях описаны реакции замещения одним металлом другого из раствора его соли; даны массы пластинок до реакции и после; суть решения – установление разности масс полученных металлов и первоначальных пластинок. Эта разность масс позволяет определить количество реагирующих металлов и полученных, используя их молярные массы. А знание количества реагирующих веществ и продуктов реакции позволяет определить разные параметры задачи.

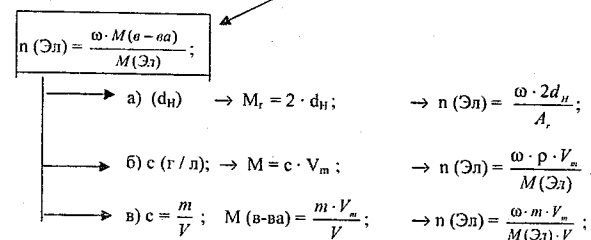
Затем ученики указывают признаки различия в содержаниях и вопросах задач, отмечая их несущественные признаки: во второй задаче дана дополнительно масса первоначального раствора и требуется определить массовую долю полученной соли.

После этого формируем понятие метода сравнения и условий его проведения: а) сравниваться между собой должны соединения или явления, которые имеют определенную объективную сущность, в нашем примере – разность масс металлов и разность их молярных масс; б) сравнение должно осуществляться по наиболее важным, существенным признакам – это реакции замещения между металлами и растворами солей других металлов.

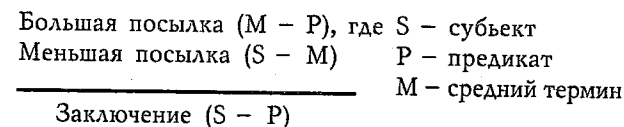
Полученные знания закрепляем решением разных видов задач, устанавливая признаки сходства и различия в проводимых действиях.

Другим логическим методом, часто используемым в ходе решения, является метод обобщения [3]. Ярким примером проведения обобщения могут быть решения задач на вывод молекулярных формул. Так, переход от понятия меньшей общности (вычисление массовых долей в веществе - $w(\text{Эл}) = n \cdot \text{Ч } A_r / M_r$) к понятию большей общности (расчет по этой же формуле уже числа атомов элемента в веществе $n(\text{Эл}) = w(\text{Эл}) \cdot \text{Ч } M_r / A_r$) показываем, заменяя значение M_r другими величинами, позволяющими ее определить.

$$\omega = \frac{\text{доля}}{\text{целое}} \quad (4 \text{ класс}) \rightarrow \omega(\text{Эл}) = \frac{n \cdot M(\text{Эл})}{M(\text{в-ва})} \quad (8\text{-й класс})$$

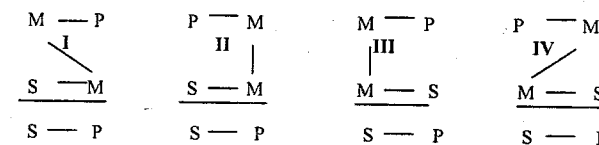


Очень часто в процессе решения приходится проводить различные умозаключения (в логике называемые силлогизмами). Умозаключение – мыслительный процесс, в ходе которого из одного или нескольких суждений, посылок, выводится новое суждение, называемое следствием, или заключением. Учитель поясняет семантику термина и определение этого логического метода, показывает его применение при решении. Силлогизм (выведение следствия, умозаключение) включает наличие двух посылок и следующего из них заключения. Умозаключение – это форма мышления, в которой из одного или нескольких суждений выводится новое, являющееся заключением. В состав категорического силлогизма входят:



Построение категорического силлогизма может быть оформлено различно в соответствии с его фигурами:

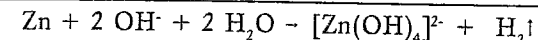
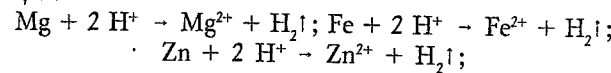
Фигуры категорического силлогизма



Затем ведется объяснение метода на следующем примере задачи:

В растворе серной кислоты растворили 2,58 г смеси опилок цинка, магния и железа, которые вытеснили из кислоты 2,344 л водорода (н. у.). Эта же смесь и такой же массы, опущенная в горячий раствор щелочи, выделяет из нее 0,448 л водорода (н. у.). Вычислите массовые доли металлов в смеси.

В ходе исследования текста задачи ученики записывают сокращенные ионные уравнения реакции:



Следовательно: $n(\text{Fe}) = n(\text{Mg}) = n(\text{Zn}) = n(\text{H}_2)$ во всех четырех реакциях.

Итак, в ходе анализа приходят к выводу, который является сокращенным силлогизмом, результатом проведения следующих категорических силлогизмов:

Mg , Zn , Fe опустили в горячий раствор щелочи
 Mg , Fe из раствора щелочей водорода не вытесняют

Следовательно, Zn вытесняет водород из раствора щелочи

По уравнениям реакций:

Из растворов кислоты и щелочи Zn вытесняет равный объем водорода

Из раствора щелочи Zn вытесняет 0,448 л водорода, или 0,02 моль

С кислотой прореагировало 0,02 моль Zn , или 1,3 г

Эти два силлогизма, объединенные в одно умозаключение, в котором нет одной из посылок или заключения, называют в логике *энтименой*.

Определив, таким образом, массу цинка и объем водорода, который выделил из кислоты цинк, учащиеся в дальнейшем решают задачу на смесь железа и магния.

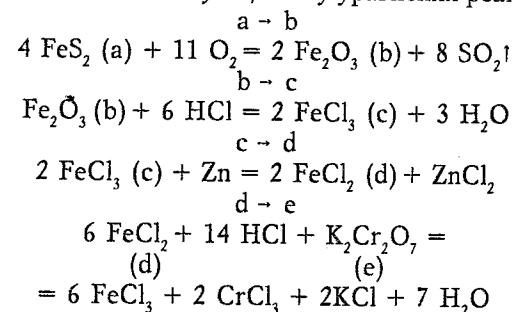
В некоторых олимпиадных задачах умозаключение проводится на ряде химических уравнений, например:

Вычислите процентное содержание железа в взятом образце, если в реакцию ввели 0,5 г железного колчедана, а образовавшийся при обжиге его оксид прореагировал с соляной кислотой. В раствор полученной соли опустили цинк, а получившуюся соль железа окислили в присутствии соляной кислоты раствором дихромата калия, объем которого 35,8 мл и концентрация 0,1 экв/л.

В этой задаче нет надобности считать массу получаемых или реагирующих веществ в каждом отдельном уравнении, а применяют закон эквивалентов и логическое рассуждение ряда следующих друг за другом энтимен. Такое умозаключение называют сорит. Сорит – это ряд последовательно следующих друг за другом категорических силлогизмов, у которых убираются заключения и большие посылки. Сорит может быть прогрессивным, когда убираются заключения и большие посылки, и регрессивный – убираются заключения и меньшие посылки:

a ---- b	a ---- b
c ---- a	b ---- c
d ---- c	c ---- d
e ---- d	d ---- e
-----	-----
e ---- b	a ---- e

Для сравнения приведем схему образования сорита и соответствующие ему уравнения реакций:



a – e $\text{FeS}_2 (a) \rightarrow \text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7 (e)$

Согласно сориту делаем вывод, что $n_3(\text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7) = n_3(\text{FeS}_2)$.

Зная объем и эквивалентную концентрацию дихромата калия, определяем его число эквивалентов по формуле: $n_3 = c_3 \cdot V$

$n_3(\text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7) = 0,1 \text{ экв./л} \cdot 0,00358 \text{ л} = 0,00358 \text{ экв.}$

Согласно закону эквивалентов: $n_3(\text{FeS}_2) = n_3(\text{Fe})$
 $n_3 = m / \mathcal{E}$, отсюда $m(\text{Fe}) = n_3 \cdot \mathcal{E}$

При определении эквивалентной массы железа из последнего уравнения реакции, разность степени окисления его по А. А. Медвинскому [4], равна:

$\Delta w = (+3) - (+2) = +1$. Тогда $\mathcal{E}(\text{Fe}) = 56 \text{ г/экв.}$

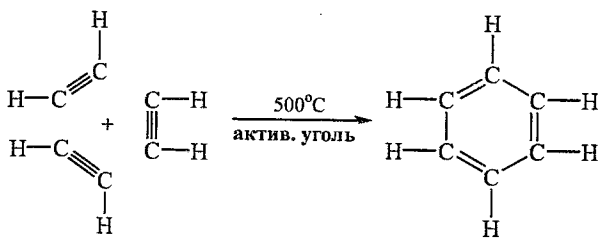
$m(\text{Fe}) = 56 \text{ г/экв} \cdot 0,00358 \text{ экв.} = 0,2 \text{ г}$
 $\omega(\text{Fe}) = 0,2 : 0,5 = 0,4$, или 40%.

В ходе решения многих задач ученикам часто приходится применять логический метод аналогии. Ученикам объясняются сущность метода аналогии, условия его проведения и получение истинного суждения по аналогии.

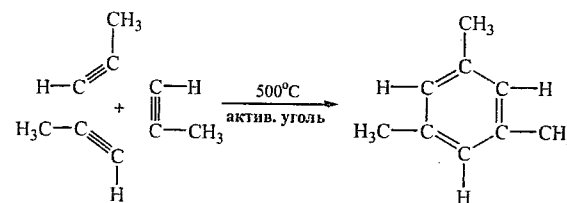
Аналогия – это умозаключение о принадлежности веществу или явлению определенных свойств на основе сходства ряда существенных свойств или действий с другим соединением или явлением, когда осуществляется перенос свойств или действий с одного вещества на другое (прототип) [5].

Напишите структурную формулу продукта реакции тримеризации пропина при 500°C над активированным углем.

Ученики вспоминают уравнение реакции образования бензола из ацетилена:



А затем по аналогии записывают уравнение получения 1,3,5-триметилбензола [6].



На этом примере ученикам объясняется, что аналогия строится на ряде сходств между двумя веществами (предметами) существенных свойств:

Вещество А обладает свойствами А, В, С, D, E, F.
 Вещество В обладает свойствами А, В, С, D.

Вероятно, В обладает свойствами E, F.

Значит, если два вещества или явления имеют много общих существенных признаков, то мы проводим строгую аналогию, получая достоверные знания. Если общих признаков мало – проводится нестрогая аналогия и получаются вероятные знания. Если общие признаки не существенны, а по ним проводится аналогия, то получаемый результат ложный.

Для закрепления метода аналогии ученикам предлагается следующая задача:

Два углеводорода, содержащие 85,7% углерода, при взаимодействии с хлором образуют хлориды, содержащие 46,4% хлора, а при реакции с бромом дают бромиды, в которых 79,2% брома.

Определите формулы исходных углеводородов [ОХО-11 кл. 1993 г.]

По формуле $M = n \cdot A_r(\text{Cl}) / \omega$ ученики определяют молярную массу хлорида: $M(\text{хлорида}) = 35,5 \cdot n / 0,464 = 76,5 \text{ н.}$

При $n = 1$ определяют, что $M = 76,5 \text{ г/моль}$. Вычитая молярную массу атомарного хлора, получают: $76,5 \text{ г/моль} - 35,5 \text{ г/моль} = 41 \text{ г/моль}$, которые приходятся на углерод и водород в углеводородном радикале. Отсюда число молей углерода равно: $41 \text{ г/моль} : 12 \text{ г/моль} = 3$, а на водород будет приходиться $41 - (12 \cdot 3) = 5$. Значит, формула хлорида $\text{C}_3\text{H}_5\text{Cl}$.

Расчет формулы бромида производится аналогичными действиями, т. е. определяется молярная масса бромида, из которой вычитается молярная масса 1, 2, 3 молей атомов брома (при различных значениях n), и затем рассчитывается число атомов углерода и водорода. При выполнении расчетов приходят к выводу, что формула бромида – $\text{C}_3\text{H}_5\text{Br}_2$.

Таким образом, в ходе решения олимпиадных задач используются разнообразные логические суждения: сравнение, обобщение, силлогизмы и умозаключения по аналогии.

Примечания

1. Рубинштейн, С. А. Бытие и сознание [Текст] / С. А. Рубинштейн. М.: Знание, 1957.
2. Хомченко, Г. П. Задачи по химии для поступающих в вузы [Текст]: учеб. пособие / Г. П. Хомченко, И. Г. Хомченко. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1993.
3. Гетманова, А. Д. Учебник по логике [Текст] / А. Д. Гетманова. 2-е изд. М.: Владос, 1995.
4. Медвинский, А. А. О степени окисления и окислительно-восстановительных реакциях [Текст] / А. А. Медвинский // Химия в школе. 1989. № 6.
5. Гетманова, А. Д. Указ. соч.
6. Лисичкин, Г. В. Метод аналогии [Текст] / Г. В. Лисичкин // Химия и жизнь. 1970. № 12. С. 75-78.

НОВЫЕ КНИГИ

Коханов Константин Анатольевич
 Занимательные эксперименты в школе, дома, на турнире: Механические, молекулярные и тепловые, электромагнитные, световые явления: пособие для учителей, учащихся и студентов.
 Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. – 81 с.



В пособии описаны занимательные демонстрации, показанные в разные годы на уроках физики, турнире им. М. В. Ломоносова и на других массовых учебных мероприятиях в г. Кирове, а также эксперименты, предлагаемые школьникам для самостоятельной работы.

Может быть полезно учителям для подготовки уроков и факультативных занятий, а также учащимся, интересующимся физикой.

Большинство описанных в книге экспериментов являются оригинальными и авторскими.

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

Т. С. Городилова

АНТРОПОДИЦЕЯ В. РОЗАНОВА: ГАРМОНИЯ ЭТИЧЕСКОГО И ЭСТЕТИЧЕСКОГО

Статья посвящена рассмотрению концепции «оправдания человека» в творчестве В. Розанова — оригинального русского мыслителя рубежа XIX—XX веков. В основе его антропологии лежит мысль о том, что нравственные формы поведения прекрасны по своей природе, а прекрасное с точки зрения взыскательного эстетического вкуса не может быть безнравственным. Человеку не обязательно быть героем, пусть будет «маленьким», но гармоничным. В наше время, когда все чаще звучат слова о том, что «человек умер», эта идея становится особенно актуальной и указывает возможные пути выхода из антропологического кризиса.

В конце XIX века Ф. Ницше провозгласил, что «Бог умер». Эта идея была подхвачена и развита в различных направлениях философии, культурологии, литературы. Многими она была воспринята оптимистично, как утверждающая человека сверхсуществом, перед которым открываются большие перспективы. Другие были обеспокоены тем, что подобная свобода налагает на человека такую ответственность, справиться с которой ему не под силу.

И те и другие оказались в итоге правы: человечество в XX веке достигло небывалых высот в развитии науки и техники, но в то же время начало терять контроль над тем, что само создало. Человек потерялся, он свое собственное бытие стал ощущать, по определению Э. Фромма, как проблему. Традиционно считалось, что глобальные кризисные и катастрофические явления, потрясения, катаклизмы по своим истокам носят двойной характер: эти истоки могут лежать в окружающей среде (как в случае стихийных бедствий, эпидемий и т. п.) или же в обществе, в сфере социума (как в случае войн, крушений царств, народных смут). В корнях сегодняшнего кризиса, несомненно, присутствуют и природные факторы (экологические и прочие), и социальные (цивилизационные напряжения, этнические и конфессиональные конфликты), однако они уже не являются главными и определяющими.

Глобальный кризис сегодня обретает новую природу — антропологическую, и его истоки надо

искать на антропологическом уровне, в процессах, происходящих с человеком. Эти процессы ныне приобретают решающую роль в глобальных явлениях, в мировой ситуации и динамике — ибо они приняли характер резких и радикальных перемен и уже не могут считаться вторичными следствиями социальных либо исторических процессов.

Обозначая нашу эпоху временем *после* смерти Бога, центра, субъекта, искусства, автора и даже человека, большинство исследователей дает ей название, используя префикс *пост* (который имеют уже все ключевые термины XX столетия): постиндустриальное общество, постистория, постструктурализм, постмодернизм. Некоторые считают, что и философия перешла в новую постантропологическую эпоху, для которой характерен отказ от идеи человека, как высшей ориентирующей общественное развитие ценности.

Именно поэтому сейчас стало так важно вновь вернуться к человеку, к «человеческому в человеке». Ведь высказывание Ф. Ницше «Бог мертв», по сути, означало отказ от Бога моралистов и проповедников и выражало стремление к новому идеалу. Точно так же можно относиться и к тезису о смерти человека: как поиску идеала нового человека. Необходимость вновь открыть антропологическую перспективу, утвердить возможность нового философского взгляда на все феномены человеческого бытия обусловила пристальное внимание к проблеме своеобразного «оправдания человека».

Один из вариантов подобного «оправдания» мы можем найти в творчестве известного русского философа рубежа XIX—XX веков — В. Розанова. Его концепция антропологии основывается на гармоничном соединении этического и эстетического начала в человеческой жизни. Он полагает, что эстетическое нуждается в этическом обосновании не в меньшей мере, чем этическое нуждается в обосновании эстетическим.

Следует признать, что идея «гармонии внутреннего и внешнего» не нова, однако ее воплощение в жизнь всегда сопровождалось своеобразными «перегибами» то в одну, то в другую сторону. История европейской цивилизации, особенно в христианский ее период, демонстрирует явное предпочтение этического начала эстетическому. В. Розанов, как человек искренне верующий, не мог отрицать важность нравственных основ в жизни человека, но его удручало пренебрежительное отношение к внешней стороне бытия. В историческом

христианстве слишком многое в человеческой жизни относилось к сфере греховного. Прежде всего то, что дарует ощущение красоты и полноты жизни — любовь, страсть, чувственность.

Поэтому он так пристально вглядывается в древние культуры (Египет, Греция), которым было свойственно утвердительно отношение к «родникам жизни». За это некоторые называли В. Розанова язычником. Однако подобное обвинение не совсем справедливо, поскольку древние культы лишь подтолкнули его к тому, чтобы по-новому взглянуть на христианство.

Свою неприязнь к христианству, в современном его виде, В. Розанов иллюстрирует следующим примером. Христианство привыкло «грех» относить к половой сфере и «безнравственным» называет не фальшь, не жестокость, не грубость, а совершенно, в сущности, безвредный какой-нибудь флирт или рождение ребенка вне брака. Церковь, осуждая это, фактически толкает матерей на убийство своих незаконнорожденных детей. В. Розанов задается вопросом: «Как религиозно мириться и нравственно оправдывать истребление ни в чем неповинного младенца, который *мог бы жить?*» [1]. Как можно следовать религиозным законам и правилам, которые противоречат самым элементарным законам жизни, человеческого существования. По сути, они противоречат даже сами себе! Своим собственным постулатам о добре и милосердии.

Задаваясь этими вопросами, он начинает подрыывать фундамент существующей организации церкви, ставя перед собой и человечеством невероятно трудную задачу: «Нужно оживить землю и нужно вторично освятить ее. Что там касаться религией наружности, поверхности, образа мыслей и сплетения слов: ведь в этом состоят все наши схемы и исповедания, и катехизисы... Нужно, чтобы косточки-то в нас пели Богу, нужно изменять весь состав человека, нужно заставить его иначе и лучше рождаться. ...Вернуть зло из рождения — вот задача. Вложить сюда добро, свет, просвещение — вот продолжение задачи!» [2]

Напрасно его называли еретиком и антихристом за подобные высказывания, так как все, к чему призывает В. Розанов, — это возвращение к истинному содержанию религии. К тому, от чего ушла церковь в своем слишком рьяном следовании законам и догматам. Именно на этом В. Розанов строит свою метафизику и антропологию и хотел бы построить основания новой религии, и новой жизни человека. Он считает, что люди, которые разделяют плоть и дух, забывают, что они поворачивают назад дело рук Божиих, вынимая из тела дыхание Божие, дыхание любви и тяготения, а Дух Божий оставляют уединенным.

В. Розанов ставит задачу для новой антропологии — уйти от доминирования только одного начала: этического. Он стремится к гармоничному со-

единению, взаимовлиянию двух начал: этического и эстетического, духовного и телесного. Реализоваться такое единение может только в вере, в единении человека и Бога.

Он доказывает, что страсть и плоть, т. е. все то, на что церковь ополчилась, подвергла гонениям, — это есть истинные характеристики Бога. Розанов пишет: «...первый глагол Евангелия: «Слово (Бог) стало плотью и вселился в ны», да и единственное, Самим Христом основанное таинство есть опять таинство крови: «Кто не ест Мою плоть и не пьет Мою кровь — не наследует жизни вечной» [3]. Но церковь поняла это однобоко и в результате — морила человечество идеями смертного и гробового, и в качестве добродетели понималось только одно — отказ от плоти. В. Розанов утверждает, что в 99 из 100 случаев «добродетель» есть просто: «мне *мало* хочется», «я не хочу». Потому и «добродетельные личности», и «эпохи добрых нравов» есть просто личности добровольно «безличные» и времена довольно «безвременные».

Далее В. Розанов не просто упрекает этих людей и эти эпохи в бесцветности и отсутствии красочности (эстетического начала). Он ставит под сомнение сам факт добродетельности, поскольку считает, что «душа есть *страсть*. И отсюда отдаленно и высоко: «Аз есмь огонь поедающий» (Бог о Себе в Библии). Отсюда же: талант нарастает, когда нарастает страсть. Талант есть страсть» [4]. Страсть — это всегда желание чего-либо, стремление к чему-либо. И если Бог есть «огнь поедающий», если он «страсть», то люди добродетельные — это люди страстные, талантливые во всем (и в искусстве, и в повседневной жизни), стремящиеся к лучшему.

Через эту своеобразную теодицею В. Розанов выстраивает антропологию: когда «мало хочется», какая же это добродетель? Так что самые добродетельные люди и эпохи, по логике В. Розанова, — одновременно и самые безбожные. В статье «Смысл аскетизма» философ говорит, что самые бессердечные люди в жизни, равнодушные ко всякому страданию, неумолимые перед слезами — это люди бедные чувственностью и богатые «*belle virtue*» («прекрасная добродетель»).

Именно они, по В. Розанову, есть «истинный ужас жизни», «ибо хоть расточитесь вы в слезах перед ними, источитесь кровью, они так и не изменят застывшей улыбки, «ко всему миру» улыбки, на губах своих» [5]. Он приводит в пример Робеспьера — воздержанного и целомудренного, который даже друзей своих («оторвав от груди») посылал на гильотину; в противовес ему — чувственного, неукротимого Дантона, предупредившего даже личных врагов о приближающейся смертельной угрозе. В. Розанов уже с ужасом и возмущением пишет о том, что христианские аскеты и монахи призывают к девству, безбрачию, а сектанты

ГОРОДИЛОВА Татьяна Сергеевна — аспирант кафедры философии и социологии ВятГУ
© Городилова Т. С., 2005

не жалеют даже грудных детей, закапывая их живыми, ради «спасения их душ» (глава «Купол храма. Русские могилы» в книге «Метафизика христианства»). Вот он – конец человечества, весь ужас и мрак, в который оно может быть погружено.

Справедливости ради, надо отметить, что В. Розанов выделяет два типа аскетов: вышеописанный – это аскетизм по принуждению (внутреннему), «зажав зубы», и второй – истинный аскетизм, которому не свойственны крайности и самопринуждение. Истинные аскеты (Платон, отрок Варфоломей, св. Франциск Ассизский) – это соловьи, «поплекшие в перьях». Они, «совлечки с себя плоть», все-таки любят плоть и плотское, идут к людям, а если и уходят в пустыню, то «ласкают львов, вынимают занозы из медведя», не могут оторвать взгляда от звезд, т. е. во всех видах и формах любят мир именно в плоти его!

В. Розанов считает, что это и есть настоящий порыв плоти в ее «эфирнейшем излучении», ничего наносного, никакого «подвига», ни тени филантропии. Это своеобразное преображение плоти из греха и смрада, как ее обычно понимают, в чистоту и святость, которая и движет истинными аскетами в их труде и служении. Такие люди никогда не смогут ни осудить другого, ни наказывать за его заблуждения.

Истинные монашество и аскетизм – это доведение своего темперамента через воздержание «до высшего достижимого уровня», задерживание себя в состоянии любви. Тогда человек начинает «лучиться», от него начинают исходить теплота и живость (по сути, это и есть пол), направленные на все окружающее. Однако если любовь кончается, пол умирает и наступает половое спокойствие, невозбужденность, тогда наступает «*belle virtue*» со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Тем самым В. Розанов оправдывает человека, человека простого, может быть не способного на «доведение до высшего уровня темперамента», но умеющего любить жену и детей своих. Философ говорит, что все проявления нашей «по образу и подобию» плоти есть только «родственное, почти кровное, “во плоти открывающееся” стремление к своему “домашнему загогу” [возвращение к Богу], откуда на землю она ниспала каким-то “урванным клоком сена”... и нам, смертным, даст столько бытия и лет, насколько мы сумеем сохранить в себе огонь и разнообразную радугу цветов любви» (курсив мой. – Т. Г.) [6]. В. Розанов считает, что пусть лучше невелик будет человек, но гармоничен. Мечта, пусть небольшая, но будет в человеке: немного неба, немного земли. Но и неба – без туч; и земли – без грязи. Он предлагает мыслить не человекоподобного ангела, а ангелоподобного человека. Вот формула, вот намек, который должен развить каждый.

Именно это он видел в Иисусе Христе. Многие часто упрекали В. Розанова за то, что он отверга-

ет Сына Божьего, постоянно обрушивается на него с критикой. Философ же просто призывал церковь и общество «в Спасителе поклониться не чертам Голгофы, не печали гроба, но чертам Вифлеема, восторгу “Боговоплощения”. Тембр и колорит всей европейской цивилизации меняется, и собственно “образ Божий” в человеке переставляется из академически-катехизических нюансов в кровно жизненные. С тем вместе всякий дом... вырастает в храм, в “ветхую скинию” древнейшего поклонения» [7]. В. Розанов считает, что сошествие Христа на землю имеет аналогию с сотворением человека. Небо еще раз «дохнуло» на землю, и земля ожила вторично, была освящена!

В этих словах заключена суть нового религиозного сознания и заложена основа антропологии В. Розанова: на дом, семью и детей должен быть пролит религиозный свет, но не формально, как это было до сих пор, а в прямом смысле слова. Недаром и статью, посвященную этому вопросу, он назвал «Семья как религия». Эта позиция нова: многие мыслители признавали ценность семьи, в том числе и христианские богословы. Но никто до В. Розанов не пытался создать *религию* семьи и пола. По его мнению, «какова семья в чистоте, силе и интенсивности своей, такова и породе человека» [8].

В семейной жизни философ ценил все: и любовь, и домашний уют, и духовное, и телесное. Он создал своеобразную эстетику быта, наделив эстетические категории этическим значением. В. Розанов пишет, что природа вся имеет домашний характер, характер «своего дома», «внутренних покоев», удобств, облюбованных Богом, поэтому и любить природу – значит любить Бога, касаться Его «домашних вещей». Точно так же и с человеком: любить его – значит любить Бога, поскольку он есть Его творение. Но – любить человека – значит и любить его дом, семью. Поскольку это тоже, в какой-то мере, частица Бога. Всякий дом вырастает в храм...

Все, что В. Розанов считает правильным, нравственным, моральным, является для него и прекрасным. Семья, жена и дети – это свято, а значит, и прекрасно; и частная жизнь, быт – ни в коем случае не второстепенны, не греховны, и ими следует наслаждаться, восхищаться, стремиться сделать их еще прекраснее.

С другой стороны, осознание человеком собственной красоты является для философа залогом того, что и душа человека может стать прекрасной. Оттого он, по собственному признанию, испытывает неприязнь к изобретателю зеркала, который заразил и отравил душу человека тем, что *мы не все одинаково прекрасны*. Из-за этого померк образ человека: по нему разлились либо зависть, либо торжество и тем самым отдалили человека от Бога, приблизив его к дьяволу. В. Розанов

Г. И. Пислегина

СОВРЕМЕННЫЕ ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УРЖУМСКОГО РАЙОНА

В статье отражена современная демографическая ситуация в одном из районов Кировской области, иллюстрирующая проблемы, характерные для региона и России в целом, но имеющие свои особенности на фоне других административных единиц Вятского края.

Современная демографическая ситуация имеет противоречивые тенденции. В целом в мире наблюдается бурный рост численности населения, которая на начало XXI в. уже превысила 6 млрд. чел. и к его середине грозит возрасти до 10 млрд. чел. и даже более. При этом демографический бум происходит, главным образом, за счет развивающихся стран, тогда как в странах «золотого миллиарда» наблюдается обратный процесс – снижение рождаемости и более или менее отчетливая депопуляция. На этом фоне совершенно особое место занимает Россия, которая за годы реформирования экономики все более скатывается в ряд стран третьего мира, но одновременно характеризуется резким снижением численности населения, присущим для развитых стран. Так, начиная с 1992 г. идет процесс естественной убыли людей в большинстве регионов Российской Федерации. Исключением не стала и Кировская область, в которой число жителей за последние 13 лет уменьшилось на 190,5 тыс. чел. [1]. И если темпы снижения населения останутся прежними, то через 50 лет на территории области будет проживать всего 770,8 тыс. чел. – это в два раза меньше, чем сейчас.

По итогам последней переписи наша область занимает 32-е место среди 89 субъектов Российской Федерации и 9-е в Приволжском федеральном округе по численности населения. Однако с каждым годом ситуация продолжает ухудшаться. И уже за период с 2002 по 2004 гг. количество жителей уменьшилось на 24,1 тыс. чел. Поэтому возникла необходимость в исследовании проблем современной демографической ситуации на примере одного из административных районов области.

В качестве конкретной иллюстрации отмеченных негативных тенденций могут служить материалы исследования «Динамика демографической ситуации в Уржумском районе Кировской области». Как будет видно из дальнейшего, здесь на фоне общих тенденций, имеют место и некоторые специфические процессы, отличающие его от других административных единиц.

ПИСЛЕГИНА Г. И. – студентка V курса естественного-географического факультета ВятГГУ
© Пислегина Г. И., 2005

нов считает, что эстетика может оказать огромное влияние на этику: «“Мы все прекрасны”; “нет ни дурнушек между нами, ни уродцев”: мы – все хороши», – вот альфа сознания и первая ступень к тому, чтобы действительно все стали хороши» [9]. Развивая эту мысль, он подчеркивает, что не вещи, окружающие нас, должны быть красивы. Философ говорит, что нужно быть нарядным в самой жизни, кутаться в нарядную жизнь, завертываться, как мы завертываемся в простыню после купания, в хорошие обычаи, в хорошие привычки; в достойные понятия, в достойные верования, в достойные (пусть и не героические) убеждения. Только в этом он видит залог формирования нового человека, «ангелоподобного» человека.

Таким образом, в основе антропологии В. Розанова лежит мысль о том, что нравственные формы поведения прекрасны по своей природе, а прекрасное с точки зрения взыскательного эстетического вкуса не может быть безнравственным.

Однако многие люди в XX веке забыли о последнем аспекте: отказавшись от христианского идеала аскетизма, они окунулись в чистый эстетизм. Они забыли, что без духовного начала телесное настолько же не завершено, насколько дух не полон без плоти. Отсюда и большинство проблем современного человека, оказавшегося перед лицом прекрасной, но пустой формы, отсюда и заявления о том, что человек умер. Чтобы выйти из этого кризиса, необходимо создать «новую антропологическую реальность» (термин С. Хоружего), в которой человек будет гармоничен. Для этого следует помнить опыт своих предшественников, извлекать из него уроки и идти дальше по пути развития «человеческого в человеке». Иначе может сбыться прогноз К. Леви-Стросса о том, либо XXI век будет веком наук о человеке, либо его не будет совсем.

Примечания

1. Розанов, В. В. Представители «нового религиозного сознания» [Текст] / В. В. Розанов // Человек. 1999. № 6. С. 59.
2. Там же. С. 60.
3. Розанов, В. В. Серия недоразумений [Текст] / В. В. Розанов // Розанов, В. В. Во дворе язычников. М., 1999. С. 154.
4. Розанов, В. В. Уединенное [Текст] / В. В. Розанов. М., 1990. С. 52.
5. Розанов, В. В. Смысл аскетизма [Текст] / В. В. Розанов // Розанов, В. В. Религия и культура: т. 1. М., 1990. С. 218.
6. Там же. С. 227.
7. Розанов, В. В. Семья как религия [Текст] / В. В. Розанов // Розанов, В. В. Уединенное. М., 1990. С. 448.
8. Розанов, В. В. Мусульманский мир [Текст] / В. В. Розанов // Розанов, В. В. Во дворе язычников. М., 1999. С. 160.
9. Розанов, В. В. О древнеегипетской красоте [Текст] / В. В. Розанов // Розанов, В. В. Во дворе язычников. М., 1999. С. 15.

Уржумский район занимает особое место в экономической, научной и культурной жизни Кировской области, благодаря наличию крупных предприятий агропромышленного комплекса, ряда специализированных учебных заведений и разнообразию национальному составу.

Район занимает IV место в области по социально-экономическому положению, уступая лишь г. К.-Чепецку, Богородскому району и г. Слободскому (без учёта г. Кирова). Численность постоянного населения Уржумского района на 1 января 2004 г. составляет 33,6 тыс. чел., или 2,3% от общего населения области. Это примерно в 14 раз меньше, чем в г. Кирове. Среди административных единиц Кировской области район занимает III место после Омутнинского – 50,3 тыс. чел. и Верхнекамского – 38,7 тыс. чел. (без учета городов областного подчинения).

Численность населения ежегодно изменяется, но эти изменения незначительны. Максимальная численность за последние 15 лет наблюдалась в 1995 г. (38,9 тыс. чел.), минимум в 2004 г. (33,6 тыс. чел.). Как видно из рис. 1, четко прослеживается тенденция уменьшения численности населения. Основными причинами данного процесса являются: снижение рождаемости населения, увеличение смертности, выезд за пределы района.

Динамика численности населения в целом определяется особенностями естественного и механического движения населения.

Естественное движение населения показывает соотношение величин рождаемости, смертности и естественного прироста или убыли населения (в ‰) [2]. Показатель рождаемости на 2003 г. самый высокий за последние 5 лет и составил 10,4‰. Как видно из рис. 2, относительно высокая рождаемость наблюдалась в 1990 г., однако с 1992 г. начинается спад, и лишь в 2000 и 2003 гг. вновь небольшой подъем. На снижение рождаемости повлияли такие факторы: затяжной экономический кризис в России, старение населения; миграции населения, преимущественно в областную центр и за пределы области; сокращение численности сельского населения, традиционно более многодетного. Незначительное повышение рождаемости связано со стабилизацией социально-экономического положения в районе.

Показатель смертности на 2003 г. составил 22,2‰. Это самая высокая величина за последние 5 лет. Количество умерших увеличивалось с каждым годом и максимальные цифры в 2003 г. составили 749 человек. Детская смертность за последние 5 лет снизилась в 2 раза.

Среди основных естественных причин смерти выделяют следующие, в порядке убывания значимости причин: заболевания сердечно-сосудистой системы (443 чел.); несчастные случаи, отравления и травмы (129 чел.); болезни органов дыхания

(80 чел.); новообразования (48 чел.); инфекционные и паразитарные болезни (1 чел.). Причем эта последовательность сохраняется уже 5 лет. Среди неестественных причин смерти: самоубийства (30 чел.); случайные отравления алкоголем (29 чел.); транспортные травмы (17 чел.); случайные утопления (9 чел.); убийства (4 чел.). За последние 5 лет самоубийства и отравление алкоголем стабильно занимают первые места.

Сравнивая показатели рождаемости и смертности, можно отметить, что за исследуемый период времени (1990–2003 гг.) район имел отрицательный естественный прирост (т. е. естественная убыль населения). И на 2003 г. естественная убыль населения равнялась 11,8‰. В реальных цифрах это означает, что родилось на 399 человек меньше, чем умерло. Кроме того, рождаемость в сельских населенных пунктах традиционно была и остается более высокой, чем в городе. Но особенностью является то, что в сельских поселениях преимущественно с марийским населением рождаемость выше, чем с преобладанием татар или русских. Интересно, что количество браков за последние 10 лет самое большое – 216, но и количество разводов в 2003 г. максимальное – 154.

Механическое движение населения показывает соотношение между числом прибывших и выбывших лиц с территории района за определенный период, а разность между ними составляет миграционное сальдо [3].

В 2003 г. впервые за последние 4 года сложилось положительное миграционное сальдо и составило +152. Среди прибывших встречаются и беженцы, и жители из стран СНГ, и население из северных регионов РФ. Уезжают же в основном в г. Киров, Москву, ЯНАО, ХМАО; а также в Германию и Израиль. Основная причина выезда – низкая заработная плата, которая в 2003 г. составила 2718,1 рублей.

Естественное и механическое движение населения оказывают влияние на возрастную и половую структуру (рис. 4, 5). Анализируя рис. 4, можно сделать вывод, что в общей численности населения района преобладают женщины: их примерно на 2000 больше, чем мужчин. При этом четко прослеживается тенденция уменьшения численности и женщин и мужчин.

Население района постепенно стареет. Доля лиц моложе трудоспособного возраста (0–15 лет) сокращается: ежегодно на 1,5 тысячи человек в течение последних 5 лет. Однако уменьшается и количество населения старше трудоспособного возраста (на 1,7 тыс. человек за 5 лет). Это может быть следствием увеличения смертности, невысокого уровня жизни населения. За последнее время ни разу доля детей в районе не только не превысила, но даже и не была равной доле пенсионеров.

Таким образом, естественное и механическое движение населения, возрастно-половая структура являются динамичными величинами и наглядно отражают демографическую ситуацию. В Уржумском районе она характеризуется снижением рождаемости (небольшое увеличение в 2003 г.), ростом смертности, естественной убылью населения и его старением, положительным миграционным сальдо, преобладанием женщин над мужчинами.

Городское и сельское население. Расселение населения. Средняя плотность населения в области на 1 января 2004 г. составляет 12,2 чел. на км², в Уржумском районе – 11,2 чел. на км². Население проживает в 1 городе – Уржуме, 22 сельских округах, в 131 сельском населенном пункте.

Городское население на 2004 г. составило 11,5 тыс. человек (34,2%). Причем его численность постоянно увеличивается, а сельского – сокращается (рис. 6). Этот процесс стимулируется избытком трудовых ресурсов в сельской местности, малой оплатой сельскохозяйственного труда, недостаточным уровнем развития социальной сферы.

Сельские жители составляют 22,1 тыс. человек (65,8%). Современные сельские населенные пункты представлены селами и деревнями, население которых занято сельскохозяйственным трудом. Но есть и смешанные, где часть населения занята в аграрном секторе, а часть – на предприятиях, имеющих не сельскохозяйственную специализацию, как, например, в с. Лазарево с транзитной нефтеперегонкой.

По итогам переписи 2002 г. выделяются существенные различия по численности жителей в сельских населенных пунктах (см. таблицу). Самые высокие показатели в с. Шурма – 3,1 тыс. чел., что составляет 14% от доли всего сельского населения. Причинами высокой численности являются: наличие достаточно развитых транспортных путей (автомобильных и водных); относительная близость к районному центру (33 км. до г. Уржума); размещение филиала «Уржумского МСЗ»; наличие центров православия и старообрядчества.

Самые низкие показатели, несмотря на близость к г. Уржуму (всего 5 км.), – в д. Поповка – 419 чел., т. е. всего 0,2% от доли сельского населения. Это объясняется, во-первых, тем, что основная доля населения – лица старше трудоспособного возраста; во-вторых, слабым развитием социальной инфраструктуры.

В Уржумском районе в основном проживают: русские, марийцы, татары, украинцы, удмурты и другие национальности. Они отличаются между собой не только традиционными костюмами, но и

некоторыми народными праздниками. Среди них Рождество и Троица у русских; Петров день у марийцев; сабантуй у татар. Пестротой отличается и религиозный состав. Уржумский район – один из центров православия в области, а также старообрядчества различных направлений: г. Уржум, с. Русский Турек, с. Шурма. Кроме того, встречаются язычники и небольшое число мусульман.

Трудовые ресурсы и занятость населения. В состав трудовых ресурсов Уржумского района входят следующие группы населения: трудоспособного возраста – основная часть трудовых ресурсов; пенсионеры, занятые трудом, и работающие подростки в возрасте до 16 лет. Причем четко наблюдается тенденция снижения доли экономического активного населения, что является следствием общего снижения рождаемости и миграций населения в другие районы. Из всего экономически активного населения Уржумского района, составляющего на 2003 г. 16 410 чел., на предприятиях и в организациях занято 9,9 тыс. чел. (60,3%), в сельском хозяйстве – 6166 чел. (37,6%), безработных – 344 чел. (2,1%). Для хозяйства Кировской области в целом характерна та же тенденция.

Экономический кризис 90-х гг. в России и в нашей области привел к сокращению объемов производства и, следовательно, к сокращению числа рабочих мест. По уровню безработицы Уржумский район занимает относительно благоприятное положение среди других административных территорий области. В последние годы безработица постепенно снижается – с 2,8% в 2000 г. до 2,1 в 2003 г. С целью организации помощи безработным в г. Уржуме создана служба занятости населения [4].

Таким образом, в Уржумском районе при относительно низком уровне безработицы и достаточно высокой доле занятости населения в промышленности есть все условия для экономического развития.

В заключение необходимо сказать о том, что, несмотря на некоторые положительные тенденции, а именно, небольшое увеличение рождаемости, положительное миграционное сальдо, рост доли городского населения и снижение безработицы, ситуация далека от благополучия. И если темпы снижения населения останутся прежними – уменьшение на 3,5 тыс. чел. каждые 4 года, – то уже через 35 лет на территории района будет проживать всего 3 тыс. чел., среди которых – 2,2 тыс. чел. женщин и 800 чел. – мужчин. Тогда встанет вполне закономерный вопрос: кто же будет жить на прекрасной Уржумской земле?

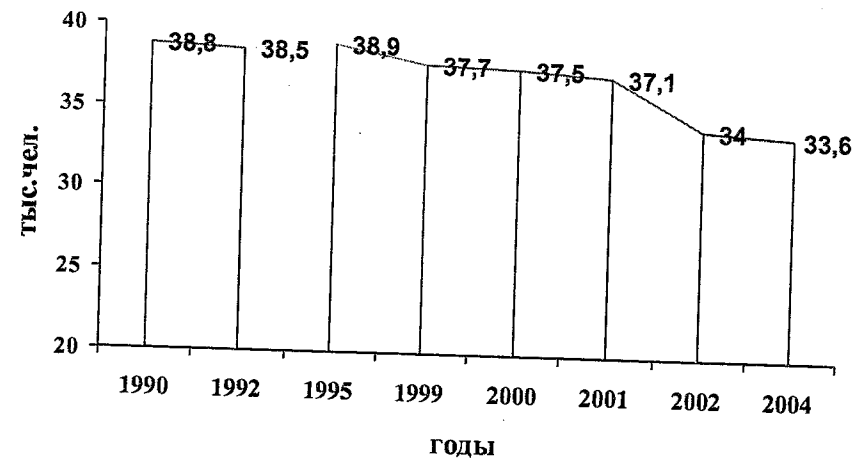


Рис. 1
Динамика численности населения Уржумского района за 1990–2004 гг.

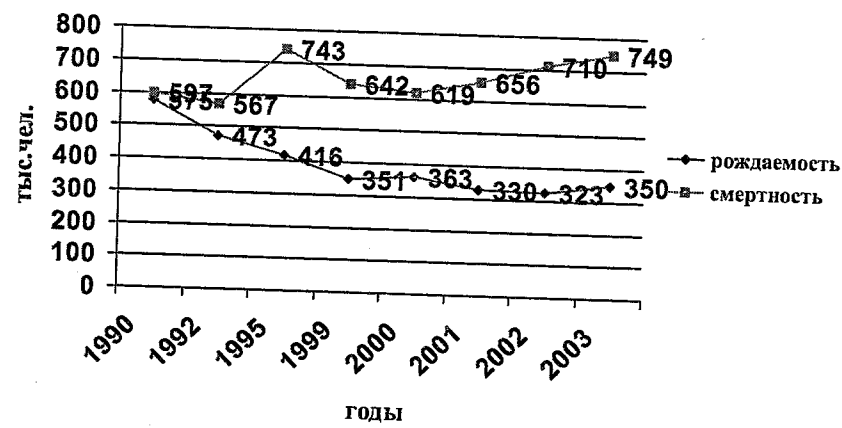


Рис. 2
Показатели рождаемости и смертности населения Уржумского района за 1990–2003 гг.

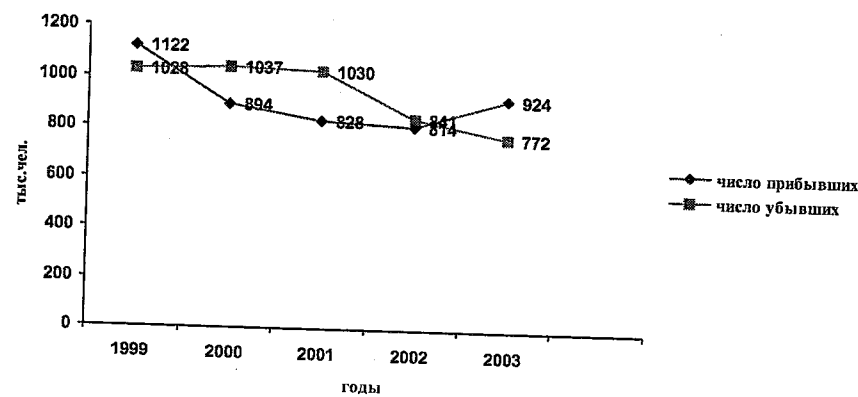


Рис. 3
Основные потоки миграции населения Уржумского района с 1999–2003 гг.

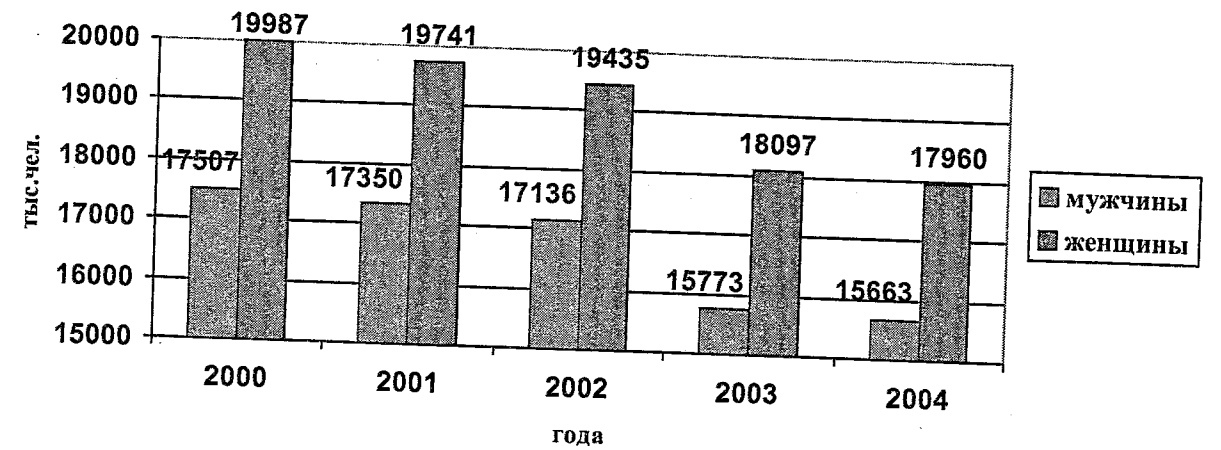


Рис. 4
Распределение постоянного населения Уржумского района по полу за 2000–2004 гг.

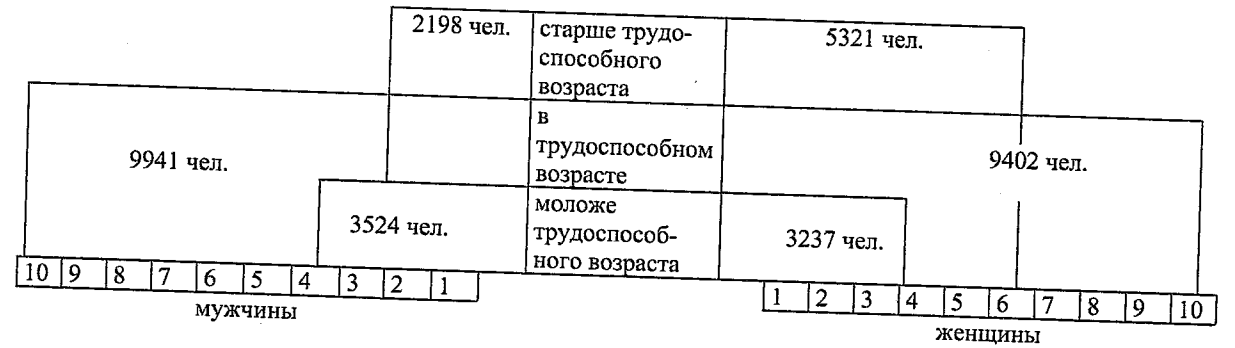


Рис. 5
Распределение постоянного населения Уржумского района по полу и основным возрастным группам на 2004 г.

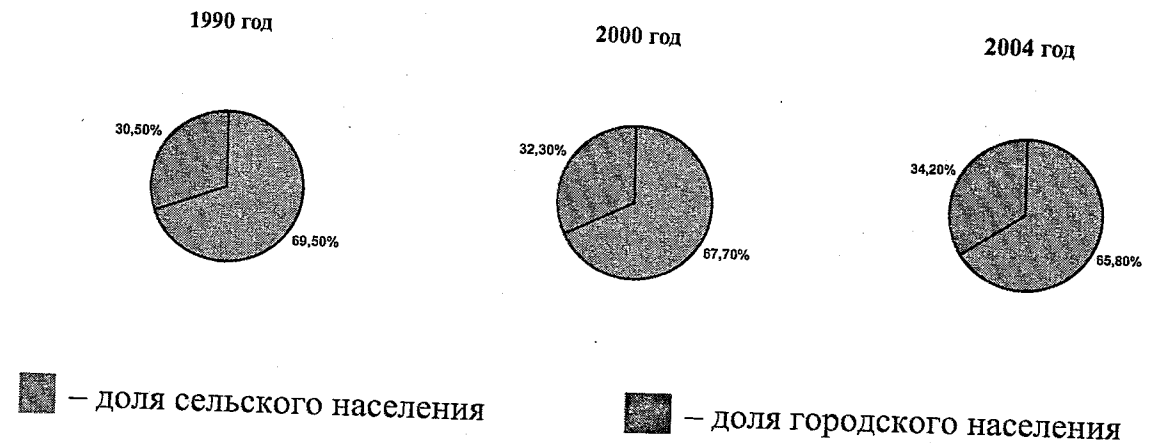


Рис. 6
Динамика изменения доли городского и сельского населения в Уржумском районе

Численность населения Уржумского района в сельских округах и их центрах на 2002 г.

Группы показателей	Сельский округ и его центр	Численность населения (чел.)
I. Максимальные – 2-3,5 тыс. чел.	I. с. Шурма	3118
	II. с. Лопьял	2252
	III. с. Русский Турек	2053
II. Высокие – 1,4-2 тыс. чел.	I. с. Буйское	1817
	II. п. Андреевский	1461
	III. с. Петровское	1461
	IV. п. Донаурово	1428
	V. с. Лазарево	1420
III. Средние – 1-1,4 тыс. чел.	I. с. Цепочкино	1394
	II. с. Бол. Рой	1360
	III. с. Байса	1120
	IV. с. Савиново	1145
	V. п. Пиляндыш	1093
IV. Ниже среднего – 500-1 тыс. чел.	I. д. Ешапаево	813
	II. д. Богданово	757
	III. п. Лебедевский	727
	IV. д. Адово	723
	V. с. Рождественское	513
	VI. с. Шевнино	505
	VII. с. Русско-Тимкино	501
V. Низкие – 400-500 чел.	I. д. Овсянниково	466
	II. д. Поповка	419

Примечания

1. Госкомстат России. Кировский областной комитет государственной статистики. Кировская область в 2003 г. Статистический ежегодник: в 3 ч. [Текст]: ч. I. Население и социальная сфера. Киров, 2004. С. 11.
2. Население и хозяйство Кировской области [Текст] / под ред. Г. М. Алапкиной, А. Г. Шурыгиной. Киров, 1997. С. 12.
3. Там же. С. 14.
4. Госкомстат России. Кировский областной комитет государственной статистики. Паспорт социально-экономического развития Уржумского района [Текст]. Киров, 2004.

О. В. Хлупина

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ
КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ПОНЯТИЕ

В статье рассматривается группа вопросов, связанных с понятием «интеллект» в современной зарубежной психолого-педагогической науке, а именно, традиционное понимание интеллекта и альтернативные взгляды на интеллект. Обосновывается необходимость равноправного вовлечения в учебный процесс не академических и академических форм ин-

ХЛУПИНА Ольга Владимировна – ассистент кафедры романо-германской филологии факультета лингвистики ВятГУ
© Хлупина О. В., 2005

теллекта. Обозначены также структурные компоненты эмоционального интеллекта с точки зрения различных подходов к данному понятию и намечены возможные пути и условия развития эмоционально-го интеллекта в процессе обучения.

Долгое время психологическая и педагогическая наука за рубежом исходила из традиционного представления об интеллекте как о важном факторе обучения, имеющем скорее наследственную природу. В этом смысле интеллект рассматривается как относительно стабильный признак личности, совокупность умственных способностей человека, «постоянная характеристика, позволяющая человеку решать возникающие задачи» [1]. Это «глобальная и многокомпонентная способность индивидуума к рациональному мышлению, целенаправленному поведению и эффективному взаимодействию со своим окружением» [2].

Безусловно, с педагогической точки зрения данная концепция интеллекта является важной, как вследствие того, что он связан с успеваемостью, так и потому, что подобное понимание интеллекта зачастую требует от учителей модификации используемых ими стратегий обучения с целью учета уровня потенциальных возможностей каждого ученика. Необходимость в более точном описании интеллектуального потенциала привела к широкому распространению психометрического (или измерительного) подхода в зарубежной педагогической практике. Измерение IQ (интеллектуального коэффициента) школьников с помощью многоуровневых тестов стало мощным инструментом прогнозирования

их академических способностей (Д. Векслер, Д. Густафсон, Д. Кэррол, Д. Наглиери, Б. Харрис, Д. Хорн). Как подчеркивает Г. Лефрансуа, тесты интеллекта измеряют относительно ограниченный диапазон способностей – в большинстве случаев способность оперировать абстрактными идеями и символами [3]. В контексте учебного процесса, по мнению Р. Стернберга [4], традиционно признается значимость так называемого академического интеллекта, который наиболее часто соотносится со знаниями и умениями, приобретаемыми благодаря обучению, и соответствует его когнитивному компоненту. Указанное понимание интеллекта не затрагивает такие важные характеристики, как межличностные навыки и креативность. Развивая обозначенную идею, отметим, что долгое время практика обучения за рубежом делала акцент на развитие именно академического интеллекта и в обучении преобладала практика решения академических задач, которые Р. Вагнер и Р. Стернберг характеризуют следующим образом: «Они обычно уже сформулированы кем-то другим, они хорошо определены, относительно их имеется полная информация; они предполагают только одно правильное решение и только один метод, позволяющий добиться этого правильного решения» [5]. Умение решать такого рода задачи, даже применительно к разным областям человеческого знания, еще не подразумевает по-настоящему эффективного обучения, ведущего к успешности в жизни.

По данным Х. Вайсбаха и У. Дакс, академический интеллект более чем на 20% способствует успеху человека [6]. Уже в учебной деятельности учащиеся зачастую сталкиваются с проблемами в социальном взаимодействии, слабо соотносящимися с теми знаниями и умениями, которые они приобретают в школе. Академический интеллект связан с успешным прохождением школьной программы, но не имеет выхода на эмоциональную сферу, потребности, мотивацию, коммуникативные навыки. Если интеллект – это совокупность умственных способностей, правомерно ли сводить их только к тем, что связаны с мышлением, восприятием и памятью? Мы считаем целесообразным рассмотреть не академические формы интеллекта, связанные с эмоциональной составляющей учебного процесса. Актуальный для данного исследования ответ на поставленный вопрос дают современные подходы к интеллекту, имеющие две общие черты:

- акцент на процессах, а не на продуктах, когда интеллект рассматривается как развивающиеся способности;
- признание разнообразия навыков и способностей, составляющих интеллект [7].

С этой точки зрения закономерным представляется системный подход, теории которого смотрят на интеллект как на сложную систему. Примером такого рода служит теория Ховарда Гарднера

о множественном интеллекте. Х. Гарднер (1983) предположил, что интеллект не однороден, это сосуществование отдельных интеллектов, вступающих во взаимодействие. Существует не один, а семь в значительной степени независимых типов интеллекта: логико-математический, лингвистический, музыкальный, пространственный, телесно-кинестетический, межличностный и внутриличностный [8].

Вместо того, чтобы взять за принцип существование одной общей когнитивной способности, Х. Гарднер рассматривает множественный интеллект как комплекс свободных нейробиологических потенциалов, мобилизуемых в процессе общения, и в особенности, через единые знаковые системы, существующие в культуре: речь, музыка, числовые системы [9]. Х. Гарднер доказывает правомерность следующих положений, имеющих прямое отношение к процессу обучения.

– Интеллект имеет модульную структуру, элементы которой относительно автономны, следовательно, каждый ученик имеет свой набор различных умственных компетенций. Исключительно высокий уровень достижений ученика может проявляться в некоторых, но не обязательно во всех областях учебной деятельности. В данном контексте теория Х. Гарднера отражает учёт индивидуальных особенностей, в частности уровня различных видов интеллекта, и, как следствие, необходимость поощрять развитие мастерства в тех областях, где ученик может проявлять особую одарённость, и оказывать помощь там, где возникают затруднения.

– При относительной независимости элементы модульной структуры могут вступать во взаимодействие, обуславливая наличие так называемого профиля интеллектуальных сил. По Х. Гарднеру, именно определённая индивидуальная комбинация интеллектуальных компетенций ведёт к выбору того или иного способа усвоения знаний и к успешному освоению и реализации различных видов деятельности [10]. В контексте учебного процесса учёт профиля интеллектуальных сил может проявляться в использовании форм, средств, приёмов обучения, обращённых к различным видам интеллекта (а не только к его академическим формам), что обеспечивает их взаимодействие и положительное взаимовлияние.

– В практике обучения традиционно преобладает опыт развития академического интеллекта, включающий преимущественно математические, лингвистические и логические задания, соотносящиеся с когнитивным компонентом процесса обучения. Как отмечают М. Рот и Б. Янг, для западной культуры в целом характерно признание за заданиями такого рода тесной связи с интеллектуальным поведением, в то время как восточная культура, равно как и педагогическая традиция, выводит на первый план важность умения «сосуществовать и самосуществовать» [11].

Представление Х. Гарднера о множестве интеллектуальных способностей подразумевает во-

влечение в процесс обучения таких сфер, как межличностный и внутриличностный интеллект. Межличностный интеллект включает способность различать и адекватно реагировать на настроение, темперамент, мотивацию и желания людей, он актуализируется в понимании действий других людей и во взаимодействии с ними. Внутриличностный интеллект – это умение проникать в собственные чувства, понимать свой диапазон эмоций, различать их и руководствоваться ими в своём поведении; знание собственных сильных и слабых сторон. Обладать внутриличностным интеллектом означает понимать, как возникает какое-либо мнение, иметь представление о том, почему действие было именно таким, и вести себя наиболее адекватно своим потребностям, целям и способностям. Эти два типа интеллекта имеют выход на эмоции, чувства и одновременно на общение, которое рассматривается в современной дидактике как одна из составляющих образовательного процесса.

Итак, межличностный и внутриличностный типы интеллекта, по Х. Гарднеру, являются родственными понятию «эмоциональный интеллект» и, как отмечает Е. А. Яковлева [12], по сути, лежат в основе разработки концепций эмоционального интеллекта.

Разработанная Робертом Стернбергом (1985, 1997) трёхкомпонентная (триархическая) теория интеллекта ставит акцент на интеллекте, ведущем к успеху и позволяет с иной, чем в концепции Х. Гарднера, точки зрения взглянуть на эмоциональный интеллект. Согласно теории Стернберга интеллект, обеспечивающий успех, – это «целенаправленный выбор и формирование или адаптация к реальным жизненным условиям среды, соответствующим образу жизни индивидуума» [13]; это «способность человека достигать в жизни успеха, уровня заданных личных стандартов, обусловленного конкретным социокультурным контекстом» [14]. Предложенная Р. Стернбергом модель успешного интеллекта включает аналитические, творческие и практические способности.

Триархический взгляд на интеллект имеет важные следствия для процесса обучения, поскольку традиционно развиваемые аналитические и креативные способности не подразумевают комплексного включения всех интеллектуальных сил учащегося. Только равноправное участие всех трех составляющих интеллекта может обеспечить эффективный процесс обучения. Особый интерес представляет объяснение взаимосвязи между интеллектом ученика и использованием им не только когнитивных механизмов, но в том числе и определенных навыков и форм поведения, чтобы добиться функциональной адаптации к окружающей обстановке. В процессе обучения перед учеником стоит необходимость решения повседневных практических задач социального характера, возникающих, в первую очередь, при общении в режимах ученик-учитель, учитель-ученик, ученик-ученик. Ус-

пех каждого из участников учебного процесса в решении обозначенных задач играет немаловажную роль и непосредственно связан с эмоциональной составляющей учебной деятельности.

В контексте теории успешного интеллекта эмоциональный интеллект примыкает, таким образом, к практическому интеллекту, а его развитие напрямую связано с тем, насколько эффективно учащийся сможет реализовать свои аналитические и творческие способности как непосредственно в учебной деятельности, так и в повседневной жизни в будущем. Учителю необходимо выбирать такие формы, содержание, методы организации учебного процесса, которые позволили бы ученику «аккумулировать свои сильные качества и корректировать или компенсировать свои слабости посредством равновесия аналитических, творческих и практических способностей» [15]. Интеллект не данность, а развивающийся конструкт, все элементы которого оказывают друг на друга положительное влияние. Следовательно, целенаправленное развитие не академических форм интеллекта, в том числе эмоционального как одной из составляющих практического интеллекта, может быть рассмотрено и как цель, и как средство обучения, через которые возможно повышение его эффективности. В рамках теории успешного интеллекта, для более полной характеристики практического интеллекта, Р. Стернберг прибегает к так называемой контекстуальной субтеории, согласно которой «практическая способность – это инструментальные идеи; она необходима, когда интеллект действует в контексте реального мира» [16]. Интеллектуальные люди успешно задействуют три основные функции практического интеллекта: адаптацию к окружающей среде, формирование среды и выбор среды. Экстраполируя формулировку Р. Стернберга на процесс обучения с акцентом на эмоциональные аспекты, выделим следующие важные составляющие, связанные с развитием практического интеллекта:

- направленность ученика на изменение самого себя, на самосовершенствование, на осознание собственных сильных и слабых сторон, что связано с функцией адаптации к учебному процессу в данный момент и к жизненным условиям в будущем;
- направленность ученика на активное участие в учебном процессе, на конструктивное и деятельное взаимодействие со всеми участниками учебного процесса, влекущее положительные изменения самой учебной среды, что связано с функцией формирования среды.

Далее перейдем непосредственно к рассмотрению понятия эмоциональный интеллект. Исследование и теоретическое описание модели эмоционального интеллекта продолжается около десятилетия. Рассмотрению данного вопроса посвящены работы следующих авторов: Р. Бар-Он, Д. Голмен, М. Дэвис, Д. Карузо, Д. Мейер, П. Саловей, Л. Станков

и др. Концепции эмоционального интеллекта привлек внимание Д. Голмена. Он, так же как Х. Гарднер и Р. Стернберг, выдвинул и доказал идею о важности не академических форм интеллекта, ведущее место среди которых занимает эмоциональный интеллект. По Д. Голмену, эмоциональный интеллект – это «фундаментальная способность самоощущения» [17]; «метаспособность, определяющая, насколько хорошо человек может использовать все свои остальные навыки, включая интеллект» [18]. Раскрывая сущность понятия эмоциональный интеллект, Д. Голмен выделяет следующие его составляющие: самомотивация и устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками, регулирование настроения, умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать, надеяться; тонкость чувств, человечность, способность к сочувствию и др. В концепции Д. Голмена прослеживается тенденция к рассмотрению указанных составляющих в двух плоскостях, в основе которых отношения:

- а) с другими (фактор: сопереживание);
- б) с собой (фактор: гибкость в отношении к себе).

Данный подход переключается с трактовкой функций практического интеллекта по Р. Стернбергу (см. выше) и подтверждает идею о рассмотрении эмоционального интеллекта, во-первых, как не академической формы интеллекта, и, во-вторых, как интегративной части практического интеллекта. Следовательно, развитие эмоционального интеллекта в процессе обучения не является узконаправленным и изолированным, но связано с развитием успешного интеллекта в целом, т. е. аналитических, творческих и практических способностей учащихся.

Для последующего анализа важно подчеркнуть, что Д. Голмен достаточно широко трактует эмоциональный интеллект, относя к нему как умственные способности, так и личностные особенности. Р. Бар-Он определяет эмоциональный интеллект с аналогичных позиций как «все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями» [19]. Данный подход получил название смешанной модели, поскольку эмоциональный интеллект понимается здесь как сочетание умственных и персональных черт, присутствующих каждому конкретному человеку.

Другой подход к описанию эмоционального интеллекта предлагается в рамках модели способностей (П. Саловей, Д. Мейер). Эта теория также связывает эмоциональный интеллект с личностными факторами, такими, как теплота и чуткость. Вместе с тем эти авторы определяют понятие эмоционального интеллекта как «способность осознавать смысл эмоций и использовать эти знания, чтобы выявить причины возникновения проблем и решать эти проблемы» [20]. Ряд положений, выдвигаемых П. Саловей и Д. Мейер, соответствует

логике учебного процесса и позволяет рассмотреть эмоциональный интеллект как психолого-педагогическое понятие. Наиболее значимым нам представляется положение об эмоциональном интеллекте как феномене, связанном с четырьмя основными типами способностей, которые в русле процесса обучения означают:

- 1) точность оценки и выражение эмоций как самого ученика, так и окружающих его людей;
- 2) когнитивную ассимиляцию эмоционального опыта;
- 3) распознавание, понимание и осмысление эмоций;
- 4) адаптивную регуляцию эмоций учащихся и учителя [21].

Проанализируем обозначенные типы способностей (восприятие, ассимиляция, понимание эмоций и управление ими) и возможности их вовлечения в процесс обучения.

В процессе обучения происходит непрерывное восприятие различных стимулов, каждый из которых несёт определённое эмоциональное содержание. Всё, что воспринимают учащиеся, – письменная речь, устная речь, художественные произведения, тексты учебника, абстрактные образы, выражение лица, интонация, мимика – так или иначе влияет на эмоциональное состояние учащихся. Особенно ярко эмоциональное наполнение проявляется в общении, которое сопровождает учебный процесс и является одной из его составляющих. Развивать способность адекватно выражать и оценивать эмоции, распознавать и понимать их, эффективно ими управлять означает также и развитие способности к сочувствию и сопереживанию, как и формирование эмоционально-ценностного отношения к учению. Развитие эмоционального интеллекта обогащает воспитывающий потенциал обучения через эмоционально организованное взаимодействие всех субъектов учебного процесса. Не случайно в современной педагогике и психологии как в России, так и за рубежом делается акцент на изучение эмоционального взаимодействия учителя и учащихся (Р. Бернс, У. Глассер, Р. Каркуфф, К. Роджерс; И. М. Дубровина, А. К. Маркова и др.) Обобщая основную идею работ данного направления, Л. М. Митина подчёркивает, что для наиболее полного личностного роста необходима актуализация помогающих отношений. Это означает ориентацию на обеспечение личностно-развивающих отношений, отношений эмоционально-окрашенных, личностно значимых для самого учителя и для ученика [22]. Разделяя и развивая точку зрения автора, мы считаем уместным высказать идею о необходимости установления подлинно межличностных отношений для развития эмоционального интеллекта. «Межличностные отношения – это субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в ха-

рактуре и способах межличностного взаимодействия, т. е. взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения» [23]. Психолого-педагогические исследования выявляют, что учитель зачастую преподносит себя ученикам лишь в качестве исполнителя роли, вполне осознанно надевает на себя маску, соответствующую этой роли, осуществляет «безличную» коммуникацию, т. е. формальное общение. В ситуации формального общения ученик не имеет возможности развивать способность к пониманию, распознаванию, грамотному выражению и оценке собственных эмоций и эмоций других людей. Вот почему мы принимаем как основополагающую идею К. Роджерса об аутентичности поведения учителя, который может выступать реальным человеком (термин К. Роджерса) в отношениях с учащимися. В понимании К. Роджерса [24] это означает, что переживаемые учителем чувства доступны его сознанию, он способен жить этими чувствами и поделиться ими, если это уместно; он вступает в непосредственное личное отношение с учеником. «Он может испытывать энтузиазм, скуку, интерес к ученикам, может сердиться на них, переживать, симпатизировать им. Поскольку он воспринимает эти чувства как свои собственные, ему нет необходимости навязывать их ученикам... Таким образом, он выступает для своих учащихся человеком, а не безликим воплощением школьных требований или стерильной трубой, по которой знание перетекает от одного поколения к другому» [25]. Конкретизируя мысль К. Роджерса в контексте данной статьи, подчеркнем особую значимость аутентичного поведения учителя для развития эмоционального интеллекта, которое идет в процессе восприятия, понимания, оценки эмоций учителя, сопоставления его чувств со своими собственными и чувствами других учеников. Важную роль играет здесь и стремление учителя к эмпатическому пониманию (термин К. Роджерса), ведь эмпатия – это постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в переживания другого человека [26]. Когда учитель способен «внутренне понять реакции ученика, когда он чувствует, как процесс учения воспринимается учеником, тогда вероятность успешного учения еще более повышается» [27]. Следовательно, учитель стоит у истоков трансформации группы обучаемых в сообщество учащихся, где процесс обучения становится личностно-значимым, появляется возможность научиться управлять своими эмоциями и использовать это умение как в процессе обучения, так и в повседневной жизни.

Развитие четвертой составляющей эмоционального интеллекта (способность управлять эмоциями и регулировать их) возможно только в учебно-познавательной деятельности, которая позволяет ученикам работать «не просто рядом, но вме-

сте друг с другом» [28] и создаёт ситуации, где можно в полной мере проявить понимание, терпимость, самодисциплину, научиться регулировать собственное эмоциональное состояние при взаимодействии с окружающими. Таковыми по сути являются методы и формы обучения, центрированные на ученике. Методы и формы обучения, центрированные на учителе (лекция, опрос, упражнения, демонстрация), не предусматривают полноценных межличностных отношений между участниками учебного процесса и полностью исключают контакт ученик – ученик, а процесс обучения лишается, по сути, основного «проводника» эмоционального интеллекта. И наоборот, активное использование методов обучения, создающих ситуации взаимодействия и сотрудничества учителя и ученика, ученика и ученика (дискуссия, групповая работа, ролевая игра, проекты, контракты и др.), способствует совместной разработке позитивной учебной среды в классе и ведёт к развитию эмоционально интеллектуального человека.

Итак, теоретический анализ эмоционального интеллекта как психолого-педагогического понятия позволяет нам сделать вывод, что традиционно процесс обучения направлен на развитие академического интеллекта, но равноправное вовлечение в учебный процесс не академических форм представляется необходимым, поскольку различные типы интеллекта могут оказывать друг на друга положительное влияние. Развитие эмоционального интеллекта способствует формированию направленности ученика на самосовершенствование и конструктивное взаимодействие со всеми участниками учебного процесса. Структурными компонентами эмоционального интеллекта являются четыре типа способностей (восприятие, ассимиляция, понимание эмоций и управление ими). Данный подход не противоречит пониманию эмоционального интеллекта как сочетания способностей и личностных качеств, так как правильное понимание, регулирование и осмысление эмоций коррелирует с такими проявлениями нравственных качеств как сопереживание, отзывчивость, тактичность, деликатность и др.

Основным условием развития эмоционального интеллекта является установление аутентичных межличностных взаимоотношений между субъектами учебного процесса, которое лежит на путях использования личностно-ориентированных форм и методов его организации. Эмоциональный интеллект имеет выход, с одной стороны, на коммуникацию и общение как одну из составляющих учебного процесса, а с другой – на усиление его нравственно-воспитывающего потенциала.

Примечания

1. Witting, A. Introduction to Psychology [Text] / A. Witting, G. Belkin. N-Y.: Mc Grow-Hill, 1990. P. 410.
2. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология [Текст] / Г. Лефрансуа. СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. С. 214.

3. Там же. С. 226-227.
4. Практический интеллект [Текст] / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хелланда и др. СПб.: Питер, 2002.
5. Там же. С. 39.
6. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект [Текст] / Х. Вайсбах, У. Дакс. М.: Лик Пресс, 1998. С. 5-10.
7. Лефрансуа, Г. Указ. соч. С. 220.
8. Практический интеллект... С. 35-36; Bootzin, R. Psychology Today: An Introduction [Text] / R. Bootzin, G. Bower, J. Crocker. N-Y.: Mc Grow-Hill, 1991. P. 319.
9. Gardner, H. L'age de l'innocence reconsidérée: Préserver le meilleur de la tradition progressiste en psychologie et en pédagogie [Text] / H. Gardner, B. Torff, T. Hatch // Revue française de pédagogie. 1995. № 111. P. 41.
10. Ibid. P. 35-56.
11. Roth, M. A. Harmonized Theory of Intelligence for Educational Paradigms: East Meets West [Text] / M. A. Roth, B. A. Yang // Educational Practice and Theory. 1997. V. 19. № 1. P. 27-35.
12. Яковлева, Е. А. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития [Текст] / Е. А. Яковлева // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 20-27.
13. Лефрансуа, Г. Указ. соч. С. 216.
14. Практический интеллект... С. 93.
15. Там же.
16. Там же. С. 37.
17. Вайсбах, Х. Указ. соч. С. 23.
18. Яковлева Е. А. Ука. соч. С. 23.
19. Практический интеллект... С. 88.
20. Там же. С. 89.
21. Там же.
22. Митина, А. М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция [Текст] / А. М. Митина, Е. С. Асмаковец. М.: Флинта, 2001. С. 11.
23. Трофимова, Г. С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект) [Текст]: монография / Г. С. Трофимова. Ижевск: Купол, 2000. С. 60.
24. Роджерс, К. Свобода учиться [Текст] / К. Роджерс, Д. Фрейберг. М.: Смысл, 2002. 527 с.
25. Там же. С. 226.
26. Трофимова, Г. С. Указ. соч. С. 30.
27. Роджерс, К. Указ. соч. С. 231.
28. Вайсбах Х. Указ. соч. С. 10.

Д. В. Широков

ИДЕАЛЫ ПОЛУКОЛЕЦ НЕПРЕРЫВНЫХ НЕОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ: ЧИСТОТА И ПРОЕКТИВНОСТЬ

В статье изучаются свойства идеалов полуколец $C^+(X)$ непрерывных неотрицательных функций, связанных с понятиями чистоты и проективности. Применяется метод соответствий между решетками идеалов полукольца $C^+(X)$ и его кольца разностей $C(X)$, аналогии рассуждений о кольцах $C(X)$ и комбинированный метод.

ШИРОКОВ Дмитрий Владимирович – аспирант кафедры алгебры и геометрии ВятГУ
© Широков Д. В., 2005

§ 1. Общие результаты

В этом параграфе рассматриваются общие свойства проективных, плоских полумодулей и чистых подполумодулей над произвольными полукольцами. Начнем с необходимых определений.

Пусть S – полукольцо с 1.

Коммутативная полугруппа $(M, +)$ с нейтральным элементом 0 называется (*правым*) полумодулем над полукольцом S (или S -полумодулем), если задано отображение $M \times S \rightarrow M$, обозначаемое ms , и при этом для любых $m, n \in M, s, t \in S$ выполняются условия:

- 1) $m(st) = (ms)t$,
- 2) $(m + n)s = ms + ns$,
- 3) $m(s + t) = ms + mt$,
- 4) $m1 = m$,
- 5) $0s = m0 = 0$.

Пусть M, N – полумодули над полукольцом S . Отображение $\alpha : M \rightarrow N$ называется S -полумодульным гомоморфизмом (или гомоморфизмом S -полумодулей), если для любых $m, n \in M, s \in S$ выполняются условия:

- 1) $\alpha(m + n) = \alpha(m) + \alpha(n)$,
- 2) $\alpha(ms) = \alpha(m)s$.

Введем в рассмотрение прямую сумму S -полумодулей $M_i, i \in I$, обозначаемую $\sum_{i \in I} \oplus M_i$, и состоящую из всех таких функций $a : I \rightarrow \bigcup_{i \in I} M_i$, что

$a(i) \in M_i, i \in I$, причем $a(i) = 0$ почти для всех $i \in I$ (то есть $a(i) \neq 0$ лишь для конечного числа $i \in I$). Прямая сумма S -полумодулей $M_i, i \in I$, также является S -полумодулем с покомпонентно определенными операциями сложения и умножения на элементы из полукольца S .

Пусть M – S -полумодуль. Подполугруппа N полугруппы M называется подполумодулем полумодуля M , если она замкнута относительно операции умножения на элементы полукольца S .

Говорят, что подполумодуль N S -полумодуля M выделяется прямым слагаемым, если существует такой подполумодуль P полумодуля M , что каждый элемент из M однозначно представим в виде суммы элементов из N и P .

S -полумодуль M называется свободным, если в нем существует базис $\langle m_i \rangle_{i \in I}$, то есть такая система элементов полумодуля M , что любой элемент $m \in M$ можно однозначно представить в виде $m = \sum_{i \in I} m_i s_i$

для некоторых $s_i \in S$, причем почти все s_i равны 0. S -полумодуль свободен тогда и только тогда, когда он изоморфен прямой сумме некоторого множества экземпляров полукольца S .

S -полумодуль M называется ретрактом полумодуля N , если существуют S -гомоморфизм

$\pi : N \rightarrow M$ и S -гомоморфизм $\chi : M \rightarrow N$, такие, что $\pi \circ \chi = 1$. Тогда очевидно, что π есть эпиморфизм (то есть гомоморфное наложение), а χ — мономорфизм (то есть гомоморфное вложение).

Нетрудно видеть, что если S -подполумодуль M выделяется прямым слагаемым в S -полумодуле N , то M есть ретракт N .

S -полумодуль M называется *проективным*, если для любых S -полумодулей A и B , любого S -эпиморфизма $\pi : B \rightarrow A$ и любого S -гомоморфизма $\alpha : M \rightarrow A$, найдется S -гомоморфизм $\beta : M \rightarrow B$, такой, что $\pi \circ \beta = \alpha$. Понятие проективного полумодуля рассматривает и изучает Голан [1], но с ненужным дополнительным условием.

Прямая сумма S -полумодулей $M_i, i \in I$, проективна тогда и только тогда, когда проективен каждый полумодуль $M_i, i \in I$. Доказательство этого утверждения двойственно доказательству аналогичного утверждения для случая инъективности полумодулей [2].

Проективным базисом S -полумодуля M называется система $\langle m_i, f_i \rangle_{i \in I}$, где $m_i \in M, f_i : M \rightarrow S$ — S -полумодульные гомоморфизмы для всех $i \in I$, если для каждого $m \in M$ верно равенство

$$m = \sum_{i \in I} m_i f_i(m) \text{ и почти все } f_i(m) \text{ равны } 0.$$

Предложение 1.1. Для S -полумодуля M эквивалентны условия:

- 1) M проективен;
- 2) M является ретрактом свободного S -полумодуля;
- 3) M обладает проективным базисом.

Доказательство. Докажем импликацию 1) \Rightarrow 2). Пусть S -полумодуль M проективен. Рассмотрим свободный S -полумодуль $\sum_{k \in M} S$ и S -эпиморфизм

$$\pi : \sum_{k \in M} S \rightarrow M, \text{ определенный правилом}$$

$$\pi(f) = \sum_{k \in M} m_k f(m_k) \in M. \text{ Для любого элемента } m \in M \text{ его}$$

прообразом является элемент f такой, что $f(m)=1, f(k)=0$ при $k \neq m$. Для тождественного гомоморфизма $M \rightarrow M$ в силу проективности полумодуля M найдется гомоморфизм $\chi : M \rightarrow \sum_{k \in M} S$ с

$$\text{условием } \pi \circ \chi = 1. \text{ Следовательно, } M \text{ — ретракт } \sum_{k \in M} S.$$

Докажем 2) \Rightarrow 3). Пусть S -полумодуль M является ретрактом свободного S -полумодуля $\sum_{k \in K} S$, то есть существуют такие S -эпиморфизм $\pi : \sum_{k \in K} S \rightarrow M$

$$\text{и } S\text{-гомоморфизм } \chi : M \rightarrow \sum_{k \in K} S, \text{ что } \pi \circ \chi = 1.$$

Базисом S -полумодуля $\sum_{k \in K} S$ является система таких $e_i, i \in I$, что $e_i(i)=1, e_i(j)=0$ при $j \neq i$. Для любого $f \in \sum_{k \in K} S$ выполняется равенство

$$f = \sum_{i \in I} e_i f(i).$$

Для каждого $i \in I$ определим элемент $m_i \in M$ и S -гомоморфизм $f_i : M \rightarrow S$ следующим образом: $m_i = \pi(e_i), f_i(m) = \chi(m)(i)$ для всех $m \in M$.

Для каждого $m \in M$ имеем:

$$m = \pi(\chi(m)) = \pi\left(\sum_{i \in I} e_i \chi(m)(i)\right) = \sum_{i \in I} \pi(e_i) \chi(m)(i) = \sum_{i \in I} m_i f_i(m)$$

Следовательно, $\langle m_i, f_i \rangle_{i \in I}$ — проективный базис полумодуля M .

Докажем 3) \Rightarrow 1). Пусть $\langle m_i, f_i \rangle_{i \in I}$ — проективный базис S -полумодуля M . Рассмотрим S -полумодули A и B, S -эпиморфизм $\pi : B \rightarrow A, S$ -гомоморфизм $\alpha : M \rightarrow A$. Для каждого $m_i \in M$ найдется $b_i \in B$, такой, что $\pi(b_i) = \alpha(m_i)$.

Определим отображение $\beta : M \rightarrow B$. Возьмем произвольный $m \in M$. Положим $b = \sum_{i \in I} b_i f_i(m) \in B$.

Нетрудно проверить, что β — S -полумодульный гомоморфизм. Для любого $m \in M$ имеем:

$$\pi(\beta(m)) = \pi\left(\sum_{i \in I} b_i f_i(m)\right) = \sum_{i \in I} \pi(b_i) f_i(m) = \sum_{i \in I} \alpha(m_i) f_i(m) = \alpha\left(\sum_{i \in I} m_i f_i(m)\right) = \alpha(m)$$

Значит, S -полумодуль M проективен. Предложение доказано.

Из этого предложения вытекает

Следствие 1.1. Любой свободный S -полумодуль является проективным.

S -полумодуль M назовем *плоским*, если для любых натурального числа m , элементов $a_1, \dots, a_m \in M$ и элементов $s_1, \dots, s_m, t_1, \dots, t_m \in S$ равенство

$$\sum_{i=1}^m a_i s_i = \sum_{i=1}^m a_i t_i \text{ влечет существование таких натурального числа } n, \text{ элементов } b_1, \dots, b_n \in M \text{ и элементов } s_{ij} \in S \text{ для всех } i \in \overline{1, m} \text{ и } j \in \overline{1, n}, \text{ что выполняются}$$

$$\text{равенства } a_i = \sum_{j=1}^n b_j s_{ij} \text{ при всех } i \in \overline{1, m} \text{ и } \sum_{i=1}^m s_{ij} s_i = \sum_{i=1}^m s_{ij} t_i \text{ при всех } j \in \overline{1, n}.$$

Предложение 1.2. Любой проективный S -полумодуль является плоским.

Доказательство. Пусть M — проективный S -полумодуль. Тогда он обладает проективным базисом $\langle m_k, f_k \rangle, m_k \in M, f_k : M \rightarrow S$. Возьмем такие эле-

менты $a_1, \dots, a_m \in M, s_1, \dots, s_m, t_1, \dots, t_m \in S$, что выполняется равенство $\sum_{i=1}^m a_i s_i = \sum_{i=1}^m a_i t_i$. Каждый элемент $a_i, i \in \overline{1, m}$, представим в виде $a_i = \sum_k m_k f_k(a_i)$,

где почти все $f_k(a_i)$ равны 0. Для каждого $i \in \overline{1, m}$ существует конечное число индексов k , для которых $f_k(a_i) \neq 0$. Рассмотрим конечное множество $\{k : \exists i \in \overline{1, m} (f_k(a_i) \neq 0)\}$ и расположим его элементы в последовательность $m_{k_1}, m_{k_2}, \dots, m_{k_n}$. Обозначим $b_j = m_{k_j} \in M, s_{ij} = f_{k_j}(a_i) \in S$ для всех $i \in \overline{1, m}, j \in \overline{1, n}$. Имеем такие равенства:

$$a_i = \sum_m m_k f_k(a_i) = \sum_m m_{k_j} f_{k_j}(a_i) = \sum_{j=1}^n b_j s_{ij} \quad (i \in \overline{1, m});$$

$$\sum_{i=1}^m s_{ij} s_i = \sum_{i=1}^m f_{k_j}(a_i) s_i = f_{k_j}\left(\sum_{i=1}^m a_i s_i\right) = f_{k_j}\left(\sum_{i=1}^m a_i t_i\right) = \sum_{i=1}^m f_{k_j}(a_i) t_i = \sum_{i=1}^m s_{ij} t_i \quad (j \in \overline{1, n}).$$

Таким образом, S -полумодуль M является плоским. Предложение доказано.

Подполумодуль M S -полумодуля N назовем *чистым*, если для любых натуральных чисел m и n , элементов $a_1, \dots, a_m \in M, b_1, \dots, b_n \in N, s_{ij} \in S, i \in \overline{1, m}, j \in \overline{1, n}$, равенства $a_i = \sum_{j=1}^n b_j s_{ij}$ (для

всех $i \in \overline{1, m}$) влекут существование таких элементов $b'_1, \dots, b'_n \in M$, что выполняются равенства

$$a_i = \sum_{j=1}^n b'_j s_{ij} \quad (\text{для всех } i \in \overline{1, m}).$$

Непосредственно из определений чистого полумодуля и плоского полумодуля вытекает

Следствие 1.2. Чистый подполумодуль плоского S -полумодуля является плоским.

Идеал I полукольца S назовем *чистым*, если он является чистым подполумодулем S -полумодуля S .

Предложение 1.3. Для идеала I полукольца S равносильны условия:

- 1) I — чистый идеал;
- 2) $\forall a, b \in I \exists e \in I (a = ea, b = eb)$
- 3) $\forall a_1, \dots, a_n \in I \exists e \in I \forall i \in \overline{1, n} (a_i = ea_i)$.

Доказательство. Докажем 1) \Rightarrow 2). Пусть идеал I чист, $a, b \in I$. Имеют место равенства $a = 1a, b = 1b$. Поэтому, в силу чистоты идеала I , найдется такой элемент $e \in I$, что $a = ea, b = eb$.

Докажем 2) \Rightarrow 3). Пусть выполнено условие 2). Возьмем произвольный набор элементов $a_1, \dots, a_n \in I$. Для элементов $a_1, a_2 \in I$ найдется такой элемент $e_1 \in I$, что $a_1 = e_1 a_1, a_2 = e_1 a_2$. Для элементов $e_1, a_3 \in I$

найдется такой элемент $e_2 \in I$, что $e_1 = e_2 e_1, a_3 = e_2 a_3$. Тогда для $i \in \overline{1, 2}$ имеем: $e_2 a_i = e_2 e_1 a_i = e_1 a_i = a_i$. Таким образом, $e_2 \in I$ — общая локальная единица для $a_1, a_2, a_3 \in I$. По индукции нетрудно получить общую локальную единицу $e \in I$ для всех элементов $a_1, \dots, a_n \in I$.

Докажем 3) \Rightarrow 1). Пусть элементы $a_1, \dots, a_m \in I, b_1, \dots, b_n \in S, s_{ij} \in S$ таковы, что выполняются равенства $a_i = \sum_{j=1}^n b_j s_{ij}$ для всех $i \in \overline{1, m}$. В силу условия 3) найдется такой элемент $e \in I$, что $a_i = ea_i$ (для всех $i \in \overline{1, m}$). Тогда для каждого $i \in \overline{1, m}$ имеем:

$$a_i = ea_i = e \sum_{j=1}^n b_j s_{ij} = \sum_{j=1}^n e(b_j s_{ij}) = \sum_{j=1}^n (eb_j) s_{ij}.$$

Определяя для каждого $j \in \overline{1, n}$ элементы $b'_j = eb_j \in I$ убеждаемся, что идеал I является чистым подполумодулем S -полумодуля S . Предложение доказано.

Идеал I полукольца S называется *идемпотентным*, если $I = I \cdot I$.

Предложение 1.4. В любом проективном идемпотентном идеале I коммутативного полукольца S выполняется условие: $\forall a \in I \exists e \in I (a = ea)$.

Доказательство. Возьмем произвольный элемент $m \in I$, где I — проективный идемпотентный идеал полукольца S . Пусть $\langle m_i, f_i \rangle_{i \in I}$ — проективный базис, $m_i \in I, f_i : I \rightarrow S$. Рассмотрим множество P индексов $i \in I$, для которых $f_i(m) \neq 0$. Имеем:

$$m = \sum_{i \in P} m_i f_i(m) = \sum_{i \in P} f_i(m) m_i = \sum_{i \in P} f_i(m m_i) = \sum_{i \in P} f_i(m_i) m = m \sum_{i \in P} f_i(m_i)$$

Положим $e = \sum_{i \in P} f_i(m_i) \in S$. Обоснуем, что $e \in I$. Для этого покажем, что образ каждой функции f_i содержится в идеале I . Для всех $m \in I$ имеем:

$$f_i(m) = f_i\left(\sum_{k=1}^n b_k c_k\right) = \sum_{k=1}^n f_i(b_k c_k) = \sum_{k=1}^n f_i(b_k) c_k \in I, \quad b_k, c_k \in I.$$

Таким образом, $m = me$, где $e \in I$. Значит, I — чистый идеал. Предложение доказано.

§2. Некоторые типы идеалов полукольца $C^+(X)$

Пусть X — тихоновское пространство, $C(X)$ — кольцо всех непрерывных функций, определенных на X , со значениями в $\mathbb{R}, C^+(X)$ — полукольцо всех непрерывных неотрицательных функций на X . Для произвольной функции $f \in C^+(X)$ определим следующие подмножества в X :

$$Z(f) = \{x \in X : f(x) = 0\} \text{ — нуль-множество функции } f,$$

$$\text{coz } f = \{x \in X : f(x) \neq 0\} \text{ — конуль-множество функции } f.$$

Идеал $\text{Ann } f = \{g \in C^+(X) : fg = 0\}$ называется *аннулятором* функции $f \in C^+(X)$.

Для функций $f, g \in C^+(X)$ определим функции $f \wedge g \in C^+(X), f \vee g \in C^+(X)$ формулами $(f \wedge g)(x) = \min(f(x), g(x)), (f \vee g)(x) = \max(f(x), g(x)), x \in X$.

Лемма 2.1. Если I – идеал полукольца $C^+(X)$, то имеет место соотношение: $f \in I \Leftrightarrow f \wedge 1 \in I$.

Доказательство. Пусть I – идеал полукольца $C^+(X), f \in C^+(X)$. Определим функцию

$$g = \begin{cases} 1 & \text{на } f^{-1}(0;1) \\ \frac{1}{f} & \text{на } f^{-1}([1;+\infty)) \end{cases}$$

Функция g непрерывна на

каждом из замкнутых множеств $A = f^{-1}(0;1), B = f^{-1}([1;+\infty))$, а значит, непрерывна на $A \cup B = X$. Таким образом, $g \in C^+(X)$. Так как нуль-множество функции g пусто, то существует обратный элемент $g^{-1} \in C^+(X)$. Теперь нетрудно проверить выполнимость равенств $f \wedge 1 = f \cdot g, f = (f \wedge 1) \cdot g^{-1}$, из которых следует заключение леммы. Лемма доказана.

Лемма 2.2. Если $f, g \in C^+(X)$ и $g \leq f^2$, то $g \in fC^+(X)$.

Доказательство. Пусть $g, f \in C^+(X), g \leq f^2$.

Определим функцию $h = \begin{cases} \frac{g}{f} & \text{на } \text{coz } f \\ 0 & \text{на } Z(f) \end{cases}$. Пусть

$x_0 \in Z(f)$. Возьмем произвольное $\varepsilon > 0$ и рассмотрим множество $A = \{x \in X : f(x) < \varepsilon\}$ – окрестность точки x_0 . Для любого $x \in A$ значение $b(x)$ меньше ε . Действительно, если $x \in Z(f)$, то $b(x) = 0$; если $x \in \text{coz } f$, то имеем:

$$h(x) = \frac{g(x)}{f(x)} \leq \frac{f^2(x)}{f(x)} = f(x) < \varepsilon$$

Следовательно, $h \in C^+(X)$. Очевидно равенство $g = f \cdot h$, из которого следует, что $g \in fC^+(X)$. Лемма доказана.

Предложение 2.1. Для любого идеала I полукольца $C^+(X)$ равносильны условия:

- 1) I – чистый идеал;
- 2) $\forall f \in I \exists e \in I (f = ef)$;
- 3) $\forall f \in I \exists e \in I, e \leq 1 (f = ef)$;
- 4) $\forall f \in I (I + \text{Ann } f = C^+(X))$.

Доказательство. Пусть I – идеал полукольца $C^+(X)$.

Импликация 1) \Rightarrow 2) очевидна в силу предложения 1.3.

Докажем 2) \Rightarrow 3). Возьмем произвольный элемент $f \in I$ и найдем для него $e' \in I$ с условием $f = e'f$.

В силу леммы 2.1 функция $e = e' \wedge 1$ также лежит в I , причем $e \leq 1$. На $\text{coz } f$ имеем $e = e' = 1$. Поэтому верно равенство $f = ef$.

Докажем 3) \Rightarrow 1). Пусть $f, g \in I$. В силу условия 3) найдутся такие функции $e_1, e_2 \in I, e_1 \leq 1, e_2 \leq 1$, что $f = e_1f, g = e_2g$. Так как $e_1 \leq 1$, то функция $1 - e_1$ лежит в $C^+(X)$. Определим функцию $e = e_1 + e_2(1 - e_1) \in I$. Тогда имеем:

$$ef = e_1f + e_2f - e_2e_1f = f + e_2f - e_2f = f$$

Аналогично, $eg = g$.

По предложению 1.3 идеал I чист.

Докажем 3) \Rightarrow 4). Достаточно показать, что единица полукольца $C^+(X)$ может быть представлена в виде суммы элементов из идеала I и аннулятора произвольной функции f . Для любой функции $f \in I$ возьмем элемент $e \in I$ с условиями $e \leq 1, f = ef$. Тогда очевидно, что $1 - e \in \text{Ann } f$. Требуемое представление $1 = e + (1 - e)$ получено.

Докажем 4) \Rightarrow 2). Для любой функции $f \in I$ найдутся функции $e \in I$ и $g \in \text{Ann } f$ с условием $e + g = 1$. Отсюда имеем $f = f(e + g) = fe + fg = fe = ef$.

Предложение полностью доказано.

Идеал I полукольца S называется *строгим*, если для любых элементов $a, b \in S$ имеет место соотношение: $a + b \in I \Rightarrow a, b \in I$.

Предложение 2.2. Любой чистый идеал полукольца $C^+(X)$ строгий.

Доказательство. Пусть I – чистый идеал полукольца $C^+(X), f = g + h \in I, g, h \in C^+(X)$. Для функции $f \in I$ найдется функция $e \in I$ такая, что $f = ef$. На $\text{coz } f$ функция e равна 1. Поскольку $\text{coz } f = \text{coz } g \cup \text{coz } h$, то $e = 1$ на $\text{coz } g$ и на $\text{coz } h$. Откуда $g = eg \in I$ и $h = eh \in I$. Предложение доказано.

Предложение 2.3. Любой счетно порожденный чистый идеал полукольца $C^+(X)$ проективен.

Доказательство. Пусть идеал I полукольца $C^+(X)$ порожден элементами $a_1, a_2, \dots, a_i, \dots$. Положим $e_1 = a_1 \wedge 1 \in I$. Возьмем для элементов e_1 и a_2 их общую локальную единицу $e_2 \leq 1$. Тогда имеем $e_1 = e_2e_1, a_2 = e_2a_2, \langle a_1, a_2 \rangle \subseteq \langle e_1, e_2 \rangle \subseteq I$. Далее берем локальную единицу $e_3 \leq 1$ для элементов e_2 и a_3 . Тогда имеем $e_2 = e_3e_2, a_3 = e_3a_3, \langle a_1, a_2, a_3 \rangle \subseteq \langle e_1, e_2, e_3 \rangle \subseteq I$. Продолжим данную процедуру. В итоге получим, что идеал I порожден элементами $e_1, e_2, \dots, e_i, \dots$, причем $e_i \leq 1$ и $e_i = e_{i+1}e_i$ для всех натуральных i . Отсюда нетрудно получить равенство $e_i e_k = e_k$ для всех $i > k$. В силу неравенства $e_i \leq 1$ имеем, что $e_{i+1} \geq e_i$ для всех натуральных i .

Построим проективный базис $C^+(X)$ -полумодуля I . Определим функции $c_i = e_i, c_i = e_i(1 - e_{i-1}) = e_i - e_{i-1}$

для всех $i \geq 2$. Откуда все $c_i \in I$. Для каждого $c_i \in I$ в силу чистоты идеала I найдется элемент $m_i \in I$ такой, что $c_i = m_i c_i$. Для каждого $i \in \mathbb{N}$ определим $C^+(X)$ -полумодульные гомоморфизмы

$$f_i : I \rightarrow C^+(X) \text{ формулой } f_i(m) = m c_i, m \in I$$

Возьмем произвольный элемент $m \in I$. Его можно представить в виде $m = e_i b, b \in C^+(X)$. Обоснуем, что $f_i(m)$ почти всегда равны 0. Для всех $i > k + 1$ имеем:

$$f_i(m) = m c_i = e_i b c_i = e_i b (e_i - e_{i-1}) = e_i b e_i - e_i b e_{i-1} = b e_i - b e_{i-1} = b e_i - b e_{i-1} = 0$$

Отсюда получаем:

$$\sum_{i \in \mathbb{N}} m_i f_i(m) = \sum_{i \in \mathbb{N}} m_i m c_i = \sum_{i \in \mathbb{N}} m c_i = \sum_{i \in \mathbb{N}} c_i e_i b = \sum_{i \in \mathbb{N}} (e_i - e_{i-1}) e_i b = e_i b - e_{i-1} b + e_{i-1} b - e_{i-2} b + \dots + (e_{k+1} - e_k) b = e_{k+1} b - e_k b = m$$

Итак, $\langle m_i, f_i \rangle_{i \in \mathbb{N}}$ – проективный базис $C^+(X)$ -полумодуля I . Следовательно, идеал I проективен. Предложение доказано.

Идеал I полукольца S называется *строго идемпотентным*, если для каждого элемента $a \in I$ найдутся такие элементы $b, c \in I$, что $a = bc$.

Идеал I полукольца S называется *полупервичным*, если для каждого элемента $a \in S$ имеет место соотношение: $a^2 \in I \Rightarrow a \in I$.

Предложение 2.4. Для любого идеала I полукольца $C^+(X)$ равносильны условия:

- 1) I – полупервичный идеал;
- 2) I – строго идемпотентный идеал;
- 3) I – идемпотентный идеал.

Доказательство. Докажем 1) \Rightarrow 2). Пусть идеал I полукольца $C^+(X)$ полупервичен. Тогда если $f \in I$, то $\sqrt{f} \in I$, значит, функцию f можно предста-

вить в виде произведения $f = \sqrt{f} \cdot \sqrt{f}$ двух функций из идеала I .

Импликация 2) \Rightarrow 3) очевидна.

Докажем 3) \Rightarrow 1). Пусть идеал I идемпотентен.

Для функции $f \in I$ имеем:

$$f = \sum_i \varphi_i \psi_i \leq \sum_i (\varphi_i + \psi_i)^2 \leq \left(\sum_i (\varphi_i + \psi_i) \right)^2$$

Следовательно, если $f \in I$, то $f \leq g^2$ для некоторой функции $g \in I$.

Пусть теперь $f^2 \in I$. Тогда $f^2 \leq g^2$ для некоторой функции $g \in I$, значит, $f \leq g$. Снова найдется функция $h \in I$, для которой $g \leq h^2$. Тогда $f \leq h^2$. Отсюда

$f \in hC^+(X) \subseteq I$ по лемме 2.2. Получили, что идеал I полупервичен. Предложение доказано.

Идеал I полукольца S называется *полустрогим*, если для любого элемента $a \in S$ и любого элемента $b \in I$ имеет место соотношение:

$$a + b \in I \Rightarrow a \in I$$

Обозначим через $\text{Id } S$ решетку идеалов полукольца (кольца) S и рассмотрим ото-

бражения $\alpha : \text{Id } C(X) \rightarrow \text{Id } C^+(X), \beta : \text{Id } C^+(X) \rightarrow \text{Id } C(X)$, определенные правилами: $\alpha(J) = J \cap C^+(X), \beta(I) = I - I$.

Идеал J кольца $C(X)$ называется *разностным*, если существует такой идеал I полукольца $C^+(X)$, что $J = I - I$.

Известно, что отображения α и β устанавливают взаимно однозначное соответствие между решеткой всех полустрогих идеалов полукольца $C^+(X)$ и решеткой всех разностных идеалов кольца $C(X)$ [3].

Предложение 2.5. Полустрогий идеал I полукольца $C^+(X)$ чист тогда и только тогда, когда разностный идеал $J = I - I$ кольца $C(X)$ чист.

Доказательство. Пусть идеал I полукольца $C^+(X)$ чист. Рассмотрим идеал $J = I - I$ кольца $C(X)$. Любой элемент $a \in J$ имеет вид $a = b - c$, где $b, c \in I$, причем $b = eb, c = ec$ для некоторой функции $e \in I$. Тогда имеем $ea = eb - ec = b - c = a, e \in J$. Поэтому J – чистый идеал кольца $C(X)$.

Обратно, рассмотрим чистый идеал $J = I - I$ кольца $C(X)$, где I – полустрогий идеал полукольца $C^+(X)$. Тогда $J \cap C^+(X) = I$. Возьмем произвольный элемент $a \in I$. Тогда $a \in J$ и в силу чистоты идеала J найдутся $e_1, d \in J$, что $a = e_1 a, e_1 = d e_1$.

Положим $e = e_1 \vee 0 \in C^+(X)$. Нетрудно видеть, что $\text{coz } e \subseteq \text{coz } e_1$, поэтому $e = d e \in J$. Значит, в силу того, что функция e неотрицательная, она лежит в идеале I полукольца $C^+(X)$. На $\text{coz } a$ функция e_1 равна 1, значит, на этом множестве функция e также равна 1. Отсюда $a = ea$. Получили, что идеал I чист. Предложение доказано.

Сформулируем известные результаты об идеалах кольца $C(X)$ [4, 5], которыми будем пользоваться при доказательстве соответствующих теорем для идеалов полукольца $C^+(X)$. Для этого введем следующие обозначения. Пусть βX – стоунчевская компактификация пространства $X, B \subseteq X, I \subseteq C(X)$. Положим:

$$M_B = \{f \in C(X) : B \subseteq Z(f)\}, O^B = \{f \in C(X) : B \subseteq (\overline{f})^c\}, \delta I = \bigcap_{f \in I} \overline{Z(f)}$$

Теорема А. Чистые идеалы кольца $C(X)$ – это в точности идеалы O^B для замкнутых множеств $B \subseteq \beta X$. Если идеал I чистый, то $I = O^{\delta I}$.

Теорема В. Для того чтобы идеал M_B кольца $C(X)$ был проективен, необходимо и достаточно, чтобы он выделялся прямым слагаемым.

Если I – идеал кольца $C(X)$, то подпространство $\beta X \setminus \delta I$ пространства βX называется *спектром* идеала I .

Топологическое пространство называется *паракомпактным*, если в любое его открытое покрытие можно вписать локально конечное открытое покрытие.

Теорема С. Чистый идеал I кольца $C(X)$ проективен тогда и только тогда, когда его спектр паракомпактен.

Введем аналогичные обозначения для полукольца $C^+(X)$. Пусть $B \subseteq X$, $I \subseteq C^+(X)$. Тогда:

$$M_B = \{f \in C^+(X) : B \subseteq Z(f)\} \quad O^B = \{f \in C^+(X) : B \subseteq \overline{Z(f)}_{\beta X}\}$$

$$Ann I = \{f \in C^+(X) : fI = \{0\}\} - \text{аннуляторный идеал полукольца } C^+(X).$$

Предложение 2.6. [6] Для любого идеала I полукольца $C^+(X)$ следующие условия эквивалентны:

- 1) I выделяется прямым слагаемым;
- 2) $I = eC^+(X)$, где e - идемпотент полукольца $C^+(X)$;
- 3) $I = M_B$, где B - открыто-замкнутое множество в X .

Множество $B \subseteq X$ называется канонически замкнутым, если оно является замыканием некоторого открытого множества.

Предложение 2.7. Аннуляторные идеалы полукольца $C^+(X)$ - это в точности идеалы M_B для канонически замкнутых множеств $B \subseteq X$.

Доказательство этого предложения в точности повторяет доказательство аналогичного предложения для идеалов кольца $C(X)$ [7].

Теорема 2.1. Чистые идеалы полукольца $C^+(X)$ - это в точности идеалы O^B для замкнутых множеств $B \subseteq \beta X$. Если идеал I чистый, то $I = O^A$.

Доказательство. Пусть B - замкнутое множество в βX . Рассмотрим идеал O^B кольца $C(X)$. По теореме А этот идеал чист. Тогда идеал $O^B \cap C^+(X) = O^B$ является чистым идеалом полукольца $C^+(X)$ (см. доказательство предложения 2.5).

Пусть I - чистый идеал полукольца $C^+(X)$. Рассмотрим идеал $J = I - I$ кольца $C(X)$. В силу предложения 2.5 идеал J чист, причем $I = J \cap C^+(X)$. По теореме А идеал J имеет вид O^B , где B - замкнутое в βX множество. Имеем $I = O^B \cap C^+(X) = O^B$. Так как $\delta I = \delta J$, то $I = O^A$. Теорема доказана.

Идеал полукольца S , порожденный идемпотентами данного полукольца, называется регулярным. В полукольце $C^+(X)$ регулярный идеал - это сумма прямых слагаемых полукольца $C^+(X)$.

Продолжение ограниченной функции $f \in C^+(X)$ до функции из $C^+(\beta X)$ обозначается f^B .

Лемма 2.3. Для любой ограниченной функции $f \in C^+(X)$ имеет место равенство $Z^0(f^B) = \overline{Z(f)}_{\beta X}$.

Лемма 2.4. Если e - идемпотент полукольца $C^+(X)$, то множество $\overline{Z(e)}_{\beta X}$ открыто-замкнуто, при этом $\overline{Z(e)}_{\beta X} = Z(e^B)$.

Доказательства этих лемм повторяют доказательства соответствующих утверждений о кольце $C(X)$ [8].

Предложение 2.8. Регулярные идеалы полукольца $C^+(X)$ - это в точности чистые идеалы O^B , где B - пересечение открыто-замкнутых множеств из βX .

Доказательство. Пусть I - идеал полукольца $C^+(X)$, являющийся суммой некоторого семейства $(e_i C^+(X))_{i \in K}$ прямых слагаемых полукольца $C^+(X)$.

Каждое прямое слагаемое полукольца $C^+(X)$ является чистым идеалом, поэтому имеет вид O^B . При этом для всех $i \in K$ имеем равенства

$$B_i = \bigcap_{f \in e_i C^+(X)} \overline{Z(f)}_{\beta X} = \overline{Z(e_i)}_{\beta X} = Z(e_i^B)_{\beta X} - \text{открыто-замкнутое множество в } \beta X \text{ (по лемме 2.4).}$$

Идеал I чист как сумма чистых идеалов. Пользуясь леммами 2.3 и 2.4, несложно показать, что $\delta I = \bigcap_{i \in K} B_i$.

Рассмотрим теперь идеал O^B , где B - пересечение открыто-замкнутых множеств B_i , $i \in K$, из βX .

Для каждого $i \in K$ найдется идемпотент e'_i полукольца $C^+(\beta X)$, такой, что $Z(e'_i) = B_i$. Обозначив

через e_i ограничение функции e'_i на X , получим $B_i = \overline{Z(e_i)}_{\beta X}$. Тогда по первой части доказательства

данного предложения имеем $\sum_{i \in K} e_i C^+(X) = O^B$. Предложение доказано.

Лемма 2.5. Функция $f \in C^+(X)$ является делителем нуля тогда и только тогда, когда внутренность нуля-множества функции f не пуста.

Доказательство. Пусть функция f является делителем нуля. Тогда $fg = 0$ для некоторой функции $g \in C^+(X)$, $g \neq 0$. На $\text{coz } g$ функция f равна 0, то есть открытое непустое множество $\text{coz } g$ содержится в $Z(f)$.

Обратно, пусть внутренность нуля-множества функции f не пуста. Тогда найдется точка $x_0 \in Z^0(f)$. Возьмем замкнутое множество $B = X \setminus Z^0(f)$ и функцию $g \in C^+(X)$ с условиями: $g = 0$ на B , $g(x_0) = 1$. Функция g не равна 0, причем $fg = 0$. Лемма доказана.

Предложение 2.9. Идеал I полукольца $C^+(X)$ свободен тогда и только тогда, когда $I = fC^+(X)$ и внутренность нуля-множества функции f пуста.

Доказательство. Пусть идеал I полукольца $C^+(X)$ свободен. Тогда он является прямой суммой идеалов $\langle J_k \rangle_{k \in K}$ полукольца $C^+(X)$, причем для каждого такого идеала J_k существует $C^+(X)$ -полу-модульный изоморфизм $\alpha_k : C^+(X) \rightarrow J_k$. Возьмем произвольный идеал J_k , $k \in K$. Он является глав-

ным идеалом, порожденным $\alpha_k(1)$. Если функция $g \in C^+(X)$ отлична от 0, то $\alpha_k(g) \neq 0$, поэтому в силу равенства $\alpha_k(g) = \alpha_k(1)g$ функция $\alpha_k(1)$ не является делителем 0. Отсюда следует, что в семействе $\langle J_k \rangle_{k \in K}$ не может быть больше одного идеала, так как если бы мы нашли идеалы $J_k \neq J_p$, то имели бы равенство $\alpha_k(1) \cdot \alpha_p(1) = 0$. Таким образом, идеал I совпадает с главным идеалом, порожденным функцией с пустой внутренностью (по лемме 2.5).

Пусть имеем главный идеал $I = fC^+(X)$, причем $Z^0(f) = \emptyset$. Тогда по лемме 2.5 функция f не является делителем 0. Построим отображение

$\alpha : I \rightarrow C^+(X)$ по правилу $\alpha(fg) = g$, $g \in C^+(X)$. Если $fg = fb$ для некоторых функций $f, g \in C^+(X)$, то $f \cdot |g - b| = 0$, поэтому $g = b$. Легко проверить, что $\alpha - C^+(X)$ -полу-модульный изоморфизм. Получили, что идеал I свободен. Предложение доказано.

Предложение 2.10. Главный идеал $fC^+(X)$ проективен тогда и только тогда, когда внутренность нуля-множества функции f открыто-замкнута.

Доказательство. Пусть главный идеал $fC^+(X)$ проективен. Рассмотрим $C^+(X)$ -полу-модульные эпиморфизм $\pi : C^+(X) \rightarrow fC^+(X)$, определенный формулой $\pi(g) = fg$, $g \in C^+(X)$, и тождественный гомоморфизм $fC^+(X) \rightarrow fC^+(X)$. Тогда найдется

$C^+(X)$ -полу-модульный гомоморфизм $\alpha : fC^+(X) \rightarrow C^+(X)$, такой, что $\pi \circ \alpha = 1$. Обозначим $\alpha(f) = e \in C^+(X)$. Имеют место равенства:

$$fe = \pi(e) = \pi(\alpha(f)) = f, \quad e^2 = \alpha(f)e = \alpha(fe) = \alpha(f) = e.$$

Следовательно, e - идемпотент полукольца $C^+(X)$, значит, множество $Z(e)$ открыто-замкнуто.

Если $eg = 0$ для некоторой функции $g \in C^+(X)$, то имеем $fg = (fe)g = f(eg) = 0$. Обратно, если $fg = 0$, $g \in C^+(X)$, то имеем $eg = \alpha(f)g = \alpha(fg) = \alpha(0) = 0$. Таким образом, $Ann e = Ann f$ (*).

Обоснуем, что $Z^0(f) = Z(e)$. В силу очевидно-го включения открыто-замкнутого множества $Z(e)$ в множество $Z(f)$ получаем, что $Z(e) \subseteq Z^0(f)$. Предположим, что найдется точка $x_0 \in Z^0(f)$, $x_0 \notin Z(e)$. Возьмем замкнутое множество $B = X \setminus Z^0(f)$. Так как пространство X тихоновское и $x_0 \notin B$, то существует функция $g \in C^+(X)$, такая, что $g = 0$ на B , $g(x_0) = 1$. Очевидно, что $fg = 0$. В силу равенства (*) имеем $eg = 0$. С другой стороны, найдем $(eg)(x_0) = e(x_0)g(x_0) = e(x_0) \neq 0$. Противоречие. Следовательно, множество $Z^0(f)$ совпадает с открыто-замкнутым множеством $Z(e)$.

Пусть теперь множество $Z^0(f)$ открыто-замкнуто. Определим функцию $e = \begin{cases} 1 & \text{на } \text{coz } f \\ 0 & \text{на } Z^0(f) \end{cases} \in C^+(X)$.

Тогда $Z^0(f) = Z(e)$, $ef = f$.

В силу равенства $ef = f$ имеем $Ann e \subseteq Ann f$. Пусть $g \in Ann f$. Тогда $\text{coz } g \subseteq Z(f)$, откуда $\text{coz } g \subseteq Z^0(f)$. Значит, $eg = 0$, то есть $g \in Ann e$. Получаем, что $Ann e = Ann f$.

Определим отображение $\alpha : fC^+(X) \rightarrow C^+(X)$ формулой $\alpha(fg) = eg$, $g \in C^+(X)$. Если $fg = fb$ для некоторых функций $g, b \in C^+(X)$, то $|g - b| \in Ann f$, поэтому $|g - b| \in Ann e$, откуда $eg = eb$. Нетрудно проверить, что $\alpha - C^+(X)$ -полу-модульный гомоморфизм. Рассмотрим также $C^+(X)$ -полу-модульный эпиморфизм $\pi : C^+(X) \rightarrow fC^+(X)$, заданный правилом $\pi(g) = fg$, $g \in C^+(X)$. Для любой функции $g \in C^+(X)$ имеем:

$$\pi(\alpha(fg)) = \pi(eg) = f(eg) = (fe)g = fg.$$

Итак, $\pi \circ \alpha = 1$. Отсюда следует, что $C^+(X)$ -полу-модуль $fC^+(X)$ есть ретракт свободного $C^+(X)$ -полу-модуля $C^+(X)$. Значит, идеал $fC^+(X)$ полукольца $C^+(X)$ проективен. Предложение доказано.

Предложение 2.11. Главный идеал $fC^+(X)$ чист тогда и только тогда, когда нуля-множество функции f открыто-замкнуто.

Доказательство. Пусть идеал $fC^+(X)$ чист. Тогда для функции f найдется функция $e \in fC^+(X)$, такая, что $ef = f$. К тому же $e = fg$ для некоторой функции $g \in C^+(X)$. Поэтому $Z(f) = Z(e)$. В силу равенств $e = fg = (ef)g = e(fg) = ee = e^2$ получаем, что e - идемпотент. Следовательно, множество $Z(f)$ открыто-замкнуто.

Пусть множество $Z(f)$ открыто-замкнуто. Возьмем произвольную функцию $g \in C^+(X)$ и опи-

редем функцию $h = \begin{cases} 0 & \text{на } Z(f) \\ \frac{1}{f} & \text{на } \text{coz } f \in C^+(X) \end{cases}$. Тогда

функция $e = fh \in fC^+(X)$ является искомой локальной единицей для $fC^+(X)$. Действительно, несложно проверить справедливость равенств: $e(fg) = fb(fg) = fg$. Значит, идеал I чист. Предложение доказано.

§ 3. Проективные идеалы полукольца $C^+(X)$

Выясним, когда проективны определенные типы идеалов полукольца $C^+(X)$.

В § 2 был определен спектр идеала в кольце $C(X)$. Аналогичным образом можно определить спектр идеала I полукольца $C^+(X)$ как подпространство $\beta X \setminus \delta I$ пространства βX , где βX - компактификация Стоуна-Чеха пространства X ,

$$\delta I = \bigcap_{f \in I} \overline{Z(f)}_{\beta X}.$$

При доказательстве следующей теоремы мы используем известные общетопологические факты, которые содержатся в [9].

Теорема 3.1. Чистый идеал I полукольца $C^+(X)$ проективен тогда и только тогда, когда его спектр паракомпактен.

Доказательство. Пусть I – чистый проективный идеал полукольца $C^+(X)$. Возьмем проективный базис этого идеала: $\langle f_i, \varphi_i \rangle_{i \in K}$, где для всех $i \in K$ $f_i \in I$, $\varphi_i: I \rightarrow C^+(X) = C^+(X)$ -полумодульные гомоморфизмы. Так как идеал I чист, то $\text{Im} \varphi_i \subseteq I$. Определим

$$A = \beta X \setminus \delta I, \quad B_i = \overline{\text{coz} \varphi_i(f_i)_{\beta X}} \quad (i \in K).$$

Покажем, что семейство $\langle B_i \rangle_{i \in K}$ образует локально конечное покрытие пространства A .

Возьмем произвольную точку $x_0 \in A$. Так как пространство βX нормальное, то найдется функция $e' \in C^+(\beta X)$, $e' \leq 1$, такая, что $e' = 0$ на некоторой окрестности множества δI и $e' = 1$ на некоторой окрестности точки x_0 . Пусть e – ограничение функции e' на X . Имеем

$$x_0 \in Z^0(1 - e') = (\overline{Z(1 - e)_{\beta X}}) \text{ и } \delta I \subseteq Z^0(e') = (\overline{Z(e)_{\beta X}}).$$

Поэтому $e \in O^{\delta I} = I$. Следовательно, $e = \sum_{i \in K} f_i \varphi_i(e)$.

Рассмотрим множество P таких индексов $i \in K$, для которых $\varphi_i(e) \neq 0$. Тогда $e = \sum_{i \in P} \varphi_i(f_i)e$. Если $x \in Z(1 - e)$, то $1 = e(x) = \sum_{i \in P} \varphi_i(f_i)(x)$, поэтому

$$x \in \bigcup_{i \in P} \text{coz} \varphi_i(f_i). \text{ Имеем}$$

$$x_0 \in \overline{Z(1 - e)_{\beta X}} \subseteq \bigcup_{i \in P} \overline{\text{coz} \varphi_i(f_i)}_{\beta X} = \bigcup_{i \in P} \overline{\text{coz} \varphi_i(f_i)_{\beta X}} = \bigcup_{i \in P} B_i.$$

Таким образом, множества B_i покрывают пространство A .

Возьмем теперь окрестность $U = (\overline{Z(1 - e)_{\beta X}})$ точки x_0 и рассмотрим те индексы $i \in K$, для которых $\varphi_i(e) = 0$. Тогда на $U \cap X$ имеем: $\varphi_i(f_i) = \varphi_i(f_i)e = \varphi_i(e)f_i = 0$. Поэтому $U \cap \text{coz} \varphi_i(f_i) = \emptyset$, откуда $U \cap \overline{\text{coz} \varphi_i(f_i)_{\beta X}} = \emptyset$. Так как почти все функции $\varphi_i(e)$ равны 0, то окрестность U пересекается лишь с конечным числом множеств B_i . Значит, компакты B_i , $i \in K$, образуют локально конечное покрытие пространства A . Следовательно, это пространство паракомпактно.

Пусть I – чистый идеал полукольца $C^+(X)$, а его спектр $A = \beta X \setminus \delta I$ паракомпактен. Спектр есть локально компактное пространство, которое является дизъюнктивным объединением множеств A_i ,

$i \in K$, каждое из которых открыто-замкнуто, локально компактно и есть объединение счетного семейства открытых множеств U_n^i с компактными замыканиями, причем $\overline{U_n^i} \subseteq U_{n+1}^i$ для любого натурального числа n . Для произвольного индекса $i \in K$ рассмотрим чистый идеал $O^{\beta X \setminus A_i}$ полукольца $C^+(X)$. Для каждого $n \in \mathbb{N}$ построим функции $e'_n \in C^+(\beta X)$, такие, что $e'_n = 0$ на $A_i \setminus U_{n+1}^i$, $e'_n = 1$ на $\overline{U_n^i}$.

Пусть e_n – ограничение функции e'_n на X . Легко видеть, что для всех $n \in \mathbb{N}$ справедливо равенство $e_n e_{n+1} = e_n$.

Рассмотрим идеал J , порожденный функциями e_n , $n \in \mathbb{N}$. Он чист, и $\delta J = \bigcap_{j \in \mathbb{N}} \overline{Z(f_j)_{\beta X}} = \beta X \setminus A_i$. Отсюда

$J = O^{\delta J} = O^{\beta X \setminus A_i}$. По предложению 2.3 счетно порожденный чистый идеал $O^{\beta X \setminus A_i}$ проективен.

Рассмотрим сумму идеалов $O^{\beta X \setminus A_i}$, $i \in K$. Легко показать, что эта сумма прямая. Обозначим ее через P . Тогда $P = O^B$, где

$$B = \bigcap_{i \in K} (\beta X \setminus A_i) = \beta X \setminus \left(\bigcup_{i \in K} A_i \right) = \beta X \setminus A = \delta I. \text{ Поэтому}$$

$I = O^{\delta I} = O^B = P$. Значит, идеал I проективен как прямая сумма проективных идеалов. Теорема доказана.

Теорема 3.2. Идеал M_B полукольца $C^+(X)$ проективен тогда и только тогда, когда он выделяется прямым слагаемым в $C^+(X)$.

Доказательство. Пусть идеал $I = M_B$ полукольца $C^+(X)$ проективен. Так как этот идеал идемпотентен, то в силу предложений 1.4 и 2.1 он чист. Тогда по теореме 3.1 его спектр $\beta X \setminus \delta I$ паракомпактен. Рассмотрим чистый идеал $J = M_B$ кольца $C(X)$. Легко проверить, что $\delta I = \delta J = \overline{B_{\beta X}}$. Тогда по теореме С идеал J проективен, значит, по теореме В он выделяется прямым слагаемым в кольце $C(X)$, то есть множество B открыто-замкнуто. Это означает, что идеал M_B полукольца $C^+(X)$ выделяется в нем прямым слагаемым.

Если идеал M_B полукольца $C^+(X)$ выделяется в нем прямым слагаемым, то этот идеал проективен, так как любое прямое слагаемое проективного полукольца само является проективным полукольцем. Теорема доказана.

Идеал P полукольца (кольца) S называется *простым*, если $ab \in P$ влечет $a \in P$ или $b \in P$ для любых элементов a и b этого полукольца (кольца).

Предложение 3.1. Любой простой идеал полукольца $C^+(X)$ лежит в единственном максимальном идеале.

Доказательство. Воспользуемся свойствами определенных в § 2 соответствий $\alpha: \text{Id}C(X) \rightarrow \text{Id}C^+(X)$, $\beta: \text{Id}C^+(X) \rightarrow \text{Id}C(X)$. Докажем, что простыми (максимальными) идеалами полукольца $C^+(X)$ являются в точности идеалы $P \cap C^+(X)$ для различных простых (максимальных) идеалов P кольца $C(X)$.

Ясно, что если P – простой идеал в $C(X)$, то $P \cap C^+(X)$ – простой идеал в $C^+(X)$.

Пусть теперь P^+ – простой идеал полукольца $C^+(X)$. Этот идеал строгий. Действительно, если $f + g \in P^+$, $f, g \in C^+(X)$, то

$$\sqrt{f+g} \in P^+ \text{ и } f \leq (\sqrt{f+g}), \text{ следовательно, по}$$

лемме 2.2 $f = \sqrt{f+g} \cdot h \in P^+$ для некоторой функции $h \in C^+(X)$. Определим идеал $P = P^+ - P^+$ кольца $C(X)$. В силу строгости P^+ имеем $P \cap C^+(X) = P^+$. Предположим, что $ab \in P$, $a, b \in C(X)$. Тогда $a^2 b^2 \in P^+$, откуда

$\sqrt{|a|} \in P^+$ или $\sqrt{|b|} \in P^+$. Без ограничения общности положим, что $\sqrt{|a|} \in P^+$. Имеем $a = \sqrt{|a|} \cdot c \in P$ для

$$\text{функции } c = \begin{cases} \frac{a}{\sqrt{|a|}} & \text{на } \text{coz } a \\ 0 & \text{на } Z(a) \end{cases} \in C(X) \text{ (см. доказа-}$$

тельство леммы 2.2). Отсюда следует справедливость утверждения для максимальных идеалов.

Для завершения доказательства предложения заметим, что каждый простой идеал кольца $C(X)$ содержится в единственном его максимальном идеале [10, теор. 2.11].

Точка $x \in X$ называется *изолированной*, если множество $\{x\}$ открыто-замкнуто.

Договоримся в обозначениях $M_{\{x\}}$, $O_{\{x\}}$ опускать фигурные скобки.

Для колец $C(X)$ следующий результат впервые доказан Брукшером (см. [11]).

Теорема 3.3. Простой идеал полукольца $C^+(X)$ проективен тогда и только тогда, когда он имеет вид M_x , где x – изолированная точка.

Доказательство. Докажем, что если простой идеал полукольца $C^+(X)$ проективен, то он имеет вид M_x для изолированной точки x . Обратное утверждение очевидно в силу теоремы 3.2.

Итак, пусть P – простой проективный идеал в $C^+(X)$. В силу предложений 2.4 и 1.4 такой идеал чист. Поэтому он имеет вид O^B . Множество B одноточечное, так как иначе идеал P содержался бы в более чем одном максимальном идеале. Это утверждение основано на предложении 3.1 и теореме Гельфанда-Колмогорова для колец $C(X)$ [12, теор. 7.3]. Имеем $B = \{p\}$, $p \in \beta X$.

Предположим, что идеал P не является конечно порожденным. Возьмем проективный базис идеала P : $\langle a_i, \varphi_i \rangle_{i \in K}$, $a_i \in P$, $\varphi_i: P \rightarrow P$. Для всех $i \in K$ определим функции $b_i = \varphi_i(a_i) \in P$. Для каждой функции $a \in P$ найдется функция $e \in P$, такая,

$$\text{что } a = ea. \text{ Запишем } a = \sum_{i \in K} a_i \varphi_i(a), \text{ здесь } \varphi_i(a) = 0$$

почти для всех $i \in K$. Для тех $i \in K$, при которых $\varphi_i(a) \neq 0$, имеем:

$$a = \sum a_i \varphi_i(ea) = \sum a \varphi_i(e)a_i = \sum a \varphi_i(ea_i) = \sum a e \varphi_i(a_i) = \sum a \varphi_i(a_i).$$

Таким образом, идеал P порождается бесконечным множеством элементов b_i , $i \in K$. Возьмем произвольный индекс $j \in K$ и зафиксируем его. Почти для всех $i \in K$ $\varphi_i(b_j) = 0$. Поэтому для таких $i \in K$ имеем:

$$b_i b_j = \varphi_i(a_i) b_j = \varphi_i(a_i b_j) = \varphi_i(b_j) a_i = 0,$$

следовательно, $\text{coz } b_i \cap \text{coz } b_j = \emptyset$. Значит, можно

выбрать счетное множество $\langle b_n \rangle_{n \in \mathbb{N}}$ функций, конуль-множества которых не пересекаются. Определим функцию $f \in C^+(X)$, конуль-множество которой $\bigcup_{n \in \mathbb{N}} \text{coz } b_n$, и функцию $g \in C^+(X)$, ко-

нуль-множество которой $\bigcup_{n \in \mathbb{N}} \text{coz } b_{n+1}$. Очевидно, что $f \in P$ и $g \in P$. Но $fg = 0 \in P$. Это противоречит простоте идеала P .

Поэтому идеал P конечно порожден. Рассмотрим образующие f_1, f_2, \dots, f_n идеала P и функ-

цию $h = \sum_{i=1}^n f_i \in P$. Множество $Z(h) = \bigcap_{i=1}^n Z(f_i)$ не

пусто, так как иначе элемент b был бы обратим и идеал P совпал бы с полукольцом $C^+(X)$. Поэтому в силу соотношений

$$\bigcap_{i=1}^n Z(f_i) = \bigcap_{f \in P} Z(f) \subseteq \bigcap_{f \in P} \overline{Z(f)_{\beta X}} = \delta P = \{p\}$$

получаем, что $Z(h) = \{p\}$, то есть $p \in X$. Отсюда $P = O^p = O_p$, значит, $Z(h) = \{p\} \subseteq Z^0(h)$. Тогда множество $\{p\}$ открыто-замкнуто, поэтому $P = O_p = M_p$. Теорема доказана.

Примечания

- Golan, J. S. The theory of semirings with applications in mathematics and theoretical computer science [Text] / J. S. Golan // Pitman monographs and surveys in pure and applied mathematics. V. 54. 1992.
- Широков, А. В. Инъективность по Бэру для полуколец непрерывных неотрицательных функций [Текст] / А. В. Широков // Матем. вест. педвузов и ун-тов Волго-Вят. региона: период. межвузовский сб. науч.-метод. работ. Вып. 7. Киров: Изд-во ВятГУ, 2005. С. 94-104.

3. Варанкина, В. И. Полукольца непрерывных неотрицательных функций: делимость, идеалы, конгруэнции [Текст] / В. И. Варанкина, Е. М. Вечтомов, И. А. Семенова // Фундам. и прикл. матем. 1998. Т. 4. № 2. С. 493-510.
4. Вечтомов, Е. М. Кольца непрерывных функций на топологических пространствах [Текст] / Е. М. Вечтомов. М.: Изд-во МПГУ им. Ленина, 1992.
5. Vechtomov, E. M. Rings of continuous functions with values in topological division ring [Text] / E. M. Vechtomov // J. Math. Sciences (USA). 1996. V. 78. № 6. P. 702-753.
6. Широков, Д. В. Указ. соч.
7. Вечтомов, Е. М. Указ. соч.
8. Там же.
9. Энгелькинг, Р. Общая топология [Текст] / Р. Энгелькинг. М.: Мир, 1986.
10. Gilman, L. Rings of continuous functions [Text] / L. Gilman, M. Jerison. N. J.: Springer-Verlag, 1976.
11. Vechtomov, E. M. Op. cit.
12. Gilman, L. Op. cit.

С. А. Головина

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПОДРОСТКАМ С ГИПЕРТРОФИРОВАННОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ НА МНЕНИЕ СВЕРСТНИКОВ

В статье рассмотрены основы психологической помощи подросткам с гипертрофированной ориентацией на мнение сверстников. Описаны цели, задачи, принципы, этапы, механизмы развивающей работы, методика реализации и тематический план программы «Формирование адекватного отношения подростков к мнению сверстников». Особое внимание уделено определению критериев эффективности работы по развитию способности к адекватному восприятию подростками мнения о себе со стороны сверстников и формированию толерантного отношения к мнению. Программа социально-психологического тренинга может быть использована в качестве элективного курса для учащихся подросткового и юношеского возраста в рамках формирования социальной компетентности.

Отношения «ребенок – значимый сверстник» становятся в подростковом возрасте определяющим типом взаимоотношений. Резко возрастает ориентация на сверстника как на образец подражания. Особенно подростки равняются на сверстников, которых считают взрослее себя, которые входят в состав значимого окружения. Подростки, с одной стороны, при планировании, анализе поступков ориентируются на мнение значимых сверстников, а с другой стороны, по-разному воспринимают и реагируют на мнение других о себе. Уровень зрелости личности, полнота структуры сознания, индивидуальные типические особенности

ГОЛОВИНА Светлана Александровна – педагог-психолог лицея № 9 г. Слободского
© Головина С. А., 2005

личности определяют способы восприятия и реагирования подростков на мнение сверстников.

В качестве основного средства оказания психологической помощи подросткам с гипертрофированной ориентацией на мнение сверстников была избрана работа по развивающей программе «Формирование адекватного отношения подростков к мнению сверстников».

Теоретико-методологической основой для ее построения выступили: положения гуманистической психологии (А. Маслоу, Ф. Перлз, К. Роджерс, В. Франкл), принципы педагогики и психологии ненасилия (В. Г. Маралов, А. Б. Орлов, Ю. М. Орлов, В. А. Ситаров).

Целью программы явилось формирование у подростков способности адекватного отношения к мнению сверстников.

Были определены следующие задачи:

1. Определение типа ориентированности подростков на мнение значимого окружения.
2. Информирование о позитивной Я-концепции, зрелой, независимой, толерантной/интолерантной личности, об адекватном поведении.
3. Формирование качеств зрелой, независимой личности, навыков самоанализа, уверенного поведения, самостоятельного принятия решения, позитивного самоотношения.
4. Развитие способности познания себя и других людей.

На занятиях кроме общих решались и частные задачи. Для представителей, болезненно воспринимающих мнение сверстников, ставилась цель: научить адекватно воспринимать мнение; работать над снижением болезненных переживаний по поводу того, что о подростках говорят и думают другие. Для подростков, не воспринимающих мнение, целью служило развитие умения слушать и слышать собеседника, вычленяя позитивный аспект для саморазвития и самопознания; а также развитие эмоциональной сферы. Для ребят, бурно реагирующих на мнение, главным являлось научить безопасным способам реагирования и выражения эмоций; освоение адекватных, толерантных стратегий поведения. Цель работы с подростками, скрывающими ответную реакцию на мнение, заключалась в обучении адекватным способам реагирования на мнение и вариативности поведения в различных ситуациях.

Занятия по программе проводились в форме социально-психологического тренинга во время внеклассных занятий с учащимися старшего подросткового возраста с оптимальным числом участников 12-15 человек.

Работа тренинговой группы основывалась на следующих принципах:

1. Принцип информированности: предоставление информации о целях, задачах, планируемой работе, требованиях к участникам.

2. Принцип конфиденциальности является условием создания атмосферы доверия, самораскрытия и безопасности.

3. Принцип ненасильственности: участие подростков в упражнениях должно быть добровольным, исходя из желания детей, избегая принуждения.

4. Принцип активности: участие в обсуждении и проигрывании ситуаций, выполнении различных упражнений.

5. Принцип сотрудничества: работа в группе основывается на признании ценности личности другого человека, его мнений, интересов.

6. Принцип положительной обратной связи: обеспечивает поддержку, одобрение окружающих и является средством помощи в преодолении застенчивости, повышении самооценки, снятии напряжения.

Занятия по программе проходили в три этапа, каждый из которых характеризовался своими задачами, методами и приемами.

Первый этап являлся организационным (ориентировочным). Его цель заключалась в создании благоприятных условий для работы группы, ознакомлении с основными принципами, принятии правил работы группы, проведении процедуры знакомства, установлении позитивного эмоционального контакта (2 занятия).

Второй этап – развивающий (11 занятий). Целью этапа явилось повышение значимости и ценности себя и другого человека, создание условий для формирования способности к адекватному восприятию и толерантному отношению к мнению сверстников, умения вычленить позитивный аспект для саморазвития. Работа на втором этапе проводилась на трех уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом (см. табл. 1).

Основными методами *когнитивного уровня* являлись беседа, групповые дискуссии, приемы самодиагностики. С помощью этих методов у подростков формировалось представление о зрелой, толерантной личности, адекватном отношении к мнению, расширялась информация о собственной личности, развивались умения анализировать конкретные ситуации.

На *эмоциональном уровне* особое внимание мы уделяли развитию способности к эмоциональной децентрации, формированию позитивного отношения к себе и другим, снижению болезненных переживаний по поводу того, что о подростках говорят и думают другие. С этой целью использовались игровые методы, упражнения на релаксацию и визуализацию, моделирование ситуаций, беседа, проективные методики вербального и рисуночного типов, приемы арт-терапии.

На *поведенческом уровне*, используя методы игровой психотерапии, сочинение историй, моделирование ситуаций, формировали адаптивные по-

веденческие паттерны через расширение продуктивных поведенческих реакций.

Третий этап – завершающий (2 занятия). Цель этапа состояла в том, чтобы определить позитивные результаты работы группы в целом, прийти к осознанию собственных личных достижений и актуализировать личностные ресурсы. На этом этапе проводились упражнения закрепляющего характера, рефлексивный анализ изменений, мотивировалось дальнейшее личностное саморазвитие.

Критериями отбора в группу служили результаты психодиагностики, данные наблюдений родителей и педагогов за поведением подростков, желание работать в тренинговой группе. В работе группы принимали участие подростки с гипертрофированной ориентацией на мнение сверстников, с различными типами реагирования и восприятия этого мнения. Также для усиления развивающего эффекта в группу были включены подростки, адекватно реагирующие на мнение, имеющие свою точку зрения.

На основании диагностики были выделены испытуемые экспериментальной и контрольной группы. В состав экспериментальной группы вошли подростки, принимавшие участие в тренинге, направленном на формирование адекватного отношения к чужому мнению. В контрольную группу – подростки, с которыми на первых этапах экспериментального исследования проводилась только диагностическая работа.

Программа состояла из четырех тем, количество часов и цели которых указаны в табл. 2.

Алгоритм занятия включал в себя следующие элементы:

- 1) ритуал приветствия, цель которого настроить группу на совместную работу и установить положительный эмоциональный контакт между всеми участниками;
- 2) разминка, ее цель – снять напряжение, активизировать участников группы, создать доброжелательную атмосферу, повысить сплоченность группы, сформировать мотивацию к работе;
- 3) основная часть нацелена на решение тех специфических задач, которые ставятся в зависимости от этапа и направления развивающей работы (мини-лекции, игры, упражнения, задания, нацеленные на понимание и усвоение темы занятия);
- 4) рефлексия, целью которой является осознание себя в деятельности, получение обратной связи от участников; создание установки на самосовершенствование. Рефлексия проводилась как в конце занятия, так и после важного, значимого упражнения: «Что вы сейчас чувствуете? Какими мыслями, чувствами вы хотели бы поделиться с группой? Что показалось вам наиболее интересным, новым, неожиданным?» и т. д. Работа непосредственно с чувствами и ощущениями «здесь и теперь» помогала подросткам считаться с осо-

Задачи, методы, механизмы развивающей программы

Таблица 1

Компоненты программы	Задачи	Методы и приемы	Психологические механизмы
Когнитивный	- Формирование знаний о зрелой, толерантной личности; - осознание: различных позиций взаимодействия, ответственности за собственный выбор, типов ориентированности на мнение; - поиск толерантных способов решения ситуаций	- Беседы; - групповые дискуссии; - самодиагностика	От представления о гипертрофированной ориентации на мнение к анализу собственного поведения в различных ситуациях взаимодействия. Осознание травмирующих факторов, ситуаций
Эмоциональный	- Овладение приемами саморегуляции; - развитие способности к эмоциональной децентрации; - формирование позитивного отношения к себе и другим	- Беседы; - игры; - упражнения на релаксацию и визуализацию; - проективные методики; - психогимнастические упражнения	От овладения приемами саморегуляции к развитию способности адекватного восприятия мнения других
Поведенческий	- Коррекция самооценки и личностных качеств; - проигрывание различных вариантов взаимодействия, с использованием техники уверенного поведения, конструктивные способы выхода из конфликтных ситуаций	- Игротерапия; - сочинение историй; - моделирование ситуаций	Через рефлексию, обратную связь, моделирование ситуаций к адекватным, толерантным способам реагирования, к расширению спектра поведенческих паттернов

Тематический план по программе

Таблица 2

Содержание занятий	Цель
Знакомство. Сплочение и контакт. Личность: зрелая, здоровая, толерантная (5 занятий)	Принятие групповых правил, создание атмосферы доверия, принятие, защищенность, ознакомление с понятиями: толерантность, зрелая, толерантная личность. Определение различий между толерантной и интолерантной личностью
Я и мой внутренний мир. Я в своих глазах и глазами других людей (4 занятия)	Расширение представления о себе через призму мнений значимых людей. Создание положительного образа – Я, осознание и принятие собственной уникальности
Я и другие. Толерантное, уверенное взаимодействие (4 занятия)	Научить ценить, понимать и принимать других людей. Отработать навыки взаимодействия и уверенного поведения. Обучение конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций
Жить по собственному выбору. Подведение итогов (2 занятия)	Принятие ответственности на себя в ситуациях межличностного взаимодействия. Актуализация личностных ресурсов. Закрепление представления участников о своей уникальности и дружеских отношений между членами группы

бенностями настроения других, развивала умение слышать и слушать, а также лучше понять себя, свой внутренний мир, осознать свои поступки;

5) ритуал окончания занятия нацелен на снятие ненужного напряжения, на развитие чувства единения с группой.

В ходе занятий также применяли игры и упражнения на развитие критичности и креативности мышления, эмпатии, положительной самооценки, рефлексии. При составлении программы нами использовались методические разработки таких авторов, как И. В. Вачков, С. Керрел, А. М. Прихожан, Д. В. Рязанова, К. Фоппель и др.

На каждом занятии участники группы (посредством рефлексии и обратной связи) высказывали собственное мнение, учились принимать мнение других, анализировали их с трех позиций: думаю, чувствую, действую (поступаю). Такие обсуждения способствовали: адекватному восприятию основной схемы: событие --- мысли --- чувства --- действия; осознанию того, что одно и то же событие вызывает различные мнения у разных людей в зависимости от значимости ситуации, времени, места, значимости «другого», индивидуальных особенностей личности, а также формированию адекватных, конструктивных, толерантных способов восприятия и реагирования на мнение.

С этой целью на всех этапах включали упражнения, где подростки, высказывая мнение о других, учились сравнивать с собственной оценкой, принимать это мнение, адекватно реагировать, вычлняя позитивный аспект для саморазвития. Некоторые упражнения, такие, как «Зеркало», «Кто Я», «Личные реакции», «Мой портрет в лучах солнца», «Листки за спиной» [1]. Также использовались различные задания на ассоциации (например, каким был в детстве; на какое животное, растение, предмет, сказочного персонажа, литературного героя, историческую личность похож) по отношению к себе или другим членам группы с обоснованием своего выбора, что позволяло ребятам не только высказывать свое мнение-ассоциацию, но и учило принимать его от других, а также давало возможность посредством рефлексии отследить свое отношение к мнению (свои мысли, чувства, действия). То есть ребята проговаривали (в группе или на круг), какие мысли и чувства вызывает ассоциация, какая реакция возникает (первичная – эмоциональная либо вторичная – после анализа ситуаций). Для самопознания, самоанализа, самораскрытия, прояснения Я-концепции использовали упражнения «Мои достижения», «Моя вселенная», также проективные методики рисуночного типа «Моя марка», «Многоликое Я», «Автопортрет», «Я и мой внутренний мир» [2]. В некоторые занятия были включены притчи и легенды [3], что способствовало более глубинному восприятию,

используя язык метафоры (притчи «Цыпленок и орел», «Ворона и павлин», легенды «Дерево побед», «Восточная легенда»).

Были определены критерии эффективности работы по программе (см. табл. 3), разработана анкета, на вопросы которой подростки отвечали в конце каждого занятия в личных дневниках участника группы.

Была проведена повторная диагностика в контрольной и экспериментальной группах, данные приведены в табл. 4.

Из представленных выше данных видно, что количество подростков, ориентированных на собственное мнение, повысилось в экспериментальной группе после формирующего эксперимента (с 36,4% до 58,3%). Изменился количественный состав и других групп. Уменьшилось количество подростков первого типа (с 32,3% до 14,6%), которые безоговорочно ориентировались на мнение сверстников, болезненно переживая и бурно реагируя на него. Стоит отметить, что у этих подростков качественно изменились варианты восприятия и реагирования на мнение: с болезненного на адекватный уровень восприятия и с отрицательного, неадекватного реагирования на адекватное толерантное поведение. Также уменьшился состав третьей группы, в которую входили школьники, болезненно переживавшие мнение других, но сдерживающие ответную реакцию. Причем ребята этой группы на итоговой рефлексии отмечали, что научились позитивно воспринимать мнение другого и принимать самостоятельное решение, опираясь уже на собственное мнение. Интересен и тот факт, что численность подростков второго типа ориентированности на мнение в контрольной группе осталась низкой (на первом этапе – 4,2%, на втором этапе – 2,1%), тогда как после участия в тренинге количество ребят этой группы возросло (с 4,2% до 10,4%), что связано с усвоением толерантных стратегий поведения.

Следовательно, в процессе реализации развивающей программы у подростков с различными типами ориентированности на мнение сверстников сформированы следующие умения:

а) для представителей, болезненно воспринимающих мнение сверстников, – адекватно воспринимать мнение;

б) для подростков, не воспринимающих мнение, – слышать и слушать собеседника, вычлняя позитивный аспект для саморазвития и самопознания;

в) для ребят, бурно реагирующих на мнение, – безопасно реагировать и выражать эмоции через освоение толерантных стратегий поведения;

г) подростки, скрывающие ответную реакцию, – обучены адекватным способам реагирования и вариативности поведения в различных ситуациях.

Компоненты	Показатели изменений	Результат изменений
Когнитивный	- Осознание доли влияния мнения других и собственного мнения в своей деятельности; - осмысление понятий зрелая, толерантная, независимая личность; - осознание различных позиций взаимодействия, ответственности за собственный выбор, типов ориентированности на мнение; - осознание возможности вариативного поведения (конструктивного, толерантного, адекватного) в ситуациях взаимодействия	Знание. Осознание (Я знаю ...)
Эмоциональный	- Способность к саморегуляции эмоциональных состояний и взаимоотношений с другими; - способность к эмоциональной децентрации; - позитивное принятие субъектов взаимодействия (социального окружения: сверстников, взрослых (родителей, учителей), самого себя)	Отношение (Я отношусь к себе и другим ...)
Поведенческий	- Коррекция самооценки и личностных качеств; - вариативность поведения в стандартных ситуациях взаимодействия; - освоение стратегии толерантного поведения	Действую (Я поступаю...)

Типы ориентированности подростков на мнение сверстников (данные в процентах).

Таблица 4

Типы ориентированности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	1-й этап	2-й этап	1-й этап	2-й этап
Воспринимаю и реагирую на мнение	32,3	14,6	32,3	31,2
Внутренне не воспринимаю, но внешне демонстрирую ответную реакцию	4,2	10,4	4,2	2,1
Внутренне воспринимаю, но внешне не реагирую	27,1	16,7	27,1	22,9
Не воспринимаю мнение и не реагирую на него (имею собственную точку зрения)	36,4	58,3	36,4	45,6

Примечания

1. *Анн, А. Ф.* Психологический тренинг с подростками [Текст] / А. Ф. Анн. СПб.: Питер, 2002; *Солдатова, Г. У.* Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков [Текст] / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова. М.: Генезис, 2003; *Фоппель, К.* Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения [Текст]: пер. с нем. / К. Фоппель. М.: Генезис, 2002.

2. *Керрел, С.* Групповая психотерапия подростков [Текст]: пер. с англ. А. С. Маслов / С. Керрел. СПб.: Питер, 2002; *Рязанова, Д. В.* Тренинг с подростками: с чего начать? [Текст]: пособие для психолога и педагога / Д. В. Рязанова. М.: Генезис, 2003.

3. Терапевтические сказки [Текст] / под ред. О. В. Хухлаевой. М.: Академический проект, 2001.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

В. С. Данюшенков, М. Ш. Ракипова

ИЗ ИСТОРИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена научным основам компетентностного подхода. При данном подходе системообразующим началом является целеполагание, которое составляет основу для преподавания и оценки знаний учащихся. Разработка учебных планов и программ начинается с определения компетентностей, или результатов, которых учащиеся должны достичь «на выходе».

Дается подробное описание таксономии Б. Блума, которой вот уже в течение нескольких лет пользуются преподаватели США при определении образовательных целей.

В настоящее время в России в основу государственной стратегии модернизации образования положен компетентностный подход. Является ли этот подход новым для российского образования? Каково его происхождение? Насколько он эффективен в деле развития личности и повышения качества образования?

Компетентностный подход берет свое начало от СВЕ (Competency-Based Education) – модели, основанной на общих знаниях, умениях, способностях, компетентности. Слово «competence» в переводе на русский язык означает 1) способность; умение 2) компетентность. Эта модель была популярна в 1970-80-х гг. в США. В 1990-х гг. Уильям Спади (William Spady), социолог из Колорадо, вместо СВЕ ввел новый термин ОВЕ (Outcome-Based Education) [1], т. е. образование, основанное на результатах (*outcome* означает результат). Термин ОВЕ стал популярным по всей стране и используется, когда речь заходит об оценочных стратегиях. Философской основой ОВЕ являются школы реализма и философского анализа, а теоретической базой – эссенциализм и бихевиоризм [2].

СВЕ отличается от предметно-центристской парадигмы тем, что его цель – помочь учащимся *развить компетентности, знания, связанные с отдельным предметом*. ОВЕ схожа по структуре и подходу с СВЕ, однако в ОВЕ результаты обучения, которых учащиеся должны достичь, связаны в боль-

шей степени с умениями и понятиями, необходимыми для функционирования в реальной жизни, нежели с простым изучением традиционных школьных предметов, таких, как история и литература.

В ОВЕ и СВЕ предметы изучаются изолированно друг от друга, как в предметно-центристском учебном плане; однако в СВЕ и ОВЕ учащиеся продвигаются от простого к сложному внутри самого материала. Предполагается, что внутри предметов есть четко определяемые и измеряемые умения и действия, которыми должны овладеть учащиеся. Поэтому разработка учебных планов и программ начинается с определения компетентностей, или результатов, которых учащиеся должны достичь «на выходе». После определения результатов (компетентностей) разрабатывается методика преподавания, и наконец, проводится критериально-ориентированное тестирование с тем, чтобы определить, достигнуты ли запланированные результаты.

В ОВЕ-подходе добавляется методика *полного усвоения знаний (mastery approach)*, термин, созданный Бенджамином Блумом (Benjamin Bloom). Как и в технологии полного усвоения, в ОВЕ-подходе учащиеся не оценивают путем сравнения их результатов с результатами других учащихся этого же класса или школы. ОВЕ предполагает, что все учащиеся могут достичь желаемых результатов, если им дать достаточно времени и способов самовыражения.

Основой СВЕ является философия бихевиоризма Б. Скиннера, согласно которой компетентность может быть выражена на языке поведения (действия), которое можно наблюдать, фиксировать и измерять. Используя этот подход в составлении учебных планов и программ и, соответственно, в организации учебной деятельности, школы и учителя, а также сами учащиеся несут ответственность за достижение заранее запланированных уровней компетентности. В этом заключается главное различие между СВЕ- и ОВЕ-подходом и предметно-центристским подходом. СВЕ и ОВЕ делают упор на результаты, которых должны достичь учащиеся («на выходе»), а предметно-центристский подход – на то, что учителя вкладывают в учеников (информация на «входе»).

СВЕ в своей чистой форме было создано с целью преодоления проблем, существовавших до бихевиористской эры. Эти проблемы были связаны со следующими потребностями [3]:

1) избежание повтора содержания внутри программы;

ДАНЮШЕНКОВ Владимир Степанович – доктор педагогических наук, профессор по кафедре дидактики физики ВятГГУ, член-корреспондент РАО, ректор ВятГГУ РАКИПОВА Минзалия Шамсуловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ВятГГУ

© Данюшенков В. С., Ракипова М. Ш., 2005

2) определение и сохранение постоянства компетентностей независимо от учителя, который преподает данный предмет;

3) пересмотр и создание соответствующей системы оценивания и отчетности достижений учащихся;

4) доведение до сведения учащихся целей, которых им предстоит достичь, и методов определения их успехов;

5) лучшее обеспечение учащихся информацией об их достижениях;

6) совершенствование системы отчетности перед общественностью за стандарты образовательной программы, принятой образовательными учреждениями;

7) совершенствование системы оценки достижений учащихся посредством систематических процедур оценивания.

Сторонники СВЕ-подхода заявляют, что этот подход ориентирован на усовершенствование учебных планов и программ, способствующих развитию компетентностей, необходимых учащимся для эффективного функционирования в реальной жизни. Учащимся часто дают такие задания, как чтение газет, подведение баланса в чековых книжках, составление бюджета, меню, поиск работы и т. д. Учебный план разбивается на модули, в которых учебный материал подается по мере усложнения. Альберт Шанкер (Albert Shanker), проанализировав характерные черты ОВЕ-подхода, сказал: «По тому, сколько лет ученик проучился в школе и скольким предметам учился, нельзя сказать, много ли он научился. Установление временных рамок не является критерием учебных достижений» [4]. А. Шанкер считает, что логичным будет определение результатов, а не информация на «входе».

Критики СВЕ утверждают, что невозможно все дисциплины разделить на маленькие модули, что «можно не заметить леса, если вас все время заставляют смотреть на деревья» [5]. Многие вещи нельзя измерить в терминах поведения, например оценивание живописи, творчество письма и т. д. Часто проверяются знания, которым легко научить и которые легко проверить, а понимание целого зачастую остается без внимания. А. Шанкер также видит подобные проблемы в ОВЕ. Он считает, что ОВЕ-стандарты довольно нечеткие. Другая критика связана с опасной практикой заставлять школы и учителей нести ответственность за результаты обучения. Критики считают, что учащиеся могут сильно отличаться от класса к классу, от района к району и основные компетентности неодинаковы для всех детей. Например, в городе основной компетентностью может быть чувство улицы, а в сельской местности это может быть сохранение водоема. Критиков ОВЕ также тревожит тенденция подготовки к тесту таким образом, чтобы учащиеся получали высокие баллы, а учителя и школы выглядели успешными.

Некоторые педагоги считают, что СВЕ делает упор на то, чему надо научиться, игнорируя потребности учащихся. Другие педагоги утверждают, что открытое образование, которое стало популярным благодаря Карлу Роджерсу, учитывает интересы и наклонности обучающихся. При этом меняется роль учителя: Роджерс заменил термин «учитель» на «фасилитатор».

Более широкое толкование учебного плана можно увидеть у Т. Сайзера (T. Sizer), который концентрирует внимание не на определенных предметах и работах, как заявлено в докладах по реформированию в 1980-х гг., а на том, что является существенным для школ США.

1) Школы должны сосредоточить внимание на том, чтобы помочь учащимся научиться думать. Школы не должны стараться объять необъятное.

2) Цель школы должна быть проста: каждый ученик должен овладеть соответствующими умениями и должен быть компетентен в определенных областях знаний. Несмотря на то, что эти умения и области знаний отражают традиционные академические дисциплины, программа должна отражать интеллектуальные и творческие способности и компетентности, которые необходимы учащимся, а не условные «предметы». Учебная деятельность должна быть направлена на достижение мастерства, а не на изучение большого объема материала.

3) Цели школы должны быть общими для всех учащихся, но средства к достижению этих целей должны варьироваться от ученика к ученику [6].

Районы и штаты, которые приняли ОВЕ-подход в образовании, приступают к систематическому изменению всей системы. Это сложный процесс. В первую очередь он включает определение образовательных целей, стандартов и ожидаемых результатов (выводов) для учащихся. Затем должны быть разработаны, приняты оценочные стратегии и критерии для оценки результатов в соответствии со стандартом. При данном подходе большую популярность приобретает метод практического контроля (performance-based assessment), который может включать различные практико-ориентированные тесты, организацию выставок, подготовку папок показательных работ (портфолио), проекты, которые экзаменуют обучение с перспективы, отличной от воспроизведения информации, основанной на фактах.

Таким образом, в образовательной практике США понятие *компетентности* выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, ибо компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования; во-вторых, в понятие компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в-третьих, компетентность обладает интегративной природой, ибо

она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности [7]. Компетентности – это результаты образования.

При построении учебных планов и программ преподаватели в США вот уже в течение нескольких лет пользуются таксономией образовательных целей. Их задачей является по возможности полная идентификация и классификация всех возможных образовательных целей. Считается, что цели обучения можно классифицировать в следующих областях [8]: 1) знание; 2) понимание; 3) применение; 4) мышление; 5) общие умения; 6) отношение; 7) интересы; 8) оценивание; 9) приспособление. В настоящее время преподаватели определяют цели по трем сферам [9]:

- 1) когнитивная (Bloom, 1956);
- 2) аффективная (Krathwohl, 1964);
- 3) психомоторная (Simpson, 1972).

Каждая из этих сфер подразделяется на уровни. Главными уровнями в когнитивной сфере являются: 1) знание; 2) понимание; 3) применение; 4) анализ; 5) синтез; 6) оценка (см. табл. 1), то есть от простых результатов знаний к более сложным уровням интеллектуальной способности. Но надо признать, что некоторые ученые, исследующие процесс учения и когнитивное развитие, дискредитировали утверждение о том, что базовым умениям надо обучать раньше, чем умению мыслить на высоком уровне, умению аргументировать, проблемному решению. Согласно когнитивной теории эффективное учение даже на самом начальном этапе обучения чтению и арифметике требует активного вовлечения учащихся в учебный процесс с тем, чтобы они строили понимание путем размышления и аргументирования [10].

При определении общих образовательных целей нужно помнить следующее [11] (см. табл. 2):

- 1) необходимо формулировать образовательные цели как предполагаемые результаты обучения;
- 2) каждая общая цель должна начинаться с глагола (например, «знает», «применяет» и т. д.);
- 3) для описания одной цели нужно использовать только один глагол;
- 4) достаточно 8-12 общих целей;
- 5) общие образовательные цели должны быть достаточно независимы от содержания курса с тем, чтобы их можно было использовать при изучении других блоков;

6) необходимо свести к минимуму дублирование с другими целями.

При формулировании конкретных результатов обучения следует помнить следующее [12] (см. табл. 2):

- 1) необходимо перечислять под каждой общей целью репрезентативную модель конкретных результатов обучения, которые должны продемонстрировать учащиеся;

2) каждый конкретный результат обучения необходимо начинать с глагола, обозначающего действие, которое можно наблюдать (например: «идентифицирует», «описывает»);

3) необходимо убедиться в том, что каждый конкретный результат обучения релевантен общей цели, которую он описывает;

4) необходимо включить достаточно конкретных результатов обучения, чтобы адекватно описать действия учащихся, которые достигли цели;

5) конкретные результаты обучения должны быть свободны от содержания курса (предмета) с тем, чтобы этот список можно было использовать при изучении других юнитов (блоков);

6) необходимо пользоваться справочной литературой при трудно определяемых результатах (выводах) (например, «критическое мышление», «научный взгляд», «креативность»);

7) при необходимости к списку результатов (выводов) можно добавить третий уровень.

Эта процедура при формулировании целей не включает условия, при которых будут продемонстрированы результаты обучения (например, открытый учебник) или стандарты для оценки умений (например, 90%). Несмотря на то, что некоторые преподаватели могут пожелать добавить такую информацию к каждой цели, лучше всего формулировать условия и стандарты отдельно от целей.

Образовательные цели обеспечивают основу для преподавания и оценки знаний учащихся. Чтобы достичь этой цели, они не должны быть слишком конкретными, чтобы дробить учение и придавать особое значение отношению к простым знаниям и умениям. Также они не должны быть слишком обширными и общими, как, например, цели для областных и национальных программ. Удобным средством для подготовки образовательных целей является следование двухступенчатому процессу:

- 1) формулировать общие образовательные цели как предполагаемые результаты обучения;
- 2) дополнять каждую общую цель списком конкретных результатов обучения (компетентностей), которые учащиеся смогут продемонстрировать, когда они достигнут общей цели.

При определении образовательных целей можно также объединить таксономию Б. Блума и теорию множественности интеллекта Г. Гарднера [13]. Согласно Г. Гарднеру люди различаются по своим способностям, как врожденным, так и приобретенным. Способности – заложенные природой возможности человека, которые выступают неразрывно при решении задач и при развитии склонностей и призваний. Поэтому Г. Гарднер считает, что крайне важным является признание и развитие всех этих способностей и всех сочетаний способностей.

Г. Гарднер говорит о необходимости учитывать разные способности учащихся при разработке учеб-

Таксономия образовательных целей
(основные категории в когнитивной сфере) (Bloom, 1956)

Таблица 1

Описание основных категорий в когнитивной сфере
1. Знание. Знание означает запоминание и воспроизведение изученного материала – от конкретных фактов до целостных теорий. Необходимым и достаточным является запоминание соответствующей информации. Знание представляет низший уровень результатов обучения в когнитивной сфере
2. Понимание. Понимание определяется как способность понимать (усваивать) значение изучаемого материала. Показателем этого может служить преобразование (трансформация) изученного материала из одной формы в другую, с одного «языка» на другой (например, из словесной формы – в математическую). В качестве показателя может также выступать интерпретация материала (объяснение, краткое изложение своими словами) или же предположение о дальнейшем ходе событий (предсказание последствий, результатов). Такие учебные результаты превосходят простое запоминание материала; они представляют собой начальную степень понимания
3. Применение. Применение относится к умению использовать изученный материал в новых условиях и конкретных ситуациях. Сюда входит применение правил, методов, понятий, принципов, законов и теорий. Результаты обучения на этом уровне требуют более высокого уровня владения материалом, чем на уровне понимания
4. Анализ. Анализ предполагает умение разбить материал на составляющие так, чтобы можно было понять организационную структуру. Сюда относится вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание соответствующих принципов организации целого. Учебные результаты характеризуются при этом более высоким интеллектуальным уровнем, чем на уровне понимания и применения, поскольку требуют понимания как содержания учебного материала, так и его внутреннего строения
5. Синтез. Синтез подразумевает умение соединять элементы для получения целого, обладающего новизной. Таким новым продуктом может быть сообщение (выступление, доклад), план действий или совокупность обобщенных связей (схемы для упорядочения имеющихся сведений). Учебные результаты на этом уровне предполагают деятельность творческого характера с преобладающим акцентом на создание новых образцов (моделей) и структур
6. Оценка (оценивание). Эта категория связана с умением оценивать значение того или иного материала (утверждения, художественного произведения, исследовательского доклада) для данной цели. Суждения ученика должны основываться на определенных критериях. Критерии могут быть как внутренними (организация), так и внешними (соответствие намеченной цели). Критерии определяются самим учащимся или же задаются ему «извне» (например, учителем). Данная категория представляет собой самый высокий уровень в когнитивной сфере, так как содержит элементы всех других категорий плюс оценочные суждения, основанные на четко определенных критериях

ных планов и программ. Идеальное образование в будущем будет основано на двух предположениях: 1) разные люди имеют разные интересы и способности; разные люди учатся по-разному; 2) невозможно знать все, поэтому выбор неизбежен. Личностно-ориентированное обучение будет богато стратегиями, учитывающими индивидуальные способности и наклонности.

Таким образом, в США вместо термина *СВЕ* стали использовать термин *ОВЕ*, а в России это понятие стали называть компетентным подходом. При данном подходе системообразующим на-

чалом является целеполагание. Образовательные цели обеспечивают основу для преподавания и оценки знаний обучающихся. Они проясняют, какие результаты обучения мы ожидаем от нашего преподавания. Они описывают наше педагогическое намерение на языке тех умений (компетентностей), которые, как ожидается, продемонстрируют учащиеся в результате обучения. Поэтому разработку учебных планов и программ необходимо начинать с определения компетентностей, или результатов, которых учащиеся должны достичь «на выходе».

Таблица 2

Примеры общих учебных целей и уточняющих глаголов для когнитивной сферы таксономии

Общие учебные цели	Глаголы, обозначающие конкретные учебные результаты
1. Знает: общие термины, конкретные факты, методы и процедуры, основные понятия, принципы, законы	Определяет, описывает, идентифицирует, перечисляет, противопоставляет, называет, воспроизводит, отбирает, утверждает
2. Понимает факты, правила и принципы. Интерпретирует словесный материал. Интерпретирует схемы, графики, диаграммы. Преобразует словесный материал в математические выражения. Предположительно описывает последствия, вытекающие из имеющихся данных. Подтверждает фактами методы и процедуры	Защищает (отстаивает мнение), различает, подсчитывает, объясняет, обобщает, приводит примеры, делает заключение, перефразирует, предсказывает, переписывает, кратко излагает
3. Использует законы и принципы в новых ситуациях. Применяет теории в конкретных, практических ситуациях. Решает математические задачи. Строит схемы и графики. Демонстрирует правильное применение метода или процедуры	Изменяет, вычисляет, демонстрирует, открывает (обнаруживает), манипулирует, модифицирует, действует (оперирует), предсказывает, готовит, производит, соотносит, показывает, решает, использует
4. Выделяет скрытые (неявные) предположения. Видит ошибки и упущения в логике рассуждения. Проводит различия между фактами и предположениями. Оценивает уместность данных	Разбивает, составляет схему, различает, дифференцирует, делает заключение, намечает в общих чертах, выделяет, идентифицирует, иллюстрирует, выделяет, соотносит, отбирает, делит, подразделяет
5. Пишет хорошее сочинение. Делает хорошо подготовленное выступление. Пишет короткий творческий рассказ. Предлагает план проведения эксперимента. Использует знания из разных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы	Распределяет по категориям, комбинирует, составляет, сочиняет, создает, изобретает, проектирует, объясняет, производит, модифицирует, организует, планирует, располагает по-новому, реконструирует, исправляет, реорганизует, соотносит, переписывает, кратко излагает, рассказывает, пишет
6. Оценивает последовательность построения письменного материала. Оценивает соответствие выводов имеющимся данным. Оценивает значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внутренних критериев. Оценивает значимость того или иного продукта деятельности, используя внешние стандарты	Сравнивает, сопоставляет, критикует, описывает, объясняет, интерпретирует, подтверждает, соотносит, делает вывод, кратко излагает, поддерживает

Примечания

1. Reed, A. J. In the classroom An introduction to education [Text]. 2nd ed. / A. J. Reed, V. E. Bergemann. Guilford, CT: DPG, 1995. P. 305.
2. Ракипова, М. Ш. Философия и теории образования в США [Текст] / М. Ш. Ракипова // Вестник Вятского государственного педагогического университета. 2002. № 6. С. 111-114.
3. Reed, A. J. Op. cit.
4. Ibid. P. 306.
5. Ibid.
6. Ibid. P. 300.
7. Стратегия модернизации содержания общего образования [Текст]: материалы для разработки до-

кументов по обновлению общего образования. М.: ООО «Мир книги», 2001.

8. Linn, R. L. Measurement and assessment in teaching [Text] / R. L. Linn, N. E. Gronlund. 7th ed. New Jersey: Prentice Hall, 1995.

9. Ibid.

10. Ibid.

11. Ibid.

12. Ibid.

13. Актуальные проблемы педагогического процесса в условиях модернизации российского образования [Текст]: сборник научно-методических трудов аспирантов и докторантов научной школы В. С. Даношенкова (2004 г.). Киров: Изд-во ВятГУ, 2004. С. 40-43.

ПЕРСОНАЛИИ

ТАМАРА ЯКОВЛЕВНА АШИХМИНА

Тамара Яковлевна Ашихмина родилась в первый послевоенный месяц 25 мая 1945 года в селе Ряби Куменского района Кировской области. Она была одиннадцатым, но не последним ребенком в семье. Ее отец, Яков Матвеевич, в разные годы был председателем колхоза, директором Богородского пищеблока, вторым секретарем Богородского райкома партии. Как успешно работавшего председателя, в числе десятитысячников Якова Матвеевича направляли председателем колхозов Богородского, Куменского, Пижанского, Нолинского районов.

Мать, Мария Владимировна, работала швеей по месту работы мужа. Все эти годы семья вынуждена была переезжать из одного хозяйства в другое. Старшие братья Тамары Яковлевны – Алексей, Геннадий, Леонид – воевали на фронтах Великой Отечественной войны, один из них, Ашихмин Алексей Яковлевич, погиб в бою под Львовом.

В 1962 году Тамара Ашихмина окончила Богородскую среднюю школу. Один год после окончания школы работала старшей пионервожатой Богородской средней школы.

В 1963 году Тамара Яковлевна поступила в Кировский государственный педагогический институт имени В. И. Ленина на естественно-географический факультет по специальности «Биология и химия». Во время учебы в институте на пятом курсе была избрана секретарем комитета комсомола института (на правах райкома). На этой должности она работала три с половиной года.

На кафедре химии Тамара Яковлевна работает с 1969 года. Вначале как почасовик, затем штатный работник. За 35 лет она прошла все должности: от старшего лаборанта до заведующего кафедрой, доктора наук, профессора. С первого дня работы на кафедре Тамара Яковлевна активно включилась в научные исследования. Под руководством И. М. Каркалицкого выполнила работу и опубликовала статью «Обеспеченность и потребность спортсменов-конькобежцев в некоторых витаминах группы В в различные периоды тренировки».

В 1972–1973 годах Тамара Яковлевна работала сначала секретарем Первомайского РК ВЛКСМ, позднее – горкома ВЛКСМ г. Кирова. Все эти годы Тамара Яковлевна совмещала основную деятельность с работой на кафедре химии. С 1 октября 1975 года по 15 января 1976 года Т. Я. Ашихмина обучалась в аспирантуре Ярославского государственного педагогического института имени К. Д. Ушинского, которую окончила досрочно за



2 года (вместо трех) с успешной защитой кандидатской диссертации. Ее научными руководителями были профессора А. С. Карнаухов и Н. Н. Рунов. В аспирантские годы Тамара Яковлевна выполняла учебную работу на кафедре химии ЯГПИ и активно сотрудничала с Кировским станкостроительным заводом. Сотрудничеству института и завода способствовали главный инженер, позднее директор станкостроительного завода Юрий Васильевич Зонов и начальник химической лаборатории Николай Яковлевич Прозоров. В те годы итоговые научные конференции преподавателей нашего института проводились с участием гостей из Университета дружбы народов, Ярославского государственного педагогического института и сотрудников лаборатории Кировского станкостроительного завода.

В личном деле Тамары Яковлевны есть письмо Министерства просвещения, в котором сказано, что в порядке исключения в связи с досрочной защитой кандидатской диссертации считать окончившей аспирантуру и направить Т. Я. Ашихмину на работу в Кировский госпединститут. Кандидатская диссертация успешно защищена 9 декабря

1975 года. После окончания аспирантуры Т. Я. Ашихмина возглавила на кафедре лабораторию физико-химического анализа, которая существует и в настоящее время. За 20 лет Т. Я. Ашихминой и под ее руководством исследованы 75 тройных, 4 четверных системы, впервые получены более 70 новых соединений. На кафедре по проблемам физико-химического анализа постоянно работает научно-исследовательская группа студентов. 38 студентов за период обучения в институте опубликовали статьи в различных изданиях и защитили с отличием дипломные работы. По результатам физико-химических исследований Т. Я. Ашихмина опубликовала три книги:

- Исследование водно-солевых систем методом растворимости. Киров (1993).

- Рентгенофазовый анализ соединений. Киров (1994).

- Спектроскопические исследования соединений. Киров (1995).

В течение 23 лет (1976–1984 гг. и с 1992 г. по настоящее время) Тамара Яковлевна возглавляет кафедру химии и методики обучения химии. В конце 70-х годов завершалось строительство учебного корпуса института в Чижках, открытие которого состоялось 16 февраля 1981 года. Заведующей кафедрой химии пришлось организовывать переезд в новый корпус, оснащать кабинеты, осуществлять поиск и транспортировку мебели и оборудования из различных городов страны. Ее плодотворная деятельность в те годы была отмечена рядом наград. В 1970 году Т. Я. Ашихмина награждена юбилейной медалью «За доблестный труд в ознаменование 100-летия со дня рождения В. И. Ленина». Министерство просвещения и ЦК профсоюза отметили знаком «Победитель социалистического соревнования за 1980 год», а в 1981 году ей вручен знак «Отличник народного просвещения» РСФСР.

В 1983 году на базе нашей кафедры химии состоялось совещание методистов педагогических институтов РСФСР, по итогам которого приказом министра просвещения Г. П. Веселова заведующей кафедрой КГПИ Т. Я. Ашихминой объявлена благодарность за хорошую организацию методического совещания.

В январе 1984 года Тамара Яковлевна избрана секретарем горкома партии г. Кирова, в марте 1987 года утверждена зав. отделом пропаганды и агитации обкома партии, а в апреле 1988 года избрана секретарем обкома партии. В этой должности она проработала до 7 августа 1990 года.

Все 6 лет Тамара Яковлевна совмещала основную деятельность с преподавательской и научной работой на кафедре химии пединститута. Этот период плодотворно сказался на судьбе Тамары Яковлевны. Ей удалось глубоко узнать проблемы г. Кирова и области и нужды людей Вятского края.

Совместная работа с Правительством Кировской области и администрациями районов является залогом успехов профессора Т. Я. Ашихминой.

В августе 1990 года Тамара Яковлевна вернулась на кафедру химии педагогического института. В марте 1992 года она вновь возглавила кафедру и с присущим ей энтузиазмом с головой погрузилась в научные исследования. В 1991 году Тамара Яковлевна возглавила межкафедральную лабораторию экомониторинга Кировской области. Первоочередной задачей явилось экологическое образование населения и подготовка кадров экологов для Кировской области. На базе университета готовились специалисты с квалификациями «Эколог», «Учитель химии и экологии», «Учитель биологии и экологии». С 1995 года осуществляется подготовка учителей экологии на базе высшего педагогического образования по заочной форме обучения. В 2000 году на факультете открыта университетская специальность «013100 – Экология». Создана структура экологического образования в регионе, включающая дошкольную экологическую подготовку, всех ступеней среднего школьного образования, профильную школу, учреждения дополнительного образования, начальное, среднее и высшее профессиональное образование, систему послевузовского образования и просвещения населения. Управление экологическим образованием осуществлялось через областной институт усовершенствования учителей и опорные экологические школы.

В 2000 году совместно с институтом биологии Коми НЦ УрО РАН лаборатория была преобразована в лабораторию биомониторинга. Основные темы исследований: экологические проблемы региона, мониторинг, образование. Коллективом лаборатории биомониторинга под руководством Тамары Яковлевны изданы учебные пособия для учителей, преподавателей, студентов и школьников:

- Окружающая природная среда Кировской области (1995).

- Экология родного края (1996).

- Комплексный экологический мониторинг (на примере Кировской области) (1998).

- Экология, образование, культура (1998).

- Школьный экологический мониторинг. – М.: Агар, (2000).

- Экологическая безопасность региона. Кировская область на рубеже веков (2001).

- Концепция экологической безопасности Кировской области (2002).

- Комплексный экологический мониторинг объектов хранения и уничтожения химического оружия (2002).

- Фенология и региональный экологический мониторинг (2004).

- По страницам Красной книги Кировской области (2004).

- Экологический мониторинг (2005).

Т. Я. Ашихмина – автор 290 публикаций и книг. 29 мая 1996 года Государственный Комитет РФ по высшему образованию присвоил Т. Я. Ашихминой учёное звание профессора по кафедре химии.

Особое место в научной деятельности Тамары Яковлевны занимает актуальнейшая для Кировской области проблема «Комплексный экологический мониторинг объектов хранения и уничтожения химического оружия в Кировской области». На базе лаборатории биомониторинга сложилась Всероссийская научная школа «Актуальные проблемы регионального экологического мониторинга». Ежегодно с 2002 года проводятся Всероссийские научно-практические конференции, публикуются материалы конференций, самое главное, скомплектован коллектив учёных, практиков, работников образования, управленцев, студентов и школьников, активно реализующих программу экологической безопасности региона.

11 июня 2003 года Тамара Яковлевна успешно защитила докторскую диссертацию на тему «Комплексный экологический мониторинг объектов хранения и уничтожения химического оружия: теория, методика, практика». Высшая аттестационная комиссия присудила Ашихминой Тамаре

Яковлевне учёную степень доктора технических наук.

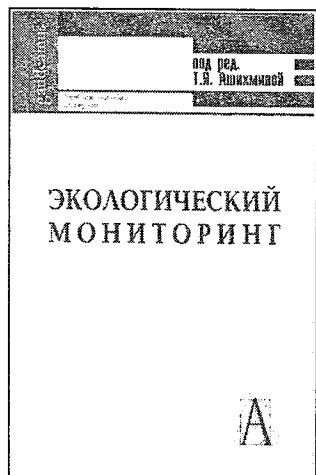
При активнейшем участии Т. Я. Ашихминой в университете открыты новые специальности 050101.65 «Химия» (учитель), 020101.65 «Химия» (классическая) и 020802.65 «Природопользование». В 2005 году состоялся первый выпуск по университетской специальности 020801.65 «Экология».

В настоящее время деятельность Т. Я. Ашихминой очень многогранна. Это преподавание, руководство кафедрой, исследования по договорам и грантам, сотрудничество с другими вузами и НИИ, предприятиями, учреждениями, населением, вновь строящимся объектом по уничтожению химического оружия, Правительством области, министерствами, комитетами, департаментами. Все эти годы Т. Я. Ашихмина работала в Кировском институте повышения квалификации и переподготовки работников образования, возглавляя кафедру экологии.

Особой заботой заведующей кафедрой является подготовка научно-педагогических кадров через аспирантуру. Под её руководством защитили кандидатские диссертации С. Ю. Огородникова, Г. Я. Кантор, обучаются в аспирантуре более десяти соискателей.

НОВЫЕ КНИГИ

Экологический мониторинг: учебно-методическое пособие /под ред. Т. Я. Ашихминой.
М.: Академический Проект, 2005. – 416 с.



В книге впервые изложены основные принципы организации исследовательской работы студентов и школьников по изучению природных сред и объектов, предлагается программа экспериментальной деятельности в форме экопаспорта территории микрорайона школы, приведены апробированные методики.

В первой и второй главах помещены методические основы организации школьного экомониторинга. Основной материал книги ориентирован на студентов педагогических вузов, учащихся и учителей. Он включает методики, необходимые для реализации программы школьного экомониторинга и проведения других видов исследовательской работы в школе.

ВЛАДИМИРУ ИВАНОВИЧУ БАКУЛИНУ – 60 ЛЕТ

Владимир Иванович Бакулин родился 15 марта 1945 г. в руднике Семиз-Бугу Карагандинской области Казахской ССР. Историей он начал увлекаться не сразу. В молодости много читал научно-популярной литературы, особенно по физике и математике. И первое образование его было техническим. В 1961 г. В. И. Бакулин окончил Орский индустриальный техникум в Оренбургской области. По распределению попал на Чукотку, где и работал буровым мастером (1963–1965 гг.).

В 1965–1967 гг. В. И. Бакулин служил в Советской армии авиамехаником, командовал отделением. Службу проходил на Камчатке. Там же он увлекся и историей. Один из его сослуживцев интересно рассказывал о различных исторических событиях и личностях. По окончании армии Владимир Иванович работал плавильщиком и электрослесарем на заводах Урала (машиностроительном, заводе цветных металлов). Несколько лет поработал в школе. Тяга к истории давала о себе знать все больше, и В. И. Бакулин поступает на исторический факультет Уральского государственного университета (заочное отделение), который заканчивает в 1975 г. Два года он был ассистентом кафедры марксизма-ленинизма Орского пединститута. Читал лекции по международному положению в различных трудовых коллективах.

В 1979–1982 гг. Владимир Иванович учился в аспирантуре МГУ (кафедра истории КПСС), по окончании которой в 1982 г. защитил кандидатскую диссертацию по теме «Борьба Коммунистической партии за рационализацию промышленного производства в начальный период социалистической индустриализации. 1926–1929 гг.».

По окончании аспирантуры В. И. Бакулин начинает заниматься преподавательской деятельностью в различных вузах страны. В 1980-е гг. – на юге страны (Кавказ и Украина). С 1989 г. он возвращается на Урал. До 1995 г. Владимир Иванович читает лекции в Березниковском филиале Пермского Политехнического института, а затем в Соликамском пединституте. В 1992 г. В. И. Бакулин защитил докторскую диссертацию по теме «Науч-



ная организация труда в социально-экономической политике Советского государства» (1917–1929 гг.). В 1995 г. он получает должность профессора. На протяжении этого периода В. И. Бакулину приходилось вести различные предметы, что способствовало расширению кругозора, углублению полученных ранее знаний.

В 1995 г. Владимир Иванович переезжает в Киров и начинает работать на кафедре отечественной истории ВятГПУ. В 1996–2001 гг. В. И. Бакулин возглавлял кафедру отечественной истории ВГПУ (ВятГГУ). В 2001 г. Владимир Иванович получил звание профессора. Несколько лет он был председателем диссертационного совета. В. И. Бакулин принимал участие в региональных и всероссийских научных конференциях.

Уже в первые годы работы В. И. Бакулина на кафедре отечественной истории коллеги отмечали, что его занятия характеризуются научной глубиной и высоким методическим уровнем. Лекции Вла-

димира Ивановича всегда логичны, аргументированны, обстоятельны.

Как преподавателя В. И. Бакулина отличают серьезное отношение к своему делу и ответственность, обязательность, требовательность, стремление побудить студента к самостоятельной работе.

Владимир Иванович, прибыв в Киров, сразу же включился в научную работу университета. Было заметно, что это увлеченный историей человек, азартный спорщик. Нужно сказать, что В. И. Бакулин уважает чужое мнение и призывает к полемике, но требует, чтобы этот спор был всегда с позиции науки, основанный на фактах. У оппонентов он может увидеть рациональное зерно, отдать должное их заслугам.

Одновременно Владимир Иванович подключился и к работе с учителями и школьниками, причем не только в Кирове, но и в районах, например в городе Слободском. Учащимся 10-11-х классов он читал спецкурс по актуальным проблемам отечественной истории XX в. В отдельных случаях не отказывался от чтения лекций не только школьникам, но и интересующимся историей России XX в.

Сам Владимир Иванович считает, что настоящее удовлетворение от преподавания он получает, читая лекции на историческом факультете ВятГПУ. Здесь он смог полностью заняться любимым предметом. Работать приходилось с будущими историками, что само по себе являлось дополнительным стимулом для собственного роста. Владимир Иванович как-то сказал студентам, что хотел бы работать в той атмосфере, которая царит в аудитории 1920-х гг., с людьми, жаждущими знаний.

По мнению В. И. Бакулина, более глубокому пониманию исторического процесса способствует жизненный опыт, который также помогает в исследовательской работе, особенно в тематике экономического характера. Работа на прииске, шахте, заводе позволяет лучше постичь, о чем идет речь.

В круг научных интересов Владимира Ивановича входят проблемы социально-экономического и политического развития российского (советского) общества в первой трети XX в.; вопросы социальной психологии в истории. Он читает следующие спецкурсы: 1) «Социальная психология основных категорий населения России конца XIX – начала XX в.»;

2) «Проблемы модернизации дореволюционной и советской России (СССР). 1861–1941 гг.»; 3) «Политическая история советской России (СССР) 1917–1941 гг.». К его основным лекционным курсам относятся: «История России. 1917–1941 гг.»; «Историография истории России XX в.»; «Экономическая история России, СССР, Российской Федерации»; «Историческая психология».

В. И. Бакулин автор более 70 научных работ, опубликованных в местной и центральной научной периодике. Среди них: «На пути интенсификации производства (из опыта 1920-х гг.)». Екатеринбург, 1992; «Соликамский (Уральский) уезд в 1917–1919 годах». Соликамск, 1995; «Организация тыла в прифронтовой полосе: Вятская губерния зимой-летом 1919 года» // Отечественная история. 1994. № 4; «Научная организация труда и логика перестройки в СССР» // Социс. 1990. № 9; «История российской социал-демократии»: учеб. пособие. Ч. 1-3. Киров, 1997–2000.

Последнее время Владимир Иванович занимается проблемой репрессий 1930-х гг. (в том числе и на местном материале). Готовятся к выходу новые статьи в научной периодике.

В. И. Бакулин подготовил к защите 5 аспирантов. При этом он умеет работать с будущими учеными, имеющими различные общественно-политические взгляды и позиции.

Работа с аспирантами выражается не только в индивидуальных консультациях, но и в деятельности методологического семинара. На него приглашаются не только аспиранты и студенты В. И. Бакулина, но и все желающие. На этих занятиях обсуждаются вышедшие книги по истории, готовящиеся к защите диссертации аспирантов, делаются обзоры исторической периодики.

В. И. Бакулин награжден медалью в честь 20-летия Победы советского народа в Великой Отечественной войне, многочисленными грамотами. Владимир Иванович – разносторонне образованный человек, начитанный, спортивный. Он прост в общении, порядочен, принципиален.

В свои 60 лет Владимир Иванович полон энергии и творческих замыслов. Желаем ему выполнения всех планов, а также крепкого здоровья и счастья.

МИХАИЛУ ИВАНОВИЧУ НЕНАШЕВУ – 60 ЛЕТ

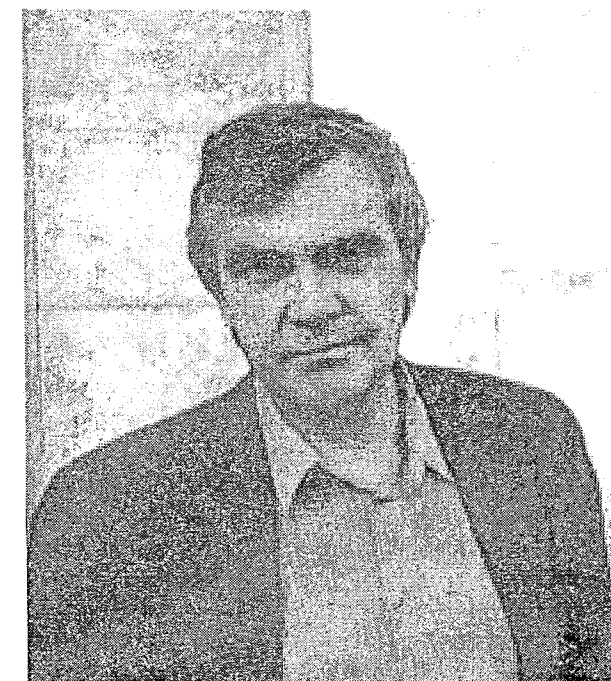
Михаил Иванович Ненашев родился 11 июля 1945 года в г. Кирове. Учился в Московском государственном университете на философском факультете и закончил его в 1974 году. Вернувшись после окончания университета в родной город, работал старшим лаборантом на кафедре истории СССР КГПИ им. В. И. Ленина, совмещая эту работу с преподаванием философии. 1978–1981 годы – учеба в аспирантуре при кафедре философии МПГИ им. В. И. Ленина, завершившаяся защитой кандидатской диссертации. В 1985 году ему было присвоено звание доцента.

Ярким, насыщенным, запоминающимся был период жизни на африканском континенте. В Мапуту – столице Народной республики Мозамбик – Михаил Иванович участвовал в создании педагогического института, выполняя одновременно функции проректора по науке и научной работе, был деканом историко-географического факультета, заведующим кафедрой социальных наук и преподавал философию мозамбикским студентам на португальском языке. Здесь же им были осуществлены социологические исследования молодежного сознания, которые затем оформились в его первую книгу – «Общественно-политическое и религиозное сознание молодых мозамбикцев», изданную в Москве (Институт Африки).

По возвращении из Мозамбика Михаил Иванович целиком поглощен научной работой. В 2000 году защищает докторскую диссертацию. В 2002 году ему присвоено звание профессора. В 2003 году он становится членом-корреспондентом РАЕН и уже в 2004 году – действительным членом РАЕН.

В настоящее время М. И. Ненашев заведует кафедрой философии и социологии социально-гуманитарного факультета ВятГГУ, является членом редколлегии московского журнала «Философское образование», заместителем главного редактора редколлегии издаваемых трудов постоянно действующего семинара «Соловьевские исследования», проводимого в г. Иваново при Министерстве образования и науки Российской Федерации.

Круг интересов Михаила Ивановича в научно-исследовательской и преподавательской деятельности чрезвычайно многообразен. В восьмидесятилетие он возглавлял исследовательскую группу по социологическим исследованиям предприятий г. Кирова. Им опубликовано 67 работ научно-методического характера, среди которых 15 монографий, учебных пособий, научно-методических



брошюр. Ряд учебных пособий издан в Москве и Петербурге, имеет грифы с рекомендацией для изучения в вузах. Из-под «пера» Михаила Ивановича вышло также несколько публицистических работ и небольших рассказов.

Работая со студентами, аспирантами и соискателями, Михаил Иванович умеет заразить их своим неиссякаемым интересом к философии, стремлением проникать в суть дела, самостоятельно и нестандартно мыслить.

За многолетнюю работу в области науки и преподавания Михаил Иванович Ненашев награжден значком «Отличник народного просвещения» и нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации».

Среди коллег и студентов Михаил Иванович пользуется заслуженной любовью и уважением как талантливый и творческий педагог, ответственно подходящий к делу, доброжелательный к окружающим его людям.

Социально-гуманитарный факультет сердечно поздравляет Михаила Ивановича с юбилеем и желает ему крепкого здоровья, семейного благополучия, прекрасного настроения и дальнейших творческих успехов на благо российской науки и образования.

Поспелова Наталья Ивановна работает в университете с 1991 года, с 1997 года – декан факультета культурологии.

В рамках научно-исследовательской работы руководит работой аспирантов по специальности 24.00.01 – Теория и история культуры. Принимает участие в работе диссертационного совета Вятского государственного гуманитарного университета (ученый секретарь); рецензирует и оппонирует кандидатские диссертации.

Н. И. Поспелова является одним из руководителей совместного проекта факультета культурологии ВятГГУ и Российского института культурологии Министерства культуры РФ – «Интеллектуальная элита России XX века» и координатором межрегионального научно-теоретического семинара «Культурологические штудии». При ее непосредственном участии в 2002–2003 годах грантовую поддержку получили долгосрочные проекты: «Интеллектуальная элита России на рубеже XIX–XX вв.» (фонд Сороса), Культурологические штудии-2003 (РГНФ); «Интеллектуальная элита России XX века: столица и провинция» («Интеграция науки и высшего образования России 2002–2006»). Н. И. Поспелова – член Союза композиторов России (с 1996 г.) и Международного Скрибинского общества (1995).

Автор и ведущая абонемента-лектория «Музыкальная гостиная», цикла музыкальных передач, посвященных русским композиторам А. Скрибину и С. Рахманинову на Кировском телевидении (1992–1993), проектов, реализованных в Детской филармонии и получивших грант Министерства культуры РФ: «Губернский детский урок “Музыка и поэзия”» (1999), «Губернский детский урок “Музыка и живопись”» (2000). Была инициатором, организатором, ведущим концертов австрийского фестиваля искусств в г. Кирове (1993), а также целого ряда международных обменных культурных проектов (Австрия, Германия). В 1996 г. получила звание «Отличник народного образования РФ», награждена благодарственными письмами, Почетной Грамотой Правительства Кировской области (22.05.2004 г.).

За время работы в университете ею написано более пятидесяти научных и научно-методических работ. Под ее научным руководством в 2003 году были подготовлены и изданы: сборник научных статей «Интеллектуальная элита России XX века: столица и провинция», сборник научных материалов студентов и аспирантов «Вестник культурологии», рабочие программы дисциплин предметной подго-



товки по Культурологии (специальность 032800), методические рекомендации учебного курса «Музыка в контексте развития культурологического знания». По инициативе и под непосредственным руководством Н. И. Поспеловой с 2002 года издается научно-публицистическое издание – культурологический альманах «Сквозь границы», первые три выпуска которого получили высокую оценку на Всероссийской выставке региональной литературы (2004 год). В 2005 году альманах был признан лучшим научно-публицистическим изданием в рамках ежегодного университетского конкурса научных работ преподавателей ВятГГУ.

Н. И. Поспелова принимает активное участие в общественной и культурной жизни города. В 2004–2005 годах была членом Координационного совета при Первом заместителе Председателя Правительства Кировской области по разработке стратегии развития региона до 2015 года. В 2005 году – координатор и эксперт программы «Культурная столица Поволжья».

Наталья Ивановна – человек с активной гражданской позицией, мобильный, отзывчивый, коммуникабельный, профессионально компетентный, эрудированный, пользуется заслуженным авторитетом и уважением со стороны руководства, научного сообщества, студентов.

Коллеги и студенты факультета культурологии поздравляют любимого декана – Наталью Ивановну Поспелову – с днем рождения, желают свободы в воплощении новых научных, творческих проектов и легкости в движении «сквозь границы»!

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (по материалам всероссийской научно-практической конференции, посвященной 60-летию Победы в Великой Отечественной войне)

Гражданское образование – это образование, готовящее человека к тому, чтобы он стал ответственным гражданином, активно участвовал в политической жизни государства и был способен многое сделать для своей страны.

За последние пятнадцать лет концепции гражданского образования развивались, оттачивались, углублялись. Существуют разные модели гражданского образования. Они отличаются, прежде всего, постановкой акцентов и выделением наиболее важных проблем для рассмотрения и реализуются не только в учебной деятельности, но и во внеклассной воспитательной работе. Среди моделей выделяют 3 варианта: предметная, институциональная, проектная.

В предметной модели акцент делается на передачу подрастающему поколению определенных знаний и развитие гражданских умений в ходе изучения отдельных дисциплин, таких, как граждановедение и др.

Институциональная модель уделяет главное внимание созданию демократической обстановки в образовательном учреждении, формированию правового пространства. В данном случае предметы, связанные с гражданским образованием, являются лишь небольшой частью общей системы организации образовательного учреждения, важными элементами которой являются органы школьного самоуправления.

Проектная модель предполагает разработку и осуществление учащимися социального проекта, направленного на выявление, анализ и решение той или иной общественной проблемы.

Оптимальным, на наш взгляд, является сочетание различных моделей, когда в учебном заведении создается демократическая обстановка; преподаются курсы граждановедения, дающий гражданские знания и умения применить их на практике; реализуются социальные проекты, направленные на изучение проблем местного сообщества и поиск их решения (институциональная модель, предметная модель, проектная модель); использование активных и интерактивных методов обучения (дискуссия, ролевая игра и др.) дает возможность воспитать информированного гражданина, думающе-

го, умеющего и желающего действовать. Обучение демократии – такой же процесс, как и сама демократия.

ВятГГУ совместно с Кировским институтом повышения квалификации и переподготовки работников образования является активным участником программы международного партнерства «Сивитас – Россия», рассчитанной на 2005–2007 гг. В эту программу включены только 9 регионов РФ: Санкт-Петербург, Брянск, Ульяновск, Астрахань, Красноярский край, Волгоград, Орел, Чувашия и Киров. Участие в данном проекте позволяет осмыслить подходы к гражданскому образованию в России и за рубежом, основные его понятия, формы и методы, значение защиты прав человека, основные стратегии и модели преподавания, оценивая достижения учащихся и роль социального проектирования в гражданском образовании. Реализация этого проекта возможна в практике работы образовательных учреждений путем применения игровых методик и интерактивных методов обучения, при особом внимании воспитанию в учащихся толерантности и гражданской грамотности.

Гуманитарное образование включает широкий круг компонентов, обеспечивающих проявление человека во всем многообразии связей и взаимодействий, как носителя и создателя культурных ценностей, национальных традиций, общественной идеологии, способствующих интеграции в мировую культуру.

Одним из основных направлений концепции воспитания студентов в ВятГГУ является *гражданское воспитание* – путь формирования социально активных граждан России. Формирование социально активных граждан России, осуществляемое в системе гражданско-правового образования в вузе, является важнейшим направлением, обеспечивающим тесную взаимосвязь высшего профессионального образования с социально-экономическими и духовными преобразованиями в стране и в мире, развитие у студентов гражданственности, патриотизма и национального самосознания.

Большую роль в воспитании гражданина нашего государства сыграло знаменательное событие XX века – Победа в Великой Отечественной войне. 21–22 апреля 2005 г. в ВятГГУ состоялась всероссийская научно-практическая конференция «Интегративный подход к воспитанию гражданственности в системе непрерывного образования», посвященная 60-летию Победы над фашизмом.

Для участия в конференции прибыли ученые и практики из гг. Москвы, Йошкар-Олы (Марий-Эл),

Глазова (Удмуртия), Арзамаса (Нижегородская область), Перми (Пермская область), Кирова и Кировской области и др. Представлены разные образовательные учреждения дошкольного, школьного, вузовского, дополнительного образования.

Целью конференции являлось обсуждение проблем гражданского образования, возможностей и перспектив различных подходов к организации данного процесса, установление преемственности между всеми образовательными структурами и интеграции в содержании, формах и методах гражданского образования.

В программе первого дня конференции было проведение пленарного заседания и работа научно-практических секций.

На пленарном заседании прозвучали интересные и содержательные доклады:

- Реакция населения Кировской области на начало Великой Отечественной войны (А. А. Машковцев – к. п. н., доцент кафедры отечественной истории ВятГГУ);

- Интегративный подход к воспитанию гражданственности в системе непрерывного образования (Е. О. Галицких – д. п. н., профессор, зав. кафедрой новейшей литературы и методики обучения литературе ВятГГУ);

- Интегративный подход к исследованию развития гражданского образования в России (О. В. Лебедева – к. п. н., доцент кафедры педагогики ВятГГУ);

- Становление гражданственности как одного из аспектов социального развития дошкольников (А. В. Коломийченко – к. п. н., доцент, зав. кафедрой дошкольной педагогики и психологии ПГПУ г. Пермь);

- О развитии гражданского образования в Кировской области: реальность и перспективы (А. И. Поздеева – зав. Центром гражданского образования Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования);

- Проблемы и перспективы гражданского образования в вузе (Т. В. Машарова – д. п. н., профессор, проректор по УВР ВятГГУ).

На конференцию с дружеским визитом приехали гости из Йошкар-Олы. В торжественной обстановке ректор ВятГГУ В. С. Данюшенков и ректор Марийского педагогического института В. А. Егоров подписали договор о взаимном сотрудничестве.

Вторую половину дня участники конференции активно работали в секциях:

1-я секция «Формирование основ гражданственности в дошкольном и младшем школьном возрасте» (руководители: к. п. н., доцент А. Н. Вахрушева, к. п. н., старший преподаватель М. И. Лучинина);

2-я секция «Роль и функции гражданственности в процессе становления личности: история и современность» (руководители: д. п. н., профессор Н. В. Котряхов, к. п. н., доцент О. В. Лебедева);

3-я секция «Психолого-педагогические и технологические аспекты воспитания гражданственности» (руководители: д. п. н., профессор Е. О. Галицких, к. п. н., доцент Е. М. Рендакова).

Следует отметить, что работа каждой секции отличалась особым познавательным настроением, замечательными взаимосвязанными выступлениями как представителей науки, так и воспитателей, учителей-практиков. Секции проводились в форме научно-практического диалога и круглого стола. Выступления сопровождались заинтересованным обсуждением проблем гражданского образования и путей их решения.

Второй день конференции проходил на базе экспериментальных площадок образовательных учреждений.

Коллектив детского сада № 227 «Сказка» показал презентацию инновационной программы воспитания патриотических чувств у дошкольников в игре «Вятский Играй-город» (научный руководитель – к. п. н., доцент Т. В. Малова, зав. ДОУ – С. Н. Бессолицына), игру-занятие в младшей группе «Раз-словечко, два-словечко», театрализацию сказки «Жила-была царевна» по произведению вятского писателя А. В. Дьяконова, досуг «Вятская игра – всем хороша», технологию работы по проекту «Вятский Играй-город», видеосюжет, информационный банк-выставку методических материалов.

Коллектив школы № 62 г. Кирова (директор – В. И. Самоделкин) представил возможности реализации институциональной модели гражданского образования (именно в дни конференции проходили выборы президента школы). Учитель начальной школы Е. В. Хлыбова показала урок по «Живому праву», в котором педагогический процесс гражданского образования строился на активных и интерактивных методах обучения. Завуч школы Т. В. Верещагина показала урок «Жизнь без наркотиков». Гордостью школы является музей ветеранов Афганской войны, и гости имели возможность познакомиться с его достопримечательностями. Участники конференции были солидарны с коллективом школы в том, что активную гражданскую позицию ребенка легче сформировать, если он принимает участие в образовательном процессе; участвует в индивидуальных и групповых исследовательских проектах, ролевых играх, работает с источниками.

В стенах ВятГГУ аспиранты кафедры педагогики Е. В. Багдай, Н. Ф. Крицкая, участники программы международного партнерства «Сивитас – Россия», под научным руководством д. п. н., профессора Т. В. Машаровой проводили с использованием мультимедийного оборудования практическое занятие «Интерактивные методы гражданского образования». Все, кто пришел на занятие, стали активными «генераторами» идей гражданского образования.

Возможности гражданского воспитания в условиях временного детского объединения показа-

ли руководители «Школы вожатых», активные работники летнего оздоровительного лагеря «Орленок», студенты ВятГГУ Г. А. Барминов (IV курс, социально-гуманитарный факультет) и А. А. Тришкина (IV курс, факультет культурологии).

По результатам конференции был проведен круглый стол, на котором участники конференции приняли резолюцию:

1. Россия имеет богатое историко-педагогическое наследие по проблемам воспитания гражданственности и патриотизма, которое требует ретроспективного осмысления и анализа в условиях социально-экономических перемен.

2. Современные педагогические технологии обеспечивают становление гражданской позиции и воспитание патриотических чувств у детей, начиная с дошкольного и младшего школьного возраста.

3. Активная гражданская позиция необходима современной молодежи для эффективного противостояния негативным тенденциям и предупреждения роста преступности, распространения наркомании и алкоголизма, а также более активного противодействия насилию, жестокости, нетрудовому образу жизни, незаконности.

4. Педагогические разработки советского периода могут быть с успехом использованы в системе гражданского образования и в настоящее время при соответствующей их коррекции и адаптации к современным условиям развития общества.

5. Процесс интеграции России в мировое общество требует не только внимательного изучения зарубежного опыта гражданского образования, но и согласования ценностных ориентаций в сфере гражданственности, принятых западным миром, с российскими ценностями. Кроме того, изучение зарубежного опыта и внедрение рациональных идей и технологий в российскую школу позволяет существенно повысить эффективность гражданского образования и патриотического воспитания.

6. Реалии современного российского социума предполагают новое осмысление психолого-педагогических механизмов формирования гражданской позиции подрастающего поколения и создания педагогических технологий, которые позволили бы обеспечить решение задач гражданского образования и патриотического воспитания на качественно новом уровне.

*Т. В. Машарова,
доктор пед. наук, профессор,
зав. кафедрой педагогики, проректор
по учебно-воспитательной работе ВятГГУ*

*Т. В. Малова,
кандидат пед. наук, доцент,
зав. кафедрой педагогики и методики
начального образования ВятГГУ*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ УПРАВЛЕНИЯ В XXI веке

21-22 апреля 2005 г. впервые на факультете управления ВятГГУ прошла международная научно-практическая конференция «Управление в XXI веке», посвященная вопросам управления в различных сферах общества. В работе конференции приняли участие представители российских филиалов индийских фармацевтических компаний, профессора Института социологии РАН, Института системного анализа РАН, Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Федерального государственного научного учреждения «Российский научный центр государственного и муниципального управления», учредителем которого является Министерство экономического развития и торговли России, Государственного университета управления (г. Москва). Также, кроме научно-педагогических работников вузов гг. Кирова, Новороссийска, Ставрополя, Екатеринбурга, Казани и других городов России, участниками конференции стали аспиранты ВятГГУ, студенты факультета управления и исторического факультета ВятГГУ. Заочное участие в конференции приняли представители Национальной академии государственного управления при Президенте Украины и НИИ социально-экономических проблем города (г. Киев, Украина) и др. В работе секций конференции приняли активное участие представители Избирательной комиссии Кировской области, Кировской городской Думы, специалисты ряда администраций муниципальных образований, сельских (поселковых округов).

В адрес конференции пришла приветственная телеграмма от Министра юстиции Татарстана, кандидата юридических наук, М. Курманова, а директор ФГНУ «Российский научный центр государственного и муниципального управления» кандидат технических наук С. Юркова вручила факультету управления целую серию научно-методической литературы в области местного самоуправления, муниципального управления и государственного управления

В рамках конференции работали две секции: «Местное самоуправление и устойчивое развитие муниципалитетов» и «Актуальные вопросы управления в современном обществе».

Основными направлениями конференции являлись: административная реформа и реформа местного самоуправления в России; теория, история и практика государственного и муниципального управления; теория и практика менеджмента; управление персоналом на предприятиях; управление производственными процессами на предприятиях; информационные технологии управления; управление качеством; проблемы менеджмент-обра-

зования; межсекторное социальное партнерство и другие.

В рамках секции «Местное самоуправление и устойчивое развитие муниципалитетов» обсуждались вопросы административной реформы в России; перехода к новой системе местного самоуправления в Российской Федерации, её правовые, территориальные, организационные и другие основы. Участниками дискуссии отмечалось, что самоуправление ведет к изменению направленности управленческих процессов «снизу – вверх», от периферии к центру; оно зависит от развития прямой непосредственной демократии, расширения гласности, повышения действенности общественного мнения и пр. Именно поэтому местное самоуправление по праву относится к важнейшим институтам гражданского общества, занимающим пограничное положение между органами государственной власти и институтом общественной самостоятельности. При этом местное самоуправление рассматривалось как общественно-политическое явление, как институт прямой демократии, имеющее своей целью не просто решение вопросов местного значения, но создание благоприятных условий для функционирования всех субъектов, расположенных на территории муниципального образования, а также удовлетворение коллективных (общественных) интересов и потребностей местного сообщества. Отмечалось, что в условиях стремления отдельных регионов к обособлению местное самоуправление может стать выразителем интересов и консолидировать усилия отдельного гражданина, местного сообщества, государственной власти федерального и регионального уровней в таких сферах, как создание благоприятного экономического, социального и духовного уровня жизни общества. Как форма политической самоорганизации местных сообществ, местное самоуправление автономно, независимо как от органов государственной власти, так и внесударственных структур; оно организовано разнообразно, что обусловлено особенностями исторического развития, составом населения и даже традициями; оно более гибко и оперативно реагирует на потребности конкретных сообществ.

Для социальных сообществ местное самоуправление выступает интегрирующим фактором; оно может способствовать предотвращению социальных, экономических, этнических, религиозных конфликтов; является хорошим полигоном для большинства инновационных социальных проектов.

Исходя из специфики муниципального управления, его двойственного характера властного (политического) и хозяйственного (экономического), специфично и содержание управленческого труда в системе муниципального управления. Требования предъявляются не только к профессиональным знаниям и навыкам, интеллектуальным способностям, но и личностным качествам муниципального менеджера. Современные требования к

муниципальному менеджеру основываются на понимании им основных положений: муниципалитет – это не производство, и основной целью муниципального управления является не увеличение доходов бюджета, а удовлетворение потребностей населения; муниципальное управление возможно только как стратегическое управление; уметь сочетать решение текущих и перспективных задач; муниципальное управление возможно только при вовлечении населения и местных сообществ в этот процесс; уметь отделять функции муниципального управления от прямой хозяйственной деятельности, сознавать вред от смешения указанных функций; видеть взаимосвязь между всеми сферами и процессами муниципального управления, осознавать, что действия в одной сфере дают косвенный эффект в других сферах, уметь прогнозировать негативные последствия этого эффекта; сознавать важность и преимущества регулирования различных сфер муниципальной деятельности перед волевыми решениями даже квалифицированного руководителя, способствовать созданию местной нормативно-правовой базы и др.

Ключевое значение в процессах кадрового обеспечения и развития кадрового потенциала муниципальной службы с учетом перечисленных требований имеет деятельность, связанная с формированием и эффективным использованием кадров муниципального управления. Среди основных компонентов кадрового обеспечения выделяются: подбор, оценка и расстановка кадров; аттестация кадров; подготовка, профессиональная переподготовка и повышение квалификации; формирование резерва кадров и работа с ним.

На примерах различных субъектов Российской Федерации рассматривались структуры органов местного самоуправления; управление муниципальной собственностью; реформирование муниципального сектора экономики; организационное проектирование в муниципальных образованиях; стратегическое планирование развития муниципалитетов; формирование фондов местного сообщества как механизма устойчивого развития муниципальных образований; исторические аспекты формирования органов местного самоуправления и управления городским хозяйством в Вятке. Ряд ученых анализировали муниципальные системы управления за рубежом, ставили вопросы кадрового обеспечения муниципального управления. Также освещались вопросы нормотворчества в муниципалитетах и ответственности органов местного самоуправления и должностных лиц местного самоуправления в соответствии с новой концепцией местного самоуправления в России. В целом же мировая и общественная история подчеркивает необходимость местного самоуправления как одного из способов поддержания общества в стабильном состоянии, особенно в период государственных и системных кри-

зисов. Потребность общества в местном самоуправлении компенсирует социуму в период острых кризисов государственности воспроизводство институтов гражданского общества. В итоге поддерживаются основы гражданского общества. В то же время местное самоуправление не должно подменять государство, его институты и функции. Совмещение в работе органов местного самоуправления общественных и государственных полномочий – явление исключительное, богатое потенциальными возможностями для поиска и выбора оптимальных схем и механизмов взаимодействия общественности и власти, публичного и политического.

Инвестирование в местное сообщество способствует становлению и продвижению гражданской деловой и общественной инициативы – то есть развитию важнейших институтов гражданского общества. Докладчики освещали вопросы осуществления процесса инвестирования в развитие местного сообщества в развитых странах через разветвленную сеть финансовых институтов развития сообществ (некоммерческих организаций), таких, как банки развития сообщества, кредитные союзы для развития местного сообщества, заемные фонды на развитие местного сообщества, региональные корпорации по развитию местного сообщества, институты микрокредитования, фонды местного сообщества. Большое значение отводится при этом межсекторному социальному партнерству (МСП) – конструктивному взаимодействию организаций из двух или трех секторов (государство, бизнес, некоммерческий сектор) при решении социальных проблем, «выгодное» населению территории и каждой из сторон, обеспечивающее синергетический эффект от сложения разных ресурсов.

В рамках работы секции «Актуальные вопросы управления в современном обществе» активно обсуждались вопросы выбора оптимальных моделей управления в различных сферах общества; рассматривались зарубежные модели организации менеджмента; разработки и принятия управленческих решений; управления персоналом на предприятиях; эффективности управления предприятиями в условиях рынка. Выдвигались идеи управления конкурентоспособностью субъектов Федерации в свете решения проблем развития малого бизнеса, стратегического развития бизнеса субъектов Российской Федерации как фундамента для внедрения инноваций, привлечения инвестиций, повыше-

ния заинтересованности населения в качественно лучших результатах своего труда. Интерес вызвал также вопрос создания единой маркетинговой системы на предприятиях, в рамках которой осуществляется разработка и обоснование на основе стратегии маркетинга схем кооперации и интеграции предприятий, результатом организации которых является производство конкурентоспособной продукции.

Заслуживают внимания предложенные участниками дискуссии походы к созданию комплексного механизма согласования потребностей экономики в кадрах с масштабами и направлениями профессиональной подготовки, при этом система образования должна адекватно реагировать на запросы рынка труда. Для более эффективной занятости молодежи обоснованно предлагалось создание механизма прогнозирования и государственного регулирования основных пропорций подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов в системы высшего и послевузовского образования для удовлетворения интересов личности и общества; создание единой системы мониторинга и прогнозирования спроса на рабочую силу в профессионально-квалификационном разрезе; включение в программы обучения всех профессиональных учебных заведений спецкурса по профессиональной и социальной адаптации, дающего навыки умелого поиска работы, общения с работодателем, самопрезентации при найме на работу, бесконфликтного поведения; создания условий (в том числе финансовых) для предприятий, организующих производственную практику, стажировку молодых специалистов; развитие системы профориентационных услуг для населения, и, в первую очередь, для молодежи.

Также на секции рассматривались правовые аспекты использования электронного документооборота на предприятиях; поводился анализ влияния образовательных услуг на молодежный рынок труда; вопросы социальной институционализации власти в условиях кризиса в обществе; организации маркетинга в интегрированных формированиях.

*Е. А. Юшина,
кандидат полит. наук,
доцент, зав. кафедрой государственного
и муниципального управления,
декан факультета управления ВятГГУ*

**МЫШЛЕНИЕ КАК РЕСУРС
В ПОСТРОЕНИИ БУДУЩЕГО**

(Размышление о книге: Юлов В. Ф.
Мышление в контексте сознания. – М.:
Академический Проект, 2005. – 496 с.)

...Реальность философии в педагогике, потому что через педагогику воспроизводится мышление людей.

Г. П. Щедровицкий

Написать книгу трудно, а написать книгу о мышлении – сверхтрудно, но к тому же ещё надо быть смелым, волевым, образованным и, надо полагать, умным. Вдумаемся: около 600 ссылок на работы классиков философии, естествознания, психологии... Построена на таком фундаменте система знаний уже сама по себе значима как обобщение, а если она несет ещё новые идеи и решения, то вызывает просто, во-первых, уважение и, во-вторых, в хорошем смысле зависть и восхищение. Таково пока внешнее отношение к названной книге.

Так получилось, что в Кировской области вопросами методологии в явном виде в 1980–1990-е гг. первым стал заниматься доктор философских наук, профессор, сейчас председатель диссертационного совета по философии Владимир Федорович Юлов. Его монография «Активность естественнонаучного сознания» (М.: Прометей, 1990. 200 с.) хотя и на специфическом материале схватывает существо дела, закладывает основы для будущего построения систем знаний. На наш взгляд, время активного использования ресурсов методологии, прежде всего в образовании, пришло. И мы можем это делать. Какие-то стартовые знания у нас есть, какой-то опыт уже освоен. Надо консолидировать усилия, учиться коллективно думать и получать положительные эффекты. Принципиальный шаг в этом направлении, по-видимому, может инициировать новая фундаментальная книга В. Ф. Юлова «Мышление в контексте сознания». В ней формируется технологическая парадигма в отношении к мышлению, её идея «сводится к тому, что клеточкой интеллектуального роста является акт, где знание структурируется в «предмет-проблему» и в «средство-метод» (с. 6). Посмотрим, как это представлено в работе и что это дает.

Во-первых, книга по цели, по стилю построения материала, по методу работы с текстами и построением собственного текста-мысли, несомненно, может быть отнесена к методологии как области знания и деятельности по организации познания и мышления. Её структура тяготеет к точному естественнонаучному построению, но изложение содержания по форме, смыслу, материалу – к философии. А вот по цели, по методам, особенно

хотелось бы в этом плане выделить роль структурных схем, – это работа чисто методологическая. Мышление – инструмент. Как явно им пользоваться? Как его формировать? Какие средства-знания для этого можно дать человеку? Соблазнительно ответить на эти вечные вопросы, выдвинув технологическую парадигму организации, формирования, управления, развития мышления. Книга подчинена решению этих проблем на основе истории гуманитарной мысли, на основе точных знаний естественнонаучного познания мира, на основе философствования – метода построения новых смыслов в форме свободного движения универсума мысли. Видно, что управлять этим движением профессор В. Ф. Юлов умеет. Книга хорошо структурирована, точна аргументами и текстами, ясна и конкретна в представлении материала. Отсюда, читаема. То, что сейчас надо.

Во-вторых, по духу, по цели, по предназначению, может быть не совсем явно, но книга направлена на социальное проектирование самого уникального и сущностного качества людей – мышления. Наверное, по большому счету только это оправдывает технологическую парадигму. Такой взгляд может быть распространен на всё: на идеи книги, на процедуры изложения истории мыслей о мышлении, на построение теста, на большое число структурных схем и т. д. Во всем этом есть призыв взять и использовать представления в жизни, на практике. Актуальность формирования методологической, а значит, прежде всего мыслительной культуры, становится прямой производственной необходимостью. Далекое не случайно обращает внимание на это Правительство области. Думаю, что белая стопка бумаги на письменном столе уже ждет такого прикладного развертывания мыслей, методических и иных решений. Нет, не зря современная методология все яснее становится стратегическим ресурсом для согласования идей, концепций, подходов, а отсюда действий, поступков, решений реальной жизни. Читатель должен искать это в книге. Там это есть. Не всегда прямо, но в развертывании мысли. Читать надо с ручкой в руке, превращая эту книгу в свою книгу.

В-третьих, просветительское, образовательное значение книги почти очевидно. Автор показывает энциклопедическое знание такого неуловимого феномена, как мышление. Анализируются, учитываются в ясной и экономной форме идеи от философских работ Платона и Аристотеля до публикаций современных психологов, например Казанского ученого Р. Х. Шакурова. Важно, что доминируют ссылки на современные издания известных авторов. А отсюда, книга довольно разумно вводит самого разного читателя в мир современных представлений о мышлении. Даже специалисту трудно прочитать и осмыслить громадный айсберг публикаций о мышлении. И все же в работе

не хватает воздуха социальной реальности нашей жизни, в частности здесь, в области. Нет анализа работ В. И. Слободчикова, а он мудрый автор, тяготеющий к широким обобщениям, работает у нас и влияет на нашу реальность. Наверное, полезно было бы учесть теоретические позиции профессора В. В. Мултановского, ведь его близкую методологию книгу «Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе» (М.: Просвещение, 1977) ещё никто не перешагнул. В этом плане у книги есть будущее!

Наконец, в-четвертых, обратимся к самому ядру книги – новизне её идей и решений. Наверное, все подходы в рассмотрении мышления, в представлении этого объекта, в конечном итоге можно считать технологическими. К этому все стремятся. Но смело выделить (конечно, абстрагируясь) это во главу угла, развернуть аргументами и зигзагами мыслей – позиция, возможность получить новый эффект в понимании и, главное, в использовании мышления. Это фундаментально. Документальное обоснование (местами въедливое, иногда тяжеловатое) своего подхода к мышлению – ценное решение при построении книги. Общий итог, с нашей точки зрения, здесь такой: обоснована и упрочена структура мыследействия (акты проблематизации, построения или отбора метода, работы метода, оценки результата), которая широко и уверенно может быть использована в образовании, науке, управлении. В расшифровке актов, в деталях заложен ресурс для размышления. Например, есть важный шаг вперед в раскручивании смысла и содержания проблематизации. Отметим следующие мысли: связь метода и проблемы, в которой метод строит и оценивает предмет, построение феноменологии проблематизации (форма, процессы, результаты и др.), а вернее – своеобразной онтологии, обучение процессу вопрошания и др. Ещё пример об отношении мышления и деятельности, что принципиально. Не случайно акт как действие –

ключевое понятие в книге. Активность сознания неотделима от активности действия, в целом жизнедеятельности. Действия конкретного, созидющего, социотехнического. Готовы ли мы к такому действию, например, координировать работу специалистов, отдельных структур по формированию методологической культуры? Готовы ли мы строить свою жизнь? Это вопрос не абстрактный и философский, а конкретный и нравственный. Как жить в нашем образовании? Как обустроить этот дом, названный Кировская область? И что для этого значит мышление? От этих вопросов не увернешься. В книге, в осмыслении разных мнений, увы, несколько теряется деятельность как универсум, как ключ.

У меня серьезное отношение к книге возможно только тогда, когда она представляет собой инструмент понимания, познания, управлений, мышления, действия. Словом, в лучшем смысле технологична. И как ни странно к таким книгам могут быть отнесены академические работы, если они будят мысль, формируют проекты. Книга В. Ф. Юлова такова. Меня устраивает идейный обзор знаний о мышлении великих ученых, меня волнуют идеи автора об отношении между объектом и предметом, между сознанием и мышлением, между целью и методом... Пусть я не согласен с тем, что мышление только в контексте сознания, но это размышление двигает вперед. Это мой ресурс, ещё шаг – это ресурс моей образовательной деятельности, ещё шаг – это ресурс моих студентов и других людей. Так книги строят миры. Есть все основания и даже есть желание вовлечь в такую жизнь представляемую книгу. Она этого достойна.

Ю. А. Сауров,
доктор пед. наук,
профессор по кафедре
дидактики физики ВятГГУ

НАУЧНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ В 2005 ГОДУ

Сентябрь 2005 г.

«Актуальные проблемы современной филологии и культурологии. Юбилейные Гриневские чтения»
(международная)
(г. Киров, ВятГУ)

Ноябрь 2005 г.

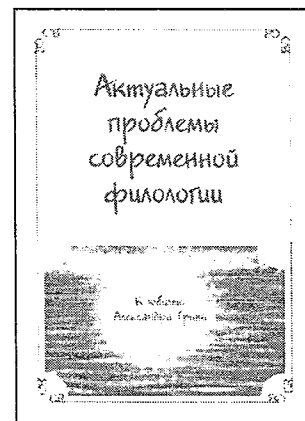
Научно-практический семинар «Теория и художественная практика рекламы»
(г. Киров, ВятГУ, факультет культурологии (8332) 374885)

14-15 декабря 2005 г.

«Технология – дизайн, деятельность, личность»
(региональная)
(г. Киров, ВятГУ, факультет ТИД, (8332) 678956)

«Основные направления, опыт и проблемы инновационного, финансового и экономического развития субъектов хозяйствования»
(региональная)
(г. Киров, ВятГУ, факультет экономики)

НОВЫЕ КНИГИ



Актуальные проблемы современной филологии. К юбилею Александра Грина. Языкознание: сборник статей по материалам Международной научной конференции. Киров: Изд-во ВятГУ, 2005. – 200 с.

В межвузовский сборник научных трудов включены статьи лингвистов из Кирова, Москвы, Санкт-Петербурга, Перми, Калуги, Орла, Нижнего Новгорода, Архангельска, Сыктывкара, Елабуги. В сборнике содержатся публикации, посвященные юбилею А. Грина и выполненные на материале его произведений. Рассматриваются также вопросы теории языка, проблемы, связанные с исследованием языка художественной литературы, затрагиваются различные аспекты семантики и функционирования языковых единиц разных уровней.

Сборник адресован преподавателям, аспирантам и студентам филологических специальностей.

Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета

Научно-методический журнал № 12

Подписано в печать 25.04.2005
Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Mysl.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 29,5 Тираж 300. Заказ 120

Отпечатано с готового оригинал-макета
в ООО «Альфа Ком»
610000, г. Киров, Динамовский пр., 20

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

предлагает следующие виды услуг:

- Компьютерный набор, верстка текстов любой сложности
- Литературное и техническое редактирование, корректорская правка
- Разработка оригинал-макета
- Распечатка на лазерном принтере (ч/б)
- Распечатка на струйном принтере (цвет.)
- Сканирование
- Дизайн обложки
- Печать брошюр, газет, журналов, буклетов, бланков, листовок и др.
- Изготовление печатных форм для офсетной печати
- Переплет книг, документов, диссертаций
- Изготовление адресной папки
- Тиснение фольгой
- Ламинирование
- Видеосъемка
- Видеозапись
- Монтаж видеофильмов
- Ремонт телеаппаратуры, радиоаппаратуры, оргтехники

г. Киров, ул. Ленина, 111
Тел. (факс) (8332) 678656
(8332) 673674
