

**Вятский государственный педагогический университет  
объявляет прием на конкурсной основе в аспирантуру на 2000 год  
по специальностям:**

1. Всеобщая история.
2. Генетика.
3. Геоморфология и эволюционная география.
4. Германские языки.
5. История философии.
6. Литература народов стран зарубежья (Великобритании и США).
7. Общая педагогика, история педагогики и образования.
8. Онтология и теория познания.
9. Отечественная история.
10. Педагогическая психология.
11. Русская литература.
12. Русский язык.
13. Теория и методика обучения информатике, математике, технологии и общетехни-  
ческим дисциплинам, физике.
14. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздорови-  
тельной и адаптивной физической культуры.
15. Физиология.

Поступающие в аспирантуру сдают экзамены по специальной дисциплине, философии  
и иностранному языку в объеме учебных программ вузов.

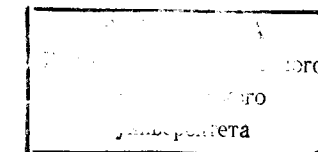
Прием заявлений и документов до 30.06.2000 г.

Обращаться по адресу: 610002, г. Киров, ул. Ленина, 111, ВГПУ, отдел аспирантуры,  
каб. 207, тел. 678-780

## **ВЕСТНИК ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Научно-методический журнал

№ 2/99



Киров  
2000

## СОДЕРЖАНИЕ

Данюшенков В. С. Вятскому педуниверситету - 85 лет ..... 7

## НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Вечтомов Е. М. Функциональная характеристика стоуновых решеток .....	9
Калинин С. И. Двукратное среднее степенное положительных чисел .....	11
Семаков А. В. Модель полимерной реологической диссипативной структуры .....	17
Слободчиков А. М. Идентификация карбамидсодержащих комплексов хромата магния .....	19
Прокашев А. М. Проблема полевой диагностики дерново-подзолистых почв с полигенетическим профилем юга Кировской области .....	23
Ходырев Н. П. Результаты исследования почвенных нематод лесных биоценозов Оричевского района Кировской области .....	24
Целищева Л. Г. Фенология развития и структура популяции ( <i>carabus schoenherrii</i> F.-W. (coloptera, carabidae) в лесах подзоны южной тайги Волго-Вятского региона .....	27

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Белозерова Л. И. Управление процессом профессионального становления личности студента .....	31
Галицких Е. О. Интегративный подход к профессиональному становлению учителя на этапе вузовской подготовки .....	34
Бакулина Г. А. Психологические основы эффективного усвоения русского (родного) языка в начальной школе: история вопроса .....	38
Попова П. В. Педагогические и информационные технологии: проблема интеграции .....	46

## ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Горбунова А. Н. Из истории изучения конструкций с членом двойного синтаксического подчинения .....	49
Сандакова М. В. Метонимические значения абстрактных существительных, ограниченные позицией предиката .....	53
Поляков О. Ю. Дж. Аддисон и Р. Стил о трагическом .....	57
Решетов Д. В. Проблема самоубийства в романах «Мадам Бовари» Г. Флобера и «Анна Каренина» Л. Толстого .....	64

## КРАЕВЕДЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Соловьева И. А. Николай Васильевич Чайковский (1850–1926) .....	68
Трушков С. А. Социокультурный облик высших чиновников вятской полиции в годы реформ и контрреформ (60–80-е гг. XIX вв.) .....	70
Маракулина Л. В. Алексей Алексеевич Игнатьев (1879–1930) .....	72
Никонов А. А., Мокрушина Н. Г., Лубягина Л. И. Исторические землетрясения Вятского края .....	76

## СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Левая Т. Н. Кубофутуризм: музыкальные параллели (к проблеме стилевых направлений) .....	81
Поспелова Н. И. Музыкальные рецепции символизма .....	83
Осипова Н. О. Музыка в системе поэтической модели мира (А. Белый) .....	84
Кириченко Е. И. Место примитива на пути к «новой изобразительности» в русском искусстве начала XX века .....	85

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Куклина С. С. Специфика организации коллективной учебной деятельности в группе на занятиях по английскому языку в вузе .....	87
Горбушин А. Е. Изучение качеств менеджеров для совершенствования их подготовки .....	89

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

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

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

Лицензия ЛР № 020507 от 4.08.97 г.

Подписано в печать 14.06.2000 г. Формат 60x84 $\frac{1}{8}$ ,  
 Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.  
 Усл. печ. л. 15,0. Тираж 999 экз. Заказ 867.

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

ISBN 5-900185-47-8

© Вятский государственный педагогический университет, 2000

## УЧЕНЫЕ – ШКОЛЕ

- Данюшенков В. С. Развивающее обучение и познавательная активность ..... 93

## МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

- Долгушин М. И. Основоположники славянофильства и традиции русской культуры ..... 97  
 Першина Ю. В. Образовательная политика вятских губернских властей в начале XX века (1900–1914 гг.) ..... 98  
 Сивкова С. А. О дифференциации терминов «экзотизм» и «варваризм» в современном английском языке ..... 103  
 Шамова Е. Н. Особенности понятия «интеллектуально одаренный, умный» в современном английском языке ..... 105  
 Банина Е. Н. Некоторые особенности оценочного компонента значения метафоры в современном английском языке ..... 106  
 Сюткина О. В. Проблематика интегративного подхода в зарубежном образовании ..... 108  
 Хапова Л. В., Сауров Ю. А. Формирование вероятностно-статистических представлений при изучении квантовой физики ..... 109

## ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

- Данюшенков В. С., Ракипова М. Ш. Реструктуризация в системе образования США ..... 111

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ УНИВЕРСИТЕТА

- Юнгблюд В. Т., Куликов В. В. Российская государственность на пороге XXI века ..... 115  
 Бандаков М. П. Факультету физической культуры - 50 лет ..... 116  
 Колотилова В. В., Некрасова Г. Н., Шишкин Г. П. Обучение технологии в общеобразовательной школе и педвузе: опыт, проблемы, перспективы ..... 116  
 Юсупов В. З. Образовательная программа: новая управленческая технология ..... 118  
 Сауров Ю. А. Региональная научно-практическая конференция «Факты и проблемы практики менеджмента» ..... 119  
 Семаков В. С. Региональные конференции Соросовских учителей ..... 120  
 Сведения об авторах ..... 122

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

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

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

За содержание рекламных объявлений редакция ответственности не несет.

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

## CONTENTS

- V.S. Danushenkov Vyatka State Pedagogical University celebrates its 85<sup>th</sup> anniversary. .... 7

## NEW RESEARCH

## NATURAL SCIENCES SECTION

- E.M. Vechtomov Functional characterization of Stone lattices. .... 9  
 S.I. Kalinin Double divisible mean power value of positive numbers. .... 11  
 A.V. Semakov Model of polymeric rheological dissipative structure. .... 17  
 A.M. Slobodchikov Identification of carbamide-containing complexes of magnesium chromate. .... 19

- A.M. Prokashev The problem of the field diagnostic of the derno-podzolic soils with polygenetic profile of the south of Kirov region. .... 23  
 N.N. Khodyrev The investigation results of soil nematodes of forest biocenoses in Orichi district of Kirov region. .... 24  
 L.G. Tselischeva The phenology of development and the structure of the population *carabus schoenherrii* F.-W. (coleoptera carabidae) in the southern taiga forests of Volgo-Vyatsky region. .... 27

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SECTION

- L.I. Belozyorova Managing the process of professional development of a student's personality. .... 31  
 E.O. Galitskikh Integrative approach to professional formation of a teacher at the stage of university training. .... 34  
 G.A. Bakulina Psychological basis of effective mastering the Russian language at primary school: the history of the question. .... 38  
 P.V. Popova The problem of the integration of pedagogical and informational technologies. .... 46

## PHILOLOGICAL SECTION

- A.N. Gorbunova From the history of studying the constructions with the part of sentence of the double syntactical subordination. .... 49  
 M.V. Sandakova Metonymic meanings of abstract nouns limited by the position of the predicate. .... 53  
 O.Y. Polyakov J. Addison and R. Steele on the tragic. .... 57  
 D.V. Reshetov Suicide problem in G. Flaubert's «Madame Bovary» and in L. Tolstoy's «Anna Karenina». .... 64

## COUNTRY STUDYING SECTION

- I.A. Solovyova Nikolai Vasilyevich Chaikovsky (1850–1926). .... 68  
 S.A. Trushkov Socio-cultural appearance of the high rank officials of Vyatka police at the periods of reforms and counterreforms (1860s–1880s). .... 70  
 L.V. Marakulina Alexey Alexeyevich Ignatyev (1879–1930). .... 72  
 A.A. Nikonov, N.G. Mokrushina, L.I. Lubyagina Earthquakes in the history of Vyatka region. .... 76

## SOCIO-HUMANITARIAN SECTION

- T.N. Levaya Cubofuturism: musical parallels. .... 81  
 N.I. Pospelova Musical receptions of symbolism. .... 83  
 N.O. Osipova Music in the system of poetic model of the world (A. Belyi). .... 84  
 E. I. Kirichenko The position of the Primitive on the way to «new picturesqueness» in the Russian Art at the beginning of the 20<sup>th</sup> century. .... 85

## METHODS OF TEACHING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

- S.S. Kuklina Principles of organization of group cooperative learning at the lessons of English in a higher educational institution. .... 87  
 A.E. Gorbushin Studying the qualities of managers for the purpose of improving manager training. .... 89

## SCIENTISTS TO SCHOOL

- V.S. Danushenkov Developmental learning and cognitive activity. .... 93

## YOUNG RESEARCHERS

- M.I. Dolgushin The founders of the Slavyanofil's trend and the traditions of Russian culture. .... 97  
 U.V. Pershina Educational policy of Vyatka Gubernia authorities at the beginning of the 20<sup>th</sup> century (1900–1914). .... 98  
 S.A. Sivkova On differentiation of terms «exotism» and «barbarism» in Modern English. .... 103  
 Y.N. Shamova Peculiarities of conception «intellectually gifted, clever» in Modern English. .... 105  
 Y.N. Banina Some peculiarities of evaluative component of metaphor meaning in Modern English. .... 106

<i>O.V. Syutkina</i> The problems of integrative approach in foreign systems of education. ....	108
<i>L.V. Narova, Y.A. Saurov</i> The formation of shorping probability-statistical notions in the process of studying quantum physics. ....	109

**EDUCATION ABROAD**

<i>V.S. Danushenkov, M.S. Rakipova</i> Restructuring in the American system of education. ....	111
--	-----

**SCIENTIFIC LIFE OF THE UNIVERSITY**

<i>V.T. Yungblud, V.V. Kulikov</i> Russia's statehood at the threshold of the 21 <sup>st</sup> century .....	115
<i>M.P. Bandakov</i> The Faculty of Physical Education celebrates its 50 <sup>th</sup> anniversary. ....	116
<i>V.V. Kolotilov, G.N. Nekrasova, G.P. Shishkin</i> Teaching technology at secondary school and in a pedagogical higher educational institution: experience, problems, perspectives. ....	116
<i>V.Z. Yusupov</i> Educational program: new management technology. ....	118
<i>Y.A. Saurov</i> Regional scientific and practical conference «Facts and problems of management practice». ....	119
<i>V.S. Semakov</i> Regional conferences of teachers awarded scholarships by the Soros Foundation. ....	120

*В. С. Данюшенков*

**ВЯТСКОМУ ПЕДУНИВЕРСИТЕТУ 85 ЛЕТ!**

Старейший вуз России и Кировской области достойно прошел XX век. А все начиналось с далекого 1914 года. В газете «Вятская речь» было помещено сообщение об «Открытии учительского института». Институт размещался в принадлежавшем губернскому земству доме на углу улиц Копанской и Владимирской (ныне Герцена и К. Маркса). В настоящее время это здание встроено в корпус завода «Физприбор».

В 1917 году определились три факультета: словесно-исторический, физико-математический и естественно-географический. Директором института до 1917 года был А. М. фон-Вилькен

Октябрьская революция дала новый импульс к развитию вуза. Ректором становится выдающийся ученый профессор П. А. Дрягин, впервые был создан Устав вуза. Институт получает здание бывшей мужской гимназии (ул. Дрелевского, 12), а в 1924 году переезжает в здание епархиального женского училища (ул. Ленина, 111). В 1922 году коллектив института обратился лично к В. И. Ленину с просьбой о присвоении вузу его имени. 4 ноября 1922 года пришла телеграмма: «Владимир Ильич согласен на наименования пединститута его именем дал». В связи с тем, что 5 декабря 1934 года Вятка была переименована в г. Киров, Вятский пединститут получил наименование Кировский государственный педагогический институт имени В. И. Ленина. В этот период коллектив преподавателей составлял 90 человек, а контингент студентов насчитывал семьсот человек.

В 1935–1936 годах был надстроен третий этаж учебного здания института.

В 1937–1938 годах было построено общежитие для студентов по ул. Свободы, 122, где сегодня располагается учебный корпус № 3.

Вместе с укреплением материальной базы вуза растет его научная и просветительская значимость для Кировской области. В вузе читают лекции В. В. Маяковский, Демьян Бедный и другие известные писатели, деятели науки и искусства.

В начале Великой Отечественной войны институт был переведен в г. Яранск, где он находился до марта 1945 года. А в этом учебном здании размещалась Ленинградская Военно-Медицинская академия. Многие преподаватели и студенты пединститута героически сражались на фронтах Великой Отечественной войны, самоотверженно трудились в тылу, приближая победу. Пяти студентам педин-

ститута было присвоено звание Героя Советского Союза.

Послевоенные годы стали для вуза решающими: значительно улучшились жилищные условия преподавателей и студентов. Так, в 1957 году построено студенческое общежитие на 350 мест по ул. Ленина; в 1960 году сдается жилой дом на ул. Воровского, 75а; в 1956 году началась организация агробиостанции в окрестностях г. Кирова. В 1961 году Астросовет АН СССР предложил на базе Кировского пединститута создать станцию наблюдения за искусственными спутниками Земли. В этом же году стало функционировать учебное здание индустриально-педагогического факультета. В 1957 году в институте, возглавляемом ректором Мосуновым Петром Захаровичем, было 7 факультетов: исторический, русского языка и литературы, физико-математический, географический, естественный, иностранных языков, физического воспитания, на стационаре училось 1655 студентов, работало 214 преподавателей.

В 1964 году усилиями первого декана факультета физического воспитания Петра Даниловича Захарова, коллектива преподавателей и студентов открылся новый учебный корпус с бассейном.

Важное место в истории института занимает период с 1969 по 1988 год. Под руководством тогдашнего ректора Георгия Андреевича Глушкова началось строительство учебного комплекса в Чижах, а 16 февраля 1981 года состоялось его открытие. В этот период в полную силу проявились организаторские способности и кипучая энергия ректора института профессора Василия Афанасьевича Патрушева. В 1981 году открывается научная библиотека в Чижах, в 1986 – сдается в эксплуатацию девятиэтажное студенческое общежитие на 535 мест; в учебно-спортивном лагере института в с. Шестаково строится стационарная столовая на 150 мест, возводится двухэтажный дом с паровым отоплением. В 1981 году превзойден трехтысячный рубеж обучающихся на 9 факультетах студентов, с которыми работают 337 преподавателей: из них 11 докторов наук, 158 кандидатов наук.

В год 75-летия института действовало уже 11 факультетов, выпускающих учителей по 18 специальностям.

Особое место в истории вуза занимает сложный переходный период с 1988 по 1999 год, когда институт возглавлял профессор, член-корреспондент АПСН, заслуженный работник высшей школы РФ А. М. Слободчиков – талантливый организатор, научный работник и человек с большой буквы. Действительно, изменилась социально-политическая

ситуация в стране. Вузу дали большую самостоятельность, но перестали финансировать по всем направлениям деятельности. Наступил период поиска источников самофинансирования, для принятия безошибочных решений, обеспечивающих жизнедеятельность вуза. Аркадий Михайлович, не разрывающая сложившихся традиций, пытается создать новую модель высшего учебного заведения, способного продуктивно работать в непривычных рыночных условиях.

Укрепление материально-технической базы вуза стало одним из условий перехода института в новое качество – университет. В 1989 году сданы в эксплуатацию студенческое общежитие № 5 на 535 мест; в 1990 году – столовая на 40 посадочных мест; 80-квартирный дом для преподавателей и сотрудников, а также завершается строительство пристроя и спортивного зала к бассейну. В 1993 году сдан пристрой к корпусу индустриально-педагогического факультета. В 1994 – началось строительство учебного корпуса по ул. Красноармейской. В 1997 году построено четыре спортивных зала; приобретено более 150 компьютеров. В 1998 году создается информационный центр ИНТЕРНЕТ и заканчивается модернизация полиграфической базы университета.

За данный период произошло увеличение числа остепененных преподавателей: с 46,7% до 59%. Создаются магистратуры, расширяются аспирантуры с 6 до 20 специальностей, открыты два диссертационных совета, докторантура по общей педагогике, оформились девять научных школ по различным отраслям науки. Все это способствовало тому, что 15 марта 1995 года Кировский государственный педагогический институт после аккредитации получил статус Вятского государственного педагогического университета.

Будучи в новом статусе, вуз в кратчайшее время изменил структуру, увеличилось число специальностей высшего профессионального образования (с 12 до 28). Открыты 12 новых кафедр, три факультета, три новых института: психологии и педагогики, управленческих кадров, экономики. При университете работает колледж по восьми специальностям, открытый лицей, научно-образовательный валеологический центр, ассоциация «Международная наука и образование», психологический центр. Активное расширение спектра специальностей позволило увеличить контингент студентов до 9260 человек и реализовать свободу выбора будущей профессии школьниками.

Сегодня Вятский государственный педагоги-

ческий университет — это региональный центр развития культуры и гуманитарного образования. Учебно-научный комплекс университета охватывает все звенья системы непрерывного образования: с дошкольных учреждений до послевузовской профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководящих работников и специалистов.

ВГПУ – это 13 факультетов, 3 института, 3 филиала, 6 представительств в районах, 54 кафедры, 447 штатных работников, 50 докторов наук и профессоров, 240 кандидатов наук и доцентов, 130 аспирантов и докторантов, 112 соискателей, 9260 студентов, 700 человек учебно-вспомогательного персонала.

ВГПУ – это 20 проблемных лабораторий с годовым денежным оборотом в 500 тысяч рублей; это совместные научно-образовательные проекты с Англией, США, Германией, Францией, Японией, Австрией, Голландией. ВГПУ – это ежегодно проводимые 25 научно-практических конференций разного уровня; это издание монографий, учебных пособий, научных статей. ВГПУ – это пять корпусов и общежитий, комбинат общественного питания с пятью столовыми, агробиостанция, ботанический сад, база отдыха в Нижне-Ивкино, спортлагерь в с. Шестаково.

ВГПУ – это научная библиотека с фондом, насчитывающим 600 тыс. книг.

Университет сегодня готовит не только педагогические кадры, но и кадры для социальной сферы, для администрации области, для предприятий народного хозяйства, малого и среднего бизнеса. В настоящее время педагогический вуз функционально выполняет роль классического университета. Поэтому, отмечая свое 85-летие, мы не только подводим итоги, но и ставим перед собой грандиозные задачи, которые будем реализовывать уже в XXI веке: создание института лингвистики, института спорта, открытие докторских советов по педагогике, по филологии, активное расширение спектров научных специальностей по аспирантуре и докторантуре, дальнейшее усиление научных фундаментальных исследований, восстановление и строительство учебного корпуса по ул. Красноармейской, капитальный ремонт главного корпуса.

Мы благодарны нашему министерству, губернатору области В. Н. Сергеевскому, депутату Государственной Думы Н. И. Шапкелю за поддержку и помощь в решении некоторых сложных проблем.

## НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

### ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Е. М. Вечтомов

#### ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИЗАЦИЯ СТОУНОВЫХ РЕШЕТОК

Стоуновы решетки образуют важный класс дистрибутивных решеток, содержащий все булевы решетки (см., например, [1]). Хорошо известна функциональная характеристика булевых решеток, данная М. Стоуном (см. следствие 1). Мы даем пучковую характеристику стоуновых решеток. Статья примыкает к работе автора [2].

Доказывается следующая

**ТЕОРЕМА.** Для произвольной ограниченной дистрибутивной решетки  $L$  эквивалентны условия:

- 1)  $L$  – стоунова решетка;
- 2)  $L$  изоморфна решетке всех глобальных сечений некоторого полухаусдорфова пучка плотных дистрибутивных решеток (над нульмерным компактом);
- 3)  $L$  изоморфна булеву подпрямому произведению плотных дистрибутивных решеток.

Из теоремы непосредственно вытекают:

**СЛЕДСТВИЕ 1** [1, с. 140]. Для того чтобы решетка была булевой, необходимо и достаточно, чтобы она была изоморфна решетке всех непрерывных функций, определенных на топологическом пространстве (на нульмерном компакте), со значениями в дискретной двухэлементной цепи.

**СЛЕДСТВИЕ 2** [1, с. 152]. Конечная решетка является стоуновой тогда и только тогда, когда она разлагается в прямое произведение нескольких (конечных) одноатомных дистрибутивных решеток.

Введем необходимые понятия и обозначения. Решетка называется *ограниченной*, если она имеет наименьший элемент  $0$  и наибольший элемент  $1$ . Пусть  $\langle L, +, \cdot \rangle$  – ограниченная решетка. Если  $a \in L$ , то  $\text{Ann } a = \{x \in L : ax = 0\}$  – аннулятор этого элемента. Если  $\text{Ann } a$  имеет наибольший элемент, то он называется *псевдодополнением* элемента  $a$  и обозначается  $a^*$ . Решетка  $L$  называется *плотной*, если  $\text{Ann } a = \{0\}$  для любого ненулевого  $a \in L$ . Решетка  $L$  называется *решеткой с псевдодополнениями*, если каждый ее элемент обладает псевдодополнением в  $L$ . Дистрибутивная решетка с псевдодополнениями называется *стоуновой решеткой*, если в ней выполняется тождество  $a^* + a^{**} = 1$ . Заметим, что плотные дистрибутивные решетки являются стоуновыми. Собственный идеал  $P$  решетки  $L$  называется *простым*, если  $av \in P$  влечет  $a \in P$  или  $v \in P$  для любых  $a, v \in L$ .

Пусть теперь  $L$  – ограниченная дистрибутивная решетка.  $\text{Spec } L$  – множество всех простых идеалов в  $L$  и  $\text{Min } L$  – множество всех ее минимальных простых идеалов. Пространство  $\text{Spec } L$  со стоуновской топологией называется *простым спектром* решетки  $L$ , а его подпространство  $\text{Min } L$  – *минимальным спектром*  $L$ . Открытыми множествами простого спектра  $\text{Spec } L$  служат в точности множества

$$D(A) = \{P \in \text{Spec } L : A \not\subseteq P\}$$

по различным идеалам  $A$  решетки  $L$ .

Для  $P \in \text{Spec } L$  и  $a, v \in L$  положим

$$0_P = \{x \in L : \text{Ann } x \not\subseteq P\} \text{ и}$$

$$a\theta_P v \Leftrightarrow (\exists x, y \in 0_P) (a+x=v+y).$$

Получаем идеал  $0_P$  в  $L$  и конгруэнцию  $\theta_P$  на  $L$ . При этом классом нуля  $[0]_{\theta_P}$  конгруэнции  $\theta_P$  является идеал  $0_P$ .

Пусть  $\Pi$  – пучок ограниченных дистрибутивных решеток  $L_x$  над топологическим пространством  $X$ . Тогда через  $\Gamma(\Pi)$  обозначается решетка всех глобальных сечений пучка  $\Pi$ . О пучках решеток см. статью [3]. *Носителем* сечения  $s \in \Gamma(\Pi)$  называется множество

$$\text{supp } s = \{x \in X : s(x) \neq 0_x \in L_x\}.$$

Носитель любого глобального сечения пучка  $\Pi$  является замкнутым множеством в  $X$ . Пучок  $\Pi$  назовем *полухаусдорфовым*, если любые две различные точки его накрывающего пространства, одна из которых принадлежит образу нулевого сечения пучка  $\Pi$ , имеют непересекающиеся окрестности.

Обозначим через  $\Pi(\text{Spec } L)$  пучок фактор-решеток  $L/\theta_P$  над простым спектром  $\text{Spec } L$ , а через  $\Pi(\text{Min } L)$  – пучок над минимальным спектром  $L$ , индуцированный пучком  $\Pi(\text{Spec } L)$ . Для каждого  $a \in L$  сечение  $\hat{a} \in \Gamma(\Pi(\text{Spec } L))$  задается формулой  $\hat{a}(P) = [a]_{\theta_P} \in L/\theta_P$  для всех  $P \in \text{Spec } L$ .

Напомним, что хаусдорфово пространство называется *нульмерным*, если каждое его открытое множество является объединением открыто-замкнутых множеств.

Наконец, подпрямое произведение  $L$  ограниченных решеток  $L_i$  ( $i \in I$ ) назовем *булевым подпрямым произведением*, если для любого элемента  $(a) \in L$  элемент  $(v_i) \in \prod_{i \in I} L_i$  такой, что

$$v_i = \begin{cases} 0, & \text{если } a_i \neq 0, \\ 1, & \text{если } a_i = 0 \end{cases} \text{ принадлежит } L.$$

В качестве предварительных сформулируем следующие результаты:

ЛЕММА 1 [4, предложение 2.2].  $O_p = P$  для любой  $P \in \text{Min } L$ .

ЛЕММА 2 [5, теорема 5.1]. Если  $L$  – стоунова решетка, то каждый ее простой идеал  $P$  содержит единственный минимальный простой идеал  $\varphi(P)$  и отображение  $\varphi: \text{Spec } L \rightarrow \text{Min } L$  непрерывно, стало быть, пространство  $\text{Min } L$  компактно.

ЛЕММА 3 [6]. Для всякой ограниченной дистрибутивной решетки  $L$  отображение  $\wedge$  является изоморфизмом решетки  $L$  на решетку сечений  $\Gamma(\Pi(\text{Spec } L))$ .

Рассмотрим еще несколько утверждений.

ЛЕММА 4. Факторный пучок  $\Pi$  ограниченных дистрибутивных решеток  $L_x$  над пространством  $X$  полухаусдорфов тогда и только тогда, когда  $X$  хаусдорфово и носители всех сечений из  $\Gamma(\Pi)$  открыты в  $X$ .

ДОКАЗАТЕЛЬСТВО. Предположим, что пучок  $\Pi$  над  $X$  полухаусдорфов. Тогда пространство  $X$  хаусдорфово. Возьмем произвольное сечение  $s \in \Gamma(\Pi)$  и точку  $x \in \text{supp } s$ . Точки  $s(x)$  и  $0_x \in L_x$  накрывающего пространства пучка  $\Pi$  имеют непересекающиеся окрестности  $U$  и  $V$  соответственно. Из общих свойств пучков [7, глава 1, §1] следует существование в  $X$  такого открытого множества  $W$ , содержащего  $x$ , что  $s(W) \subseteq U$  и  $0(W) \subseteq V$ , где  $0$  – нулевое сечение пучка  $\Pi$ . Тогда  $x \in W \subseteq \text{supp } s$ . Значит, носитель  $s$  является открытым множеством пространства  $X$ .

Обратно, пусть  $X$  хаусдорфово и носители всех глобальных сечений пучка  $\Pi$  открыты. Для полухаусдорфовости  $\Pi$  достаточно показать, что для любой точки  $x \in X$  и произвольного ненулевого элемента  $a \in L_x$  точки  $0_x$  и  $a$  накрывающего пространства пучка  $\Pi$  имеют непересекающиеся окрестности. Факторность  $\Pi$  означает, что найдется сечение  $s$  в  $\Gamma(\Pi)$ , для которого  $s(x) = a$ . Множество  $\text{supp } s$  открыто в  $X$ . Поэтому множества  $0(\text{supp } s)$  и  $s(\text{supp } s)$  являются непересекающимися окрестностями точек  $0_x$  и  $a$  соответственно.

ЛЕММА 5. Для любой ограниченной дистрибутивной решетки  $L$  пространство  $\text{Min } L$  нульмерно, а все фактор-решетки  $L/\theta_p$ ,  $P \in \text{Min } L$ , – плотные.

ДОКАЗАТЕЛЬСТВО. Множества  $D(aL) \cap \text{Min } L$ ,  $a \in L$ , образуют базу топологии минимального спектра решетки  $L$  и разделяют его точки. При любом  $a \in L$  множество  $D(aL) \cap \text{Min } L$  открыто-замкнуто в  $\text{Min } L$ . Действительно, в силу леммы 1  $D(aL) \cap \text{Min } L = \{P \in \text{Min } L : a \notin P\} = \{P \in \text{Min } L : a \notin 0_p\} = \{P \in \text{Min } L : \text{Ann } a \subseteq P\} = \text{Min } L \setminus D(\text{Ann } a)$ . Тем самым доказана нульмерность  $\text{Min } L$ . Если  $P \in \text{Min } L$ , то по лемме 1  $[0]_{\theta_p} = 0_p = P$  и, стало быть, фактор-решетка  $L/\theta_p$  не имеет делителей нуля, т. е. плотная.

Для ограниченной дистрибутивной решетки  $L$  рассмотрим отображение  $\alpha: L \rightarrow \Gamma(\Pi(\text{Min } L))$ , при котором для любого  $a \in L$   $\alpha(a)$  есть сужение  $\hat{a}$  на  $\text{Min } L$ . Получаем решеточный гомоморфизм  $\alpha$  – представление решетки  $L$  в пучке  $\Pi(\text{Min } L)$ .

ЛЕММА 6. Для любой ограниченной дистрибутивной решетки  $L$  гомоморфизм  $\alpha$  инъективен.

ДОКАЗАТЕЛЬСТВО. Пусть в  $L$  даны элементы  $a \neq b$ . Покажем, что  $\alpha(a) \neq \alpha(b)$ . Существует простой идеал  $Q$  решетки  $L$  [1, с. 93], содержащий ровно один из элементов  $a, b$ . Скажем,  $a \in Q$  и  $b \notin Q$ . Возьмем любой минимальный простой идеал  $P$  решетки  $L$ , содержащийся в  $Q$ . Если  $a \theta_p b$ , то  $a + x = b + y$  для всех подходящих  $x, y \in 0_p \subseteq Q$ . Но тогда  $b \leq a + x \in Q$ , противоречие. Следовательно,  $a \theta_p b$ , и  $\alpha(a)(P) \neq \alpha(b)(P)$ .

ЛЕММА 7. Если  $L$  – стоунова решетка, то гомоморфизм  $\alpha$  сюръективен, а пучок  $\Pi(\text{Min } L)$  полухаусдорфов.

ДОКАЗАТЕЛЬСТВО. Пусть  $L$  – стоунова решетка и  $s \in \Gamma(\Pi(\text{Min } L))$ . Требуется найти элемент  $a \in L$  такой, что  $s = \alpha(a)$ . По леммам 2 и 5  $\text{Min } L$  – нульмерный компакт. Для любого  $P$  из  $\text{Min } L$  существует элемент  $a_p \in L$ , для которого  $s(P) = [a_p]_{\theta_p} = \alpha(a_p)(P)$ . Тогда  $s = \alpha(a_p)$  на некоторой открыто-замкнутой окрестности  $U_p$  точки  $P \in \text{Min } L$ . Меняя  $P$ , получаем открытое покрытие  $(U_p)$  компакта  $\text{Min } L$ . Обозначим через  $\{U_p, \dots, U_{p_n}\}$  некоторое его конечное подпокрытие. Можно считать, что эти открыто-замкнутые множества образуют разбиение  $\text{Min } L$ . Рассмотрим множество  $U_k = U_{p_k}$  и соответствующий элемент  $a_k = a_{p_k}$  ( $k = 1, \dots, n$ ). Имеем  $s = \alpha(a_k)$  на  $U_k$ . По лемме 2 множество  $\varphi^1(U_k)$  открыто-замкнуто в  $\text{Spec } L$ , причем  $\varphi^1(U_k) \cap \text{Min } L = U_k$  при  $k = 1, \dots, n$ . В силу леммы 3 для каждого  $k = 1, \dots, n$  существует такой  $e_k \in L$ , что  $\hat{e}_k = \hat{0}$  на  $\varphi^1(U_k)$  и  $\hat{e}_k = \hat{1}$  на  $\text{Spec } L \setminus \varphi^1(U_k)$ . Тогда при  $k = 1, \dots, n$

$$\alpha(a_k e_k) = \alpha(a_k) \alpha(e_k) = \begin{cases} s \text{ на } U_k, \\ \hat{0} \text{ на } \text{Min } L \setminus U_k. \end{cases}$$

И мы получаем  $s = \alpha(a)$  при  $a = a_1 e_1 + \dots + a_n e_n \in L$ .

Далее  $\text{supp } s = \text{supp } \alpha(a) = \{P \in \text{Min } L : [a]_{\theta_p} \neq 0_p\} = \{P \in \text{Min } L : a \notin 0_p\} = D(aL) \cap \text{Min } L$ . Значит, носитель  $s$  является открытым множеством в  $\text{Min } L$ . Остается применить леммы 4 и 5.

ДОКАЗАТЕЛЬСТВО ТЕОРЕМЫ. Импликация 1)  $\Rightarrow$  2) следует из лемм 6, 7, 5 и 2. Импликация 3)  $\Rightarrow$  1) очевидна.

2)  $\Rightarrow$  3). Пусть  $\Pi$  – полухаусдорфов пучок плотных дистрибутивных решеток  $L_x$  над топологическим пространством  $X$  и решетка  $L$  изоморфна  $\Gamma(\Pi)$ . Покажем, что  $\Gamma(\Pi)$  есть булево подпрямое произведение решеток  $L_x$  ( $x \in X$ ). Для этого берем  $s \in \Gamma(\Pi)$ . По лемме 4 носитель  $\text{supp } s$  открыто-замкнут. Отображение  $t: X \rightarrow \bigcup_{x \in X} L_x$ , равное  $0_x \in L_x$  в каждой

точке  $x \in \text{supp } s$  и равное  $1_x$  при  $x \in X \setminus \text{supp } s$ , непрерывно. Поэтому  $t = s^* \in \Gamma(\Pi)$ .

Теорема доказана.

Результаты статьи анонсированы в [8].

### Литература

1. Гретцер Г. Общая теория решеток. – М.: Мир, 1982.

2. Вечтомов Е. М. Дистрибутивные решетки, функционально представимые цепями // Фундаментальная и прикладная математика. – 1996. – 2, № 1. – С. 93–102.

3. Filipou A. Compact sheaves of lattices and normal lattices // Math. Jap. – 1991. – 36, № 2. – С. 381–386.

4. Cornish W. H. Normal lattices // J. Austral Math. Soc. – 1972. – V. 14, № 2. – С. 200–215.

5. Simmons H. Reticulated rings // J. Algebra. – 1980. – V. 66, № 1. – С. 169–192.

6. Cornish W. H. O-ideals, congruences and sheaf representations of distributive lattice // Rev. Roum. Math. Pures Appl. – 1977. – V. 22, № 8. – С. 1059–1067.

7. Бредон Г. Теория пучков. – М.: Наука, 1988.

8. Вечтомов Е. М. О стоуновых полукольцах // Kurosh Algebraic Conference' 98. Abstracts of talks. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – С. 156–157.

С. И. Калинин

## ДУВКРАТНОЕ СРЕДНЕЕ СТЕПЕННОЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ЧИСЕЛ

1. Введение. Хорошо известно, что средним степенным порядка  $x$  положительных чисел  $a_1, \dots, a_n$  называется величина

$$F(x) = \begin{cases} \left( \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n a_i^x \right)^{\frac{1}{x}}, & x \neq 0, \\ \prod_{i=1}^n a_i^{\frac{1}{n}}, & x = 0. \end{cases} \quad (1)$$

Ее значения при  $x=1, 0, -1$  и  $2$  есть, очевидно, классические средние арифметическое  $A_n = \frac{a_1 + \dots + a_n}{n}$ ,

геометрическое  $G_n = \sqrt[n]{a_1 \cdot \dots \cdot a_n}$ , гармоническое  $H_n = \frac{n}{\frac{1}{a_1} + \dots + \frac{1}{a_n}}$  и квадратичное  $R_n = \sqrt{\frac{a_1^2 + \dots + a_n^2}{n}}$  со-

ответственно данной совокупности чисел. Таким образом, (1) обобщает приведенные широко используемые классические средние. Известно также, что среднее степенное (1) обладает следующими свойствами. Это положительная величина, являющаяся монотонной, непрерывной и дифференцируемой функцией на всей числовой прямой, для которой имеют место асимптотические соотношения

$$\lim_{x \rightarrow +\infty} F(x) = \max(a_1, \dots, a_n),$$

$$\lim_{x \rightarrow -\infty} F(x) = \min(a_1, \dots, a_n). \quad (2)$$

В настоящей работе для положительных чисел  $a_1, \dots, a_n$  мы вводим в рассмотрение величину типа (1) – так называемое двукратное среднее степенное этих чисел и показываем, что все основные свойства функции  $F(x)$  ею наследуются.

2. Двукратное среднее степенное. Двукратным средним степенным порядка  $x$  положительных чисел  $a_1, \dots, a_n$  условимся называть следующую величину

$$\Phi(x) = \begin{cases} \left( \frac{\sum_{\substack{i,j=1 \\ i \leq j}}^n (a_i a_j)^x}{\frac{n(n+1)}{2}} \right)^{\frac{1}{2x}}, & x \neq 0, \\ \sqrt[n]{a_1 \cdot \dots \cdot a_n}, & x = 0. \end{cases} \quad (3)$$

В сравнении с (1) в записи (3) участвуют степени произведений из двух сомножителей, являющихся значениями из рассматриваемой совокупности чисел  $a_1, \dots, a_n$ . Это обстоятельство и обуславливает использование нами в введенном понятии эпитета «двукратное». Нетрудно видеть, что если  $a_1 = \dots = a_n = a$ , то  $\Phi(x) = a$  для всех  $x$ . Покажем, что двукратное среднее степенное (3) обладает всеми свойствами, упомянутыми выше во введении.

**Свойство 1<sup>о</sup>.** Функция  $\Phi(x)$  является положительной на  $\mathbb{R}$ .

Это свойство очевидно, поскольку при  $x \neq 0$  величина (3) есть степенно-показательное выражение.

**Свойство 2<sup>о</sup>.** Функция  $\Phi(x)$  является непрерывной на  $\mathbb{R}$ .

Доказательство. При  $x \neq 0$  непрерывность функции  $\Phi$  очевидна. Установим непрерывность  $\Phi$  в точке  $x = 0$ . Для этого покажем, что  $\ln \Phi(x) \xrightarrow{x \rightarrow 0} \ln \Phi(0)$ . Последнее предельное соотношение в силу непрерывности экспоненты обеспечит непрерывность  $\Phi$ . При  $x \neq 0$  имеем:

$$\ln \Phi(x) = \frac{1}{2x} \ln \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x}{n(n+1)} = \frac{1}{2} \frac{\ln \sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x - \ln \sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^0}{x-0}$$

Но последнее отношение при  $x \rightarrow 0$  стремится к значению производной функции  $\ln \sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x$  в точке  $x = 0$ . Следовательно,

$$\begin{aligned} \ln \Phi(x) \xrightarrow{x \rightarrow 0} \frac{1}{2} \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x \ln(a_i a_j)}{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x} \Big|_{x=0} &= \frac{1}{n(n+1)} \left( \sum_{k=1}^n \ln a_k^2 + \sum_{i < j} \ln(a_i a_j) \right) = \\ &= \frac{1}{n(n+1)} \left( \sum_{k=1}^n 2 \ln a_k + \sum_{i < j} (\ln a_i + \ln a_j) \right) = \frac{1}{n(n+1)} \left( \sum_{k=1}^n (2 + (n-1)) \ln a_k \right) = \ln \prod_{k=1}^n a_k^{\frac{1}{n}} = \ln \Phi(0). \end{aligned}$$

Непрерывность функции  $\Phi$  установлена.

**Свойство 3<sup>о</sup>.** Если среди чисел  $a_1, \dots, a_n$  есть различные, то функция  $\Phi(x)$  является возрастающей на  $\mathbb{R}$ .

Доказательство. Покажем сначала возрастание  $\Phi$  на каждом интервале  $(-\infty; 0)$  и  $(0; +\infty)$ . Для этого, в

силу соотношения  $(\ln \Phi(x))' = \frac{\Phi'(x)}{\Phi(x)}$ , достаточно установить, что выражение  $\Phi(x)(\ln \Phi(x))'$  при

$x \in (-\infty; 0) \cup (0; +\infty)$  будет строго положительным. Последнее же, очевидно, будет обеспечено, если выполнится условие

$$(\ln \Phi(x))' = \left( \frac{1}{2x} \ln \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x}{n(n+1)} \right)' > 0, \quad x \in (-\infty; 0) \cup (0; +\infty). \quad (4)$$

Заметим, что

$$\left( \frac{1}{2x} \ln \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x}{n(n+1)} \right)' = \left( -\frac{1}{2x^2} \ln \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x}{n(n+1)} + \frac{1}{2x} \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x \ln(a_i a_j)}{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x} \right)'$$

$$\begin{aligned} &= \frac{1}{2x^2} \frac{1}{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x} \left( \sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x \ln(a_i a_j)^x - \left( \sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x \right) \ln \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x}{n(n+1)} \right)' = \\ &= \frac{1}{2x^2} \frac{1}{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x} \sum_{i,j=1}^n \left( (a_i a_j)^x \ln \frac{(a_i a_j)^x \frac{n(n+1)}{2}}{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x} \right)' \end{aligned}$$

Получившееся выражение оценим снизу, используя неравенство  $\ln t > 1 - \frac{1}{t}$  ( $t > 0, t \neq 1$ ) и то предположение, что среди чисел  $a_1, \dots, a_n$  есть различные. Будем иметь:

$$\begin{aligned} (\ln \Phi(x))' &> \frac{1}{2x^2} \frac{1}{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x} \sum_{i,j=1}^n \left( (a_i a_j)^x \left( 1 - \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x}{(a_i a_j)^x \frac{n(n+1)}{2}} \right) \right)' = \frac{1}{2x^2} \frac{1}{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x} \left( \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x - \sum_{i,j=1}^n \frac{(a_i a_j)^x}{\frac{n(n+1)}{2}}}{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x} \right)' = \\ &= \frac{1}{2x^2} \frac{1}{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x} \left( \sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x - \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x \frac{n(n+1)}{2}}{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x} \right)' = 0, \quad x \in (-\infty; 0) \cup (0; +\infty). \end{aligned}$$

Неравенство (4) установлено, тем самым монотонность функции  $\Phi(x)$  на каждом интервале  $(-\infty; 0), (0; +\infty)$  показана. Отсюда, в силу непрерывности функции  $\Phi(x)$  на всей числовой прямой, заключаем, что она возрастает на  $\mathbb{R}$ . Свойство 3<sup>о</sup> доказано.

**З а м е ч а н и е 1.** На основании установленного свойства монотонности двукратного среднего степенного (3) можно сформулировать следующее важное для приложений

**Предложение А.** Пусть  $a_1, \dots, a_n$  в (3) – переменные величины и  $\alpha < \beta$  ( $\alpha, \beta \in \mathbb{R}$ ). Если величина  $\Phi(\alpha)$  постоянна, то величина  $\Phi(\beta)$  принимает наименьшее значение при условии  $a_1 = \dots = a_n$ . Если же величина  $\Phi(\beta)$  является постоянной, то  $\Phi(\alpha)$  принимает наибольшее значение также при условии  $a_1 = \dots = a_n$ .

Сформулированное предложение позволяет в определенных ситуациях решать задачи на экстремумы, не прибегая к средствам дифференциального исчисления. Иллюстрации отмечаемого мы предполагаем посвятить отдельную работу.

Установим сейчас

**Свойство 4<sup>о</sup>.** Функция  $\Phi(x)$  является дифференцируемой на  $\mathbb{R}$ .

Доказательство. Дифференцируемость функции  $\Phi$  в точках  $x \neq 0$  очевидна, установим ее дифференцируемость при  $x = 0$ . Для этого покажем, что существует конечный предел

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\Phi(x) - \Phi(0)}{x - 0} = \Phi'(0). \quad (5)$$

Имеем:

$$\begin{aligned} \Phi'(0) &= \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\left( \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x}{n(n+1)} \right)^{\frac{1}{2x}} - (a_1 \dots a_n)^{\frac{1}{n}}}{x} = \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\left( \exp \left( \frac{1}{2x} \ln \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x}{n(n+1)} \right) \right)' - (a_1 \dots a_n)^{\frac{1}{n}}}{1} = \\ &= \lim_{x \rightarrow 0} \Phi(x) \left( \frac{1}{2x} \ln \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x}{n(n+1)} \right)' = \frac{1}{2} \Phi(0) \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x \ln(a_i a_j)}{x} - \frac{1}{x^2} \ln \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x}{n(n+1)}}{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x} = \\ &= \frac{1}{2} \Phi(0) \lim_{x \rightarrow 0} \left[ \frac{1}{x} \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x \ln(a_i a_j)}{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x} - \frac{1}{x^2} \left( \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x}{n(n+1)} - 1 \right) - \frac{1}{2} \left( \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x}{n(n+1)} - 1 \right)^2 + o(x^2) \right] = \\ &= \frac{1}{2} \Phi(0) \lim_{x \rightarrow 0} \left[ \frac{1}{x} \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x \ln(a_i a_j)}{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x} - \frac{1}{x^2} \left( x \ln(a_i a_j) + \frac{1}{2} x^2 \ln^2(a_i a_j) + o(x^2) \right) \right] + \\ &\quad + \frac{1}{2} \Phi(0) \lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{2} \frac{\left( \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x}{n(n+1)} \right)^2 + o(1)}{\left( \frac{n(n+1)}{2} \right)^2} = \\ &= \frac{1}{2} \Phi(0) \lim_{x \rightarrow 0} \left[ \frac{1}{x} \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x \ln(a_i a_j)}{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x} - \frac{1}{x} \frac{\sum_{i,j=1}^n \ln(a_i a_j)}{n(n+1)} - \frac{1}{2} \frac{\sum_{i,j=1}^n \ln^2(a_i a_j)}{n(n+1)} + \frac{1}{2} \frac{\left( \sum_{i,j=1}^n \ln(a_i a_j) \right)^2}{\left( \frac{n(n+1)}{2} \right)^2} \right] \end{aligned}$$

В выше проделанных преобразованиях мы сначала применили правило Лопиталья-Бернулли, а затем дважды так называемый метод выделения главной части ([1], с. 181), нередко используемый при вычислении пределов. Ради сокращения записей в дальнейших рассуждениях положим

$$\frac{1}{n(n+1)} \sum_{i,j=1}^n \ln(a_i a_j) = t, \quad \frac{1}{n(n+1)} \sum_{i,j=1}^n \ln^2(a_i a_j) = s.$$

Тогда можем записать:

$$\begin{aligned} \Phi'(0) &= \frac{1}{2} \Phi(0) \lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{x} \left[ \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x \ln(a_i a_j)}{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x} - \frac{\sum_{i,j=1}^n \ln(a_i a_j)}{n(n+1)} \right] - \frac{1}{2} s + \frac{1}{2} t^2 = \\ &= \frac{1}{2} \Phi(0) \lim_{x \rightarrow 0} \sum_{i,j=1}^n \frac{\ln(a_i a_j)}{x} \left( \frac{(a_i a_j)^x}{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x} - \frac{1}{n(n+1)} \right) - \frac{1}{2} s + \frac{1}{2} t^2 = \\ &= \frac{1}{2} \Phi(0) \lim_{x \rightarrow 0} \sum_{i,j=1}^n \ln(a_i a_j) \frac{(a_i a_j)^x \sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x - (a_i a_j)^x \left( \sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x \ln(a_i a_j) \right)}{\left( \sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x \right)^2} - \frac{1}{2} s + \frac{1}{2} t^2 = \\ &= \frac{1}{2} \Phi(0) \left[ \frac{\sum_{i,j=1}^n \ln(a_i a_j)}{\left( \frac{n(n+1)}{2} \right)^2} - \frac{1}{2} s + \frac{1}{2} t^2 \right] = \frac{1}{2} \Phi(0) \left[ s - \frac{1}{2} s + \frac{1}{2} t^2 - t^2 \right] = \frac{1}{4} \Phi(0) (s - t^2) = \\ &= \frac{1}{4} \sqrt[n]{a_1 \dots a_n} \left( \frac{2}{n(n+1)} \sum_{i,j=1}^n \ln^2(a_i a_j) - \left( \frac{2}{n(n+1)} \right)^2 \left( \sum_{i,j=1}^n \ln(a_i a_j) \right)^2 \right) = \\ &= \frac{1}{2} \sqrt[n]{a_1 \dots a_n} \frac{1}{n(n+1)} \left( \sum_{i,j=1}^n \ln^2(a_i a_j) - \left( \frac{2}{n(n+1)} \right) \left( \sum_{i,j=1}^n \ln(a_i a_j) \right)^2 \right) \end{aligned}$$

Существование конечного предела (5) показано. Нужное свойство функции  $\Phi$  установлено.

З а м е ч а н и е 2. Очевидно, свойство 2<sup>0</sup> является следствием свойства 4<sup>0</sup>.

Перейдем, наконец, к рассмотрению асимптотических свойств двукратного среднего степенного (3). Предположим, что числа  $a_1, \dots, a_n$  перенумерованы в порядке неубывания, т. е.  $a_1 \leq \dots \leq a_n$ . Покажем, что имеет место



**Свойство 5<sup>0</sup>.** При  $x \rightarrow +\infty$  функция  $\Phi(x)$  стремится к  $a_n$ , а при  $x \rightarrow -\infty$  — к  $a_1$ .  
 Ясно, что приводимое свойство воспроизводит соотношения (2) для среднего степенного (1).  
 Доказательство. Рассмотрим поведение функции  $\Phi(x)$  при  $x \rightarrow +\infty$ . Имеем:

$$\lim_{x \rightarrow +\infty} \ln \Phi(x) = \lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{1}{2x} \ln \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x}{n(n+1)} = \lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{1}{2x} \ln \frac{a_n^{2x} \sum_{i,j=1}^n \left(\frac{a_i a_j}{a_n^2}\right)^x}{n(n+1)} = \lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{1}{2x} \left[ \ln a_n^{2x} + \ln \sum_{i,j=1}^n \left(\frac{a_i a_j}{a_n^2}\right)^x \right].$$

Заметим, что выражение  $\ln \left[ \sum_{i,j=1}^n \left(\frac{a_i a_j}{a_n^2}\right)^x \right]$  при  $x \rightarrow +\infty$  стремится к  $\ln \frac{m(m+1)}{2}$ , где  $m$  — число членов

последовательности  $a_1, \dots, a_n$ , равных  $a_n$ . Следовательно,  $\lim_{x \rightarrow +\infty} \ln \Phi(x) = \ln a_n$ , т. е.  $\Phi(x)$  стремится к  $a_n$  при  $x \rightarrow +\infty$ .

По аналогии изучим поведение функции  $\Phi(x)$  при  $x \rightarrow -\infty$ . Можем записать:

$$\lim_{x \rightarrow -\infty} \ln \Phi(x) = \lim_{x \rightarrow -\infty} \frac{1}{2x} \ln \frac{\sum_{i,j=1}^n (a_i a_j)^x}{n(n+1)} = \lim_{x \rightarrow -\infty} \frac{1}{2x} \ln \frac{a_1^{2x} \sum_{i,j=1}^n \left(\frac{a_i a_j}{a_1^2}\right)^x}{n(n+1)} = \lim_{x \rightarrow -\infty} \frac{1}{2x} \left[ \ln a_1^{2x} + \ln \sum_{i,j=1}^n \left(\frac{a_i a_j}{a_1^2}\right)^x \right].$$

Поскольку выражение  $\ln \left[ \sum_{i,j=1}^n \left(\frac{a_i a_j}{a_1^2}\right)^x \right]$  при  $x \rightarrow -\infty$  стремится к  $\ln \frac{l(l+1)}{2}$ , где  $l$  — число членов последо-

вательности  $a_1, \dots, a_n$ , равных  $a_1$ , то  $\lim_{x \rightarrow -\infty} \ln \Phi(x) = \ln a_1$ , т. е.  $\Phi(x)$  стремится к  $a_1$  при  $x \rightarrow -\infty$ . Свойство 5<sup>0</sup> полностью доказано.

Таким образом, все упоминаемые во введении основные свойства двукратного среднего степенного (3) установлены.

**З а м е ч а н и е 3.** Подобно классическим средним  $A_n, G_n, H_n, R_n$  чисел  $a_1, \dots, a_n$ , связанных со средним степенным (1), можно ввести в рассмотрение аналогичные двукратные средние арифметические  $\tilde{A}_n = \Phi(1)$ , геометрическое  $\tilde{G}_n = \Phi(0)$ , гармоническое  $\tilde{H}_n = \Phi(-1)$ , квадратичное  $\tilde{R}_n = \Phi(2)$ . В силу свойства 3<sup>0</sup>, такие средние связаны неравенствами  $\tilde{H}_n \leq \tilde{G}_n \leq \tilde{A}_n \leq \tilde{R}_n$ , в которых равенство достигается лишь при условии  $a_1 = \dots = a_n$ . Неравенство

$$\tilde{G}_n \leq \tilde{A}_n \tag{6}$$

в приведенной цепочке соотношений представляет собой аналог классического неравенства Коши  $G_n \leq A_n$  для арифметико-геометрических средних  $A_n$  и  $G_n$ . Для последнего существует несколько десятков принципиально отличающихся друг от друга элементарных способов доказательства. В этой связи мы читателю адресуем вопрос: доказать неравенство (6) элементарными средствами, не прибегая к монотонности двукратного среднего степенного (3).

**3. Связь двукратного среднего степенного со средним Столярского.** Пусть  $a, b$  ( $a < b$ ) — положительные числа. Средним Столярского (К. В. Stolarsky, см. [2], p. 345; [3], p. 45) этих чисел называется величина

$$E_{r,s}^{(a,b)} = \left( \frac{s \cdot b^r - a^r}{r \cdot b^s - a^s} \right)^{\frac{1}{r-s}}, \quad r \neq s, rs \neq 0. \tag{7}$$

При частных значениях параметров  $r$  и  $s$  из (7) получаются (см. цитируемые работы) такие известные средние чисел  $a$  и  $b$  как среднее арифметическое, среднее геометрическое, среднее гармоническое, среднее логарифмическое. Нетрудно заметить, что при  $r = 3$  и  $s = 1$  среднее Столярского чисел  $a$  и  $b$  есть двукратное среднее степенное этих чисел порядка 1 или, по-другому, их двукратное среднее арифметическое:

$$E_{3,1}^{(a,b)} = \left( \frac{a^2 + ab + b^2}{3} \right)^{\frac{1}{2}}.$$

Таким образом, двукратное среднее арифметическое  $n$  чисел обобщает среднее Столярского двух чисел при параметрах  $r = 3$  и  $s = 1$ . Кроме того, двукратное среднее степенное порядка  $x$

$$\Phi_{a,b}(x) = \begin{cases} \left( \frac{a^{2x} + (ab)^x + b^{2x}}{3} \right)^{\frac{1}{2x}}, & x \neq 0, \\ \sqrt{ab}, & x = 0 \end{cases}$$

чисел  $a$  и  $b$  можно трактовать как соответствующее обобщение

среднего Столярского  $E_{3,1}^{(a,b)}$  на случай произвольного порядка. Действительно, если ввести в рассмотренные величины

$$E_{r,s}^{(a,b)}(x) = \left( \frac{s \cdot b^{rx} - a^{rx}}{r \cdot b^{sx} - a^{sx}} \right)^{\frac{1}{(r-s)x}}, \quad r \neq s, rs \neq 0,$$

и назвать ее средним Столярского чисел  $a$  и  $b$  порядка  $x$ , то

будем иметь:  $\Phi_{a,b}(x) = E_{3,1}^{(a,b)}(x)$ .

### Литература

1. Кудрявцев Л. Д. Математический анализ. — М.: Высш. шк., 1970. — Т.1.
2. Bullen P. S., Mitrinović D. S., Vasić P. M. Means and their Inequalities. — D. Reidel Publ. Comp., Dordrecht, 1988.
3. Toader Gh. Means and convexity // Studia Univ. Babeş-bolyai, Mathematica. — 1991. — 36, № 4. — P. 45–52.

А. В. Семаков

### МОДЕЛЬ ПОЛИМЕРНОЙ РЕОЛОГИЧЕСКОЙ ДИССИПАТИВНОЙ СТРУКТУРЫ

Структурная организация полимерных систем, определяющая во многом их физические свойства, сложна и многообразна. В настоящее время она достаточно хорошо изучена с позиций равновесной термодинамики. В то же время этот подход в ряде случаев можно рассматривать как достаточно грубое приближение, ввиду огромных времен релаксации макромолекул. Поэтому в настоящее время особое значение приобретает применение методов неравновесной термодинамики к анализу полимерных структур. В частности, представляет определенный интерес возможность генерации реологических самоорганизующихся полимерных структур. Такие гидродинамические структуры для простых жидкостей достаточно хорошо известны, например, — это термоконвективные ячейки Бенара. Такие структуры существуют лишь в потоке. Полимерные же диссипативные структуры интересны тем, что они, в отличие от других, по причине больших времен релаксации, могут быть «заморожены» в стеклообразном состоянии в виде текстур. Это открывает новые возможности модификации физических свойств полимерных систем.

**Описание физической модели.** В данной работе мы обсудим предельно простую физическую модель полимерной системы, способной к самоорганизации. Ее можно представить как цепь упругих, взаимодействующих друг с другом молекулярных клубков, находящихся во внешнем гидродинамическом силовом поле. Будем считать, что элементарное возбуждение клубка (в отличие от других, более сложных) представляет собой отклонение формы клубка от сфероида в виде эллипсоида с определенной ориентацией его большей оси в пространстве.

Для описания эволюции клубков в сдвиговом гидродинамическом поле  $H$  предложено конечно-разностное уравнение, формально напоминающее уравнение Шредингера, описывающее поведение системы взаимодействующих спинов с гейзенберговским гамильтонианом. Конечно-разностное уравнение имеет вид:

$$X_{k,i} = X_{k,i-1} + X_{k,i-1} \chi_k \bar{H} + \alpha \left[ (X_{k,i-1})^2 + \frac{1}{2\beta} (X_{k,i-1} (X_{k-1,i-1} + X_{k+1,i-1})) \right]. \tag{1}$$

Эволюция клубков во времени (индекс  $i$ ) и пространстве (индекс  $k$ ) определяется предыдущим состоянием клубков ( $X_{k,i-1}$ ), действием на них внешне-

го поля  $H$  (слагаемое  $X_{k,i} \cdot x_k H$ ), способностью клубков упруго деформироваться (слагаемое  $\alpha(X_{k,i})^2$ ) и упруго взаимодействовать с соседями (слагаемые  $\alpha/(2\beta) X_{k,i} X_{k,i-1}$  и  $\alpha/(2\beta) X_{k,i} X_{k+1,i}$ ).

Модель имеет управляющие параметры:  $\chi$  – ориентационная восприимчивость клубков,  $\alpha$  – упругая константа,  $\beta$  – константа парного взаимодействия. В уравнении учитывается, что ориентационная восприимчивость зависит от разности углов между направлением поля ( $\theta$ ) и текущей ориентацией деформированного клубка ( $\arg(X_{k,i})$ ). Полагаем эту зависимость в виде:

$$\chi_k = \chi_{0k} (\sin(\theta - \arg(X_{k,i}))^2) \quad (2)$$

Изначально, по причине наличия тепловых флуктуаций, в цепи имеет место хаотическое распределение клубков по размерам и направлениям ориентации главных осей. Начальное состояние цепи из 64 частиц, расположенных под углом  $90^\circ$  к направлению силового поля, моделировали равномерными распределениями относительных изменений размеров клубков от 0 до  $\chi_{0max}$  и углов ориентации главных осей от 0 до  $\pi$ . «Включение» внешнего поля осуществляли ступенчатым образом – скачком.

**Результаты компьютерного моделирования.**

В ходе экспериментов установлено, что существует область параметров модели, когда изначальный хаос в цепи сменяется возникновением квазистационарных состояний. Так, например, на карте уровней (рис. 1), отображающей временную эволюцию деформации клубков, видно, что после двухсот итераций возникает устойчивая неравновесная структура.

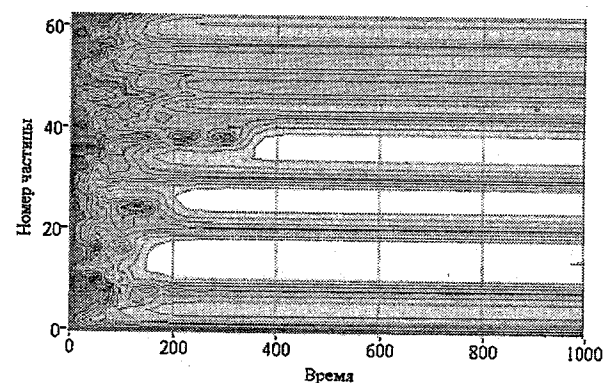


Рис.1. Карта уровней деформации клубков в координатах: номер частицы – время;  $\alpha = -0,1$   $\beta = 1,25$ ;  $\chi = 0,1$

Такая структура характеризуется не только квазипериодическим распределением деформаций, но и ориентацией деформированных клубков относительно направления силового поля. В частности, рисунку 1 соответствует «паркетная» структура с преимущественной ориентацией главной оси в смежных областях  $\pm 45^\circ$  (рис.2). При изменении характера парного взаимодействия возможны и другие типы структур, в том числе и с непрерывным периодическим изменением ориентации.

Образующиеся структуры имеют характерные для них пространственные размеры. Об этом свидетельствует периодическое изменение пространственной автокорреляционной функции (рис. 3) и соответствующий этому периоду максимум на графике спектра размеров (рис. 4). Отметим, что конкретный вид образующейся структуры зависит от начальных условий, а ее обобщенные характеристики, например, усредненный по множеству реализаций период пространственной структуры являются функцией параметров модели.

**Выводы.** Таким образом, предложенная модель действительно описывает образование неравновесных реологических структур. Во внешнем поле элементы структуры запасают энергию за счет упругой деформации и минимизируют ее за счет парного ориентационного взаимодействия. Энергетический выигрыш достигается за счет структурной организации системы – образования областей с определенным уровнем деформирования и ориентации. Как только приток энергии извне прекращается, диссипативные процессы приводят к разрушению возникшей структуры.

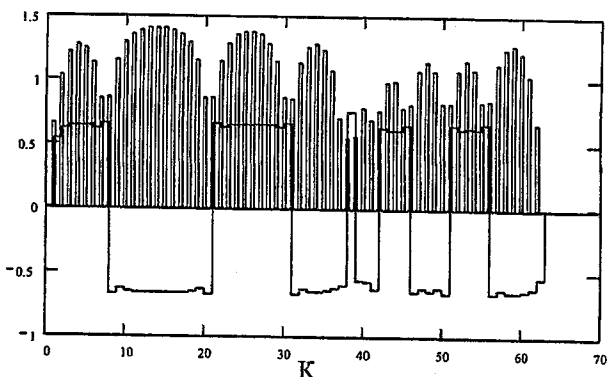


Рис. 2. Распределение деформаций и ориентации клубков вдоль цепи при образовании паркетной структуры;  $i$  – угол ориентации,  $w$  – величина деформации;  $\alpha = -0,1$   $\beta = 1,25$   $\chi = 0,1$

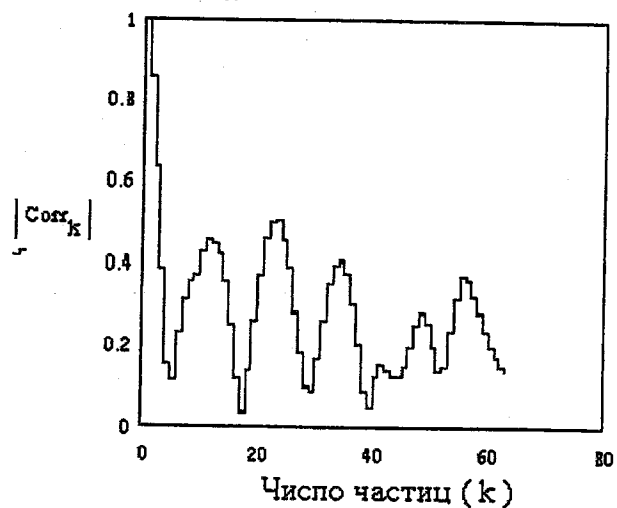


Рис. 2. Пространственная автокорреляционная функция ( $corrK$ );  $\alpha = -0,1$   $\beta = 1,25$   $\chi = 0,1$



Рис. 4. Спектр размеров реологической структуры ( $c_j$ );  $\alpha = -0,1$   $\beta = 1,25$   $\chi = 0,1$

Ориентационное взаимодействие в данной модели играет ключевую роль. Поэтому образование описанных нами структур возможно в расплавах или растворах жесткоцепных, жидкокристаллических полимеров. Можно ожидать, что образование микрообластей, по-разному аккумулирующих упругую энергию, приведет к изменению высокоэластических свойств полимерной системы. В этой связи, одной из возможных причин изменения величины и знака первой разности нормальных напряжений в системе конус – плоскость для жесткоцепных полимеров может быть образование описанных выше неравновесных структур.

А. М. Слободчиков

**ИДЕНТИФИКАЦИЯ КАРБАМИДСОДЕРЖАЩИХ КОМПЛЕКСОВ ХРОМАТА МАГНИЯ**

Изотермическим методом изучена тройная система хромат магния – карбамид – вода при 298 К. Обнаружено, что кроме исходных компонентов в твердую фазу выделяются конгруэнтно растворимые комплексы:  $MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2$  и  $MgCrO_4 \cdot 3CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O$ . Химический состав впервые полученных нами соединений установлен графически по методу «остатков» Скрейнемакерса и химическим анализом.

Индивидуальность образующихся в системе соединений идентифицируют микрофотографии кристаллов, кристаллооптические измерения показателей преломления, термографический и рентгенофазовый анализы и метод ИК-спектроскопии.

При высокой концентрации карбамида из насыщенных растворов системы кристаллизуется соединение, содержащее 31,84% хромата магния и 68,16% карбамида. Состав соединения отвечает химической формуле –  $MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2$ . При

увеличении концентрации хромата магния в растворе образуется новый комплекс состава  $MgCrO_4 \cdot 3CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O$ . Кристаллы новых соединений хорошо просматриваются в микроскоп (рис. 1) и могут быть выделены из раствора без разложения.

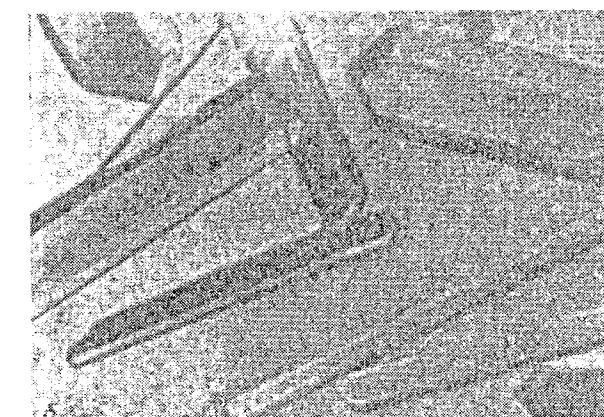
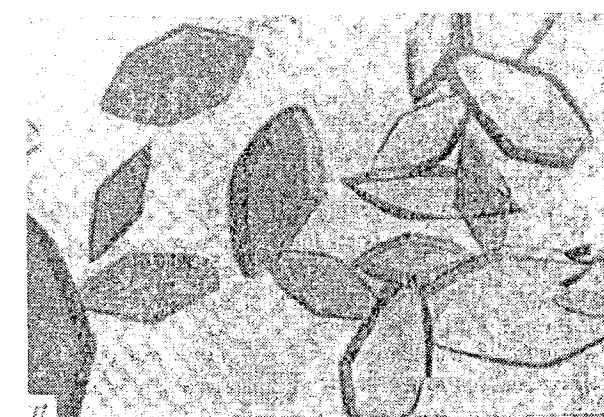


Рис. 1. Микрофотографии кристаллов ( $\times 600$ ): а –  $MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2$ ; б –  $MgCrO_4 \cdot 3CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O$

Индивидуальность образующихся в системе соединений подтверждают также проведенные нами кристаллооптические измерения. Исходные компоненты и новые соединения характеризуются отличными друг от друга кристаллооптическими константами (табл. 1).

Таблица 1

Показатели преломления исходных веществ и вновь полученных соединений	
Соединения	Коэффициенты преломления
$MgCrO_4 \cdot 5 H_2O$	$N_g = 1,654$
	$N_m = 1,645$
	$N_p = 1,617$
$CO(NH_2)_2$	$N_g = 1,494$
	$N_p = 1,484$
$MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2$	$N_g = 1,633$
	$N_p = 1,606$
$MgCrO_4 \cdot 3CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O$	$N_g = 1,624$
	$N_p = 1,566$

Кривые нагревания твердых фаз снимали на пирометре Н. С. Курнакова. Скорость нагревания – 6–8 град/мин.

На кривой нагревания  $MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2$  (рис. 2, а) наблюдаются эндотермические эффекты при 145 и 190 и экзоэффект при 330° С. По данным химического анализа эндоэффект при 145° С соответствует разложению  $MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2$  на исходные компоненты с одновременным разложением  $CO(NH_2)_2$ . Эффект при 190° С соответствует превращению продуктов распада карбамида. Около 330° С органический остаток взаимодействует с хроматом магния. Этот процесс сопровождается выделением большого количества тепла.

Соединение  $MgCrO_4 \cdot 3CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O$  является менее устойчивым по сравнению с  $MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2$ .

При 71° С (рис. 2, б) наблюдается отщепление двух молекул воды. Разложение безводного остатка с плавлением и частичным разложением карбамида начинается при 134° С. Экзоэффекты 175 и 298° С объясняются взаимодействием продуктов распада карбамида между собой и с хроматом магния.

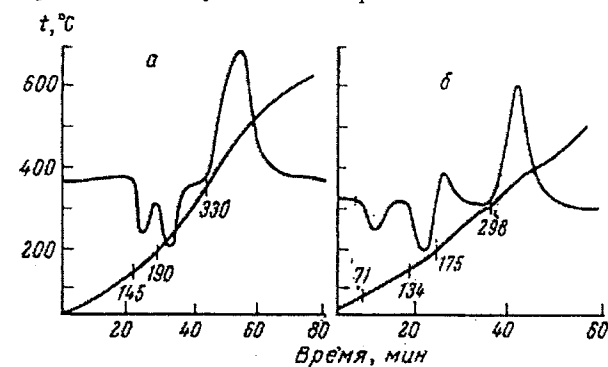


Рис. 2. Кривые нагревания  $MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2$  (а) и  $MgCrO_4 \cdot 3CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O$  (б)

Таким образом, безводный комплекс  $MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2$  более устойчив к нагреванию по сравнению с  $MgCrO_4 \cdot 3CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O$ . В свою очередь, соединение  $MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2$  более устойчиво, чем  $MgCrO_4 \cdot 5H_2O$ . Дегидратация последнего начинается уже при 61° С. Это служит подтверждением большей прочности связи ион металла – карбамид по сравнению с соответствующими кристаллогидратами.

В табл. 2–5 приведены результаты рентгенофазового анализа исходных компонентов и вновь полученных соединений. По вертикальной оси изображены интенсивности линий в относительных единицах, а по горизонтальной – значения межплоскостных расстояний в нм.

Таблица 2  
Данные рентгенофазового анализа  $CO(NH_2)_2$

№№ п/п	$\theta^\circ$	$d \cdot 10^4, \text{нм}$	$I, \text{отн. ед}$
1	10°57'	4,064	8
2	11°10'	3,978	100
3	11°44'	3,790	43
4	12°20'	3,612	37
5	14°41'	3,042	45
6	15°38'	2,860	56
7	17°49'	2,520	88
8	18°39'	2,414	20

№№ п/п	$\theta^\circ$	$d \cdot 10^4, \text{нм}$	$I, \text{отн. ед}$
9	20°13'	2,227	13
10	20°49'	2,173	5
11	22°19'	2,026	5
12	22°40'	1,998	40
13	24°46'	1,840	16
14	25°31'	1,787	6
15	25°40'	1,775	7
16	27°29'	1,672	16

Таблица 3  
Данные рентгенофазового анализа  $MgCrO_4 \cdot 5H_2O$

№№ п/п	$\theta^\circ$	$d \cdot 10^4, \text{нм}$	$I, \text{отн. ед}$
1	4°15'	10,402	8
2	7°30'	6,810	93
3	7°42'	5,754	12
4	8°52'	5,000	13
5	11°50'	3,757	16
6	12°32'	3,553	15
7	13°18'	3,351	44
8	13°50'	3,225	12
9	14°47'	3,022	15
10	15°06'	2,959	99
11	15°42'	2,849	22
12	16°15'	2,755	50
13	18°41'	2,406	14
14	18°56'	2,375	11
15	21°24'	2,113	16
16	22°07'	2,048	48
17	22°57'	1,977	22
18	25°38'	1,782	17
19	28°00'	1,642	11
20	29°14'	1,579	24
21	31°19'	1,483	100
22	32°00'	1,455	11
23	35°08'	1,339	17
24	36°19'	1,302	9
25	44°18'	1,104	11

Таблица 4  
Данные рентгенофазового анализа  $MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2$

№№ п/п	$\theta^\circ$	$d \cdot 10^4, \text{нм}$	$I, \text{отн. ед}$
1	7°29'	5,918	100
2	8°34'	5,180	32
3	9°00'	4,935	87

4	10°06'	4,396	6
5	12°32'	3,551	92
6	12°50'	3,470	41
7	12°55'	3,447	28
8	14°21'	3,106	15
9	14°32'	3,070	19
10	14°45'	3,027	12
11	15°03'	2,968	93
12	15°41'	2,851	12
13	16°22'	2,736	74
14	16°40'	2,695	19
15	17°16'	2,598	26
16	19°00'	2,369	36
17	20°08'	2,240	6
18	21°23'	2,114	15
19	22°08'	2,046	28
20	22°43'	1,996	8
21	23°01'	1,972	8
22	23°28'	1,935	8
23	23°56'	1,900	7
24	25°43'	1,777	5
25	25°48'	1,772	7

Таблица 5  
Данные рентгенофазового анализа  $MgCrO_4 \cdot 3CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O$

№№ п/п	$\theta^\circ$	$d \cdot 10^4, \text{нм}$	$I, \text{отн. ед}$
1	4°44'	9,349	42
2	6°03'	7,314	27
3	6°56'	6,380	87
4	7°34'	5,852	31
5	8°00'	5,539	19
6	8°14'	5,392	47
7	9°27'	4,695	27
8	9°54'	4,484	25
9	10°06'	4,396	84
10	10°43'	4,148	38
11	10°55'	4,069	40
12	11°18'	3,934	52
13	12°00'	3,708	82
14	12°20'	3,610	80
15	12°44'	3,496	93
16	13°09'	3,388	100
17	13°32'	3,295	59
18	14°03'	3,175	41
19	14°36'	3,058	93
20	15°30'	2,885	27
21	15°39'	2,858	28

22	17°42'	2,536	24
23	18°11'	2,471	36
24	18°54'	2,380	23
25	19°33'	2,304	25
26	21°00'	2,151	29
27	24°24'	1,866	21
28	25°15'	1,807	23
29	27°45'	1,650	23
30	30°06'	1,537	16
31	32°42'	1,427	15

Сопоставление дифрактограмм показывает, что по интенсивности, порядку и густоте расположения линий, как исходные компоненты, так и новые соединения существенно отличаются друг от друга (рис. 3).

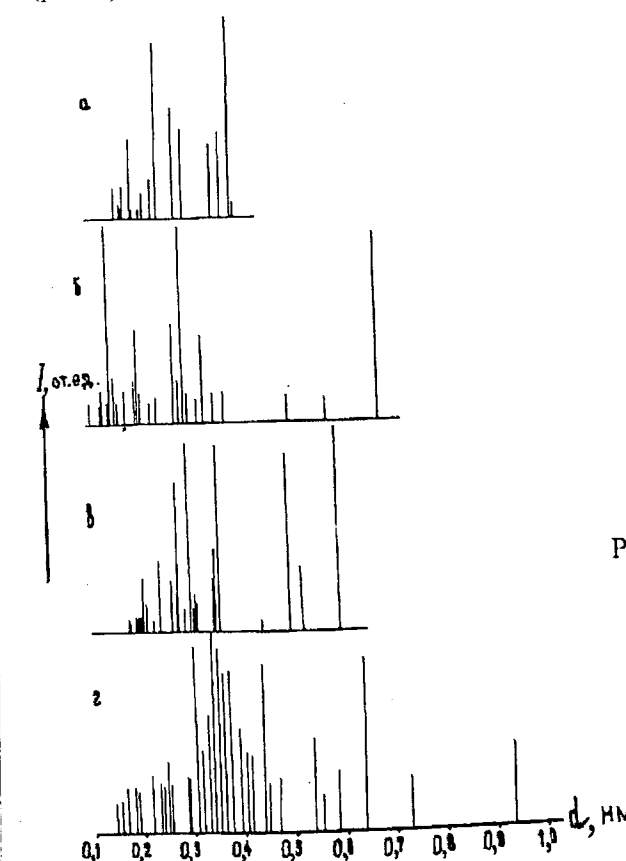


Рис. 3. Схемы рентгенограмм соединений:

- а)  $CO(NH_2)_2$ ,
- б)  $MgCrO_4 \cdot 5H_2O$ ,
- в)  $MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2$ ,
- г)  $MgCrO_4 \cdot 3CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O$ .

В работе приводятся результаты спектроскопического исследования соединений хромата магния с карбамидом  $MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2$  и  $MgCrO_4 \cdot 3CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O$  (рис. 4).

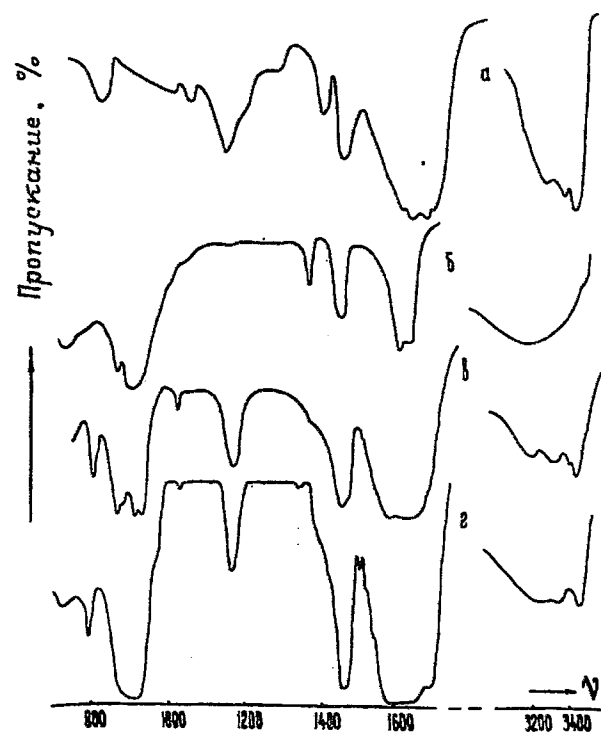


Рис. 4. Инфракрасные спектры поглощения:

- а)  $\text{CO}(\text{NH}_2)_2$ ,
- б)  $\text{MgCrO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$ ,
- в)  $\text{MgCrO}_4 \cdot 5\text{CO}(\text{NH}_2)_2$ ,
- г)  $\text{MgCrO}_4 \cdot 3\text{CO}(\text{NH}_2)_2 \cdot 2\text{H}_2\text{O}$ .

Соединения синтезировались методом изотермического испарения водных растворов, содержащих хромат магния и карбамид в молекулярных отношениях 1 : 5 и 1 : 3 соответственно.

ИК-спектры поликристаллических образцов записывались на спектрофотометре ИКС-14А в области 700–4000  $\text{cm}^{-1}$ . Использовалась методика суспендирования образцов в вазелиновом и фторированном (1300–1500 и 3000–4000  $\text{cm}^{-1}$ ) маслах.

Для облегчения интерпретации спектров карбамидсодержащих соединений был записан спектр пентагидрата хромата магния.

В табл. 6 приведены значения волновых чисел максимумов полос поглощения, наблюдаемых в спектрах, и их ориентировочное отнесение. Как видно из приведенных в таблице данных, ИК-спектры карбамидсодержащих соединений хромата магния не содержат полос поглощения с волновыми числами, равными или превышающими 1683  $\text{cm}^{-1}$ . Этот факт свидетельствует об отсутствии координации карбамида за счет атомов азота.

Как известно, для свободного карбамида основной вклад в поглощение в указанной области вносит колебание связи  $\text{C}=\text{O}$ .

Смещение частоты  $\nu(\text{C}=\text{O})$  в спектрах соединений магния в области низких частот (примерно до 1625–1640  $\text{cm}^{-1}$ ) позволяет предположить наличие связи между атомом магния и атомами кислорода молекул карбамида. Об этом же свидетельствует появление полос поглощения в области 1020 и 1510–1515  $\text{cm}^{-1}$ .

Таблица 6  
Максимумы полос поглощения ( $\text{cm}^{-1}$ ) и их ориентировочное отнесение

$\text{MgCrO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$	
3154 ср. ш.	$\nu(\text{OH})$
1657 с.	} $\delta(\text{HOH})$
1629 с.	
900 с.	} $\nu(\text{CrO})$
860 с.	
708 ср.	
$\text{MgCrO}_4 \cdot 5\text{CO}(\text{NH}_2)_2$	
3440 с.	} $\nu(\text{OH}) + \nu(\text{NH})$
3411 с.	
3314 с.	
3181 с.	
1625 с. ш.	} $\nu(\text{C}=\text{O}) + \delta(\text{NH}_2) \delta(\text{HOH})$
1510 сл.	
1467 с.	} $\rho(\text{CN})$
1170 с.	
1021 сл.	} $\nu_s(\text{CN})$
913 ср.	
897 с.	} $\nu(\text{CrO})$
848 с.	
786 ср.	$\nu(\text{N}-\text{C}-\text{N})$
$\text{MgCrO}_4 \cdot 3\text{CO}(\text{NH}_2)_2 \cdot 2\text{H}_2\text{O}$	
3458 с.	} $\nu(\text{NH}) + \nu(\text{OH})$
3324 с.	
3203 с. ш.	
1637 с. ш.	} $\nu(\text{C}=\text{O}) + \delta(\text{NH}_2) + \delta(\text{HOH})$
1515 сл.	
1476 с.	} $\nu_{\text{as}}(\text{CN})$
1168 с.	
1023 сл.	} $\nu_s(\text{CN})$
893 с. ш.	
850 с. п.	} $\nu(\text{CrO})$
774 ср.	
707 сл. ш.	$\nu(\text{N}-\text{C}-\text{N})$

Примечание: с. – полоса сильной интенсивности, ср. – полоса средней интенсивности, сл. – полоса слабой интенсивности, ш. – широкая, п. – перегиб.

Некоторое смещение частот, относящихся к симметричным валентным колебаниям  $\text{N}-\text{H}$ , в низкочастотную область, по-видимому, является следствием наличия в комплексах водородных связей между атомами водорода аминогрупп и атомами кислорода хроматогрупп.

Таким образом, состав соединений можно представить следующими координационными формулами:  $[\text{MgCrO}_4 \cdot \{\text{CO}(\text{NH}_2)_2\}_5]$  и  $[\text{MgCrO}_4 \cdot \{\text{CO}(\text{NH}_2)_2\}_3(\text{H}_2\text{O})_2]$ .

На основании ИК-спектров поглощения (700–4000  $\text{cm}^{-1}$ )  $\text{MgCrO}_4 \cdot 5\text{CO}(\text{NH}_2)_2$  и  $\text{MgCrO}_4 \cdot 3\text{CO}(\text{NH}_2)_2 \cdot 2\text{H}_2\text{O}$  сделано заключение о координировании в указанных соединениях молекул карбамида магнием за счет атомов кислорода и о наличии водородных связей между атомами водорода аминогрупп карбамида и атомами кислорода хроматогрупп.

Таким образом, для идентификации карбамидсодержащих соединений хромата магния применены следующие методы исследования: химический, «остатков» Скрейнемакера, микрофотографический, кристаллооптический, термографический, рентгенофазовый, ИК-спектроскопии.

Литература

Слободчиков А. М., Карнаухова А. С., Лепешков И. Н. Система  $\text{MgCrO}_4 - \text{CO}(\text{NH}_2)_2 - \text{H}_2\text{O}$  при 25° С // Журнал неорганической химии. – 1971. – Т. XVI, вып. 7. – С. 1999–2002.

А. М. Прокашев

ПРОБЛЕМА ПОЛЕВОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕРНОВО-ПОДЗОЛИСТЫХ ПОЧВ С ПОЛИГЕНЕТИЧЕСКИМ ПРОФИЛЕМ ЮГА КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

При картировании почвенного покрова большинство исследователей полагается на принцип морфологической самодостаточности. Согласно ему правильное определение названия почв (вплоть до разности) в большинстве случаев может быть сделано уже в полевых условиях по визуальным признакам. Исследователь руководствуется следующей схемой: факторы почвообразования – процессы педогенеза – генетические горизонты профиля – классификационная принадлежность почвы. Однако использование этого подхода встречает затруднения в случае диагностики дерново-подзолистых почв со вторым (реликтовым) гумусовым горизонтом, сохранившим в своем профиле ряд признаков полигенеза почвообразования. Последнее накладывает соответствующий отпечаток на свойства таких почв, затрудняя интерпретацию современных процессов педогенеза и идентификацию почв.

Трудности усугубляются наличием значительного числа вариантов строения профиля рассматриваемых почв:

1.  $\text{Ao} + \text{Al} + \text{Ah} + \text{B} + \text{C}(\text{k})$ ;
2.  $\text{Ao} + \text{Al} + \text{Ah} + (\text{Bh}) + \text{B} + \text{C}(\text{k})$ ;
3.  $\text{Ao} + \text{Al} + \text{Ah} + (\text{A2}) + \text{A2B} + \text{B} + \text{C}(\text{k})$ ;
4.  $\text{Ao} + \text{Al} + \text{AlA2}(\text{A2}) + \text{Ah} + (\text{A2B}) + \text{B} + \text{C}(\text{k})$ ;
5.  $\text{Ap} + (\text{Ah}) + (\text{A2B}) + \text{B} + \text{C}(\text{k})$  и т. п.

Общим для всех вариантов почв является наличие в верхней части профиля (0–30 см и более) горизонтов  $\text{Al}$  и  $\text{Ah}$ . Они могут: во-первых, непосредственно соприкасаться друг с другом («контактные») или быть разделены между собой осветленной оподзоленной прослойкой горизонтов  $\text{A2}$  или  $\text{AlA2}$  («изолированные»); во-вторых, непосредственно переходить в горизонт  $\text{B}$  или отделяться от него оподзоленной толщей типа:  $(\text{A2}) + \text{A2B}$ . Иногда в верхней части иллювиальной толщи таких почв дополнительно встречается горизонт  $\text{Bh}$  кармановидной формы. Наиболее типичными являются варианты 1, 3 и 5.

По комплексу свойств: элювиально-иллювиальный тип тестурно-химической дифференциации профиля, невысокие запасы гумуса (120–180 т/га в слое 1 м), большая подвижность железа в горизонтах  $\text{A}$  (до 50% от валового), кислая реакция ( $\text{pH}$   $\text{KCl}$  5,6), доминирование алюминия в составе обменной кислотности, небольшая емкость поглощения (18,0 мг-экв./100 г почвы) и сумма поглощенных оснований (14,8 мг-экв./100 г) и т. п. исследуемые почвы относятся к дерново-подзолистому типу (на правах самостоятельного рода – со вторым гумусовым горизонтом).

При полевой диагностике подразделение почв на виды рекомендуется производить по двум, взаимно коррелирующим и дополняющим друг друга критериям: по степени оподзоленности профиля и по степени деградации горизонта  $\text{Ah}$  (табл.):

Показатели	Степень оподзоленности (деградации)		
	слабая	средняя	сильная
I. Горизонт $\text{Ah}$ :			
а) цвет	углисто-черный, темно-серый	серый, стальнo-серый, мышино-серый	светло-серый (с белесым оттенком)
б) механический состав	тяжелосуглинистый	тяжело-, средне-суглинистый	среднесуглинистый
в) структура	зернисто-плитчатая, плитчатая	плитчатая, пластинчатая	пластинчатая, листоватая
г) мощность, см	более 10	10-5	менее 5
д) содержание гумуса, %	более 2,6	2,6-1,6	1,6-1,0
II. Наличие других элювиальных горизонтов	( $\text{A2B}$ )	$\text{A2B}$	( $\text{A2}$ )+ $\text{A2B}$
III. Положение от поверхности нижней границы элювиальной толщи, см	менее 30	30-35	более 35

Среди исследуемых почв наиболее распространены среднеоподзоленные (среднедеградированные) виды с содержанием гумуса в горизонте  $\text{Ah}$  около 1,75%. На пахотных угодьях наиболее типичны почвы с выпавшим нижним гумусовым горизонтом (вариант 5).

Н. Н. Ходырев

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЧВЕННЫХ НЕМАТОД ЛЕСНЫХ БИОЦЕНОЗОВ ОРИЧЕВСКОГО РАЙОНА КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Среди многоклеточных животных, населяющих верхние почвенные горизонты в лесных биоценозах, наиболее многочисленны и разнообразны нематоды [9]. Вместе с другими организмами они участвуют в трансформации веществ, ускоряя их превращение и освобождение энергии, т. е. принимают активное участие в трофических цепях. Где функциональное значение животных зависит не только от места в цепях питания, но и от их численности, от морфо-функциональной, экологической и других характеристик каждого компонента входящего в состав биогеоценоза [3].

#### Методика исследования

Исследования почвенных нематод в зоне воздействия предполагаемого строительства объекта уничтожения химического оружия (ОУХО) в Оричевском р-не Кировской области на участках (опытные площадки) с наиболее характерными признаками для выбранных ландшафтов, где также проводились геоботанические, почвенные и др. описания.

Материал для анализа пробы почвы был собран на 5 опытных площадках:

- Б-1 – ельник кисличник (окр. пос. Бобыли);
- 3-1 – ельник кисличник (окр. пос. Зеленый);
- М-1 – смешанный лес (окр. п. Марадыково);
- Б-5 – березняк заливной таволговой (пойма р. Вятки);
- В-1 – осиново-липовый лес (окр. пос. Васевки).

Отбор проб проводился по общепринятой методике в экологической фитонематологии [7, 10]. Пробы почвы (5 см<sup>3</sup>) брали на глубине 0–5 см с 5-кратной повторностью. Отобранные образцы фиксировали в жидкости ТАФ (триэтанолламин – 2 мл, формалин 40% – 7 мл, дистиллированная вода 91 мл) по методу [9]. В обнаружении нематод был применен метод выделения червей из почвы путем флотации на центрифуге МРВ-2. В качестве флотирующей жидкости применялся раствор гипосульфита (тиосульфата) натрия с плотностью равной 1,33 – 1,39 г/см<sup>3</sup> [7]. Предварительно флотации пробы отмучивали и центрифугировали в воде 4 мин при 1500 об/мин. Эти операции проводили в 3-кратной повторности, что повышает выход нематод. Центрифугирование во флотирующей жидкости проводили 2 мин при 1300 об/мин. Надосадочную жидкость, содержащую нематод, процеживали через сито из мельничного газа № 64. Осадок на сите, где находились и нематоды, промывали очень тонкой струей воды для удаления тиосульфата натрия. Промытый осадок смывали в чашку Петри.

Численность нематод устанавливали путем прямого подсчета в чашках Петри под бинокляром МБС-9, перенося их тонкой иглой в водный раствор глицерина 16:1 с целью просветления и постепенного обезвоживания червей по методике А. А. Парамонова [8]. Определение до рода велось на временных глицериновых препаратах, после чего нематод помещали в чистый глицерин для хранения.

Биомассу нематод рассчитывали по формуле  $W = 0,42 E^{2,63}$ , где W – масса, мкг (1 мкг = 0,001 мг); L – длина тела, мм [11].

#### Результаты исследования

Обнаруженные нематоды в верхнем слое почвы лесных биоценозов на исследованных территориях относятся к 6 отрядам, 19 семействам, 30 родам (см. таблицу). Особенности структуры почвенных нематод по отдельным биоценозам и процентное соотношение отрядов по численности отражены на рисунках 1–5.

Б-1. В почве этого биогеоценоза (БГЦ) преобладают нематоды из отряда Dorylaimida (DO) 31,52% (от общего числа нематод на участке) их основу составляют виды из родов Dorylaimus Eudorylaimus и Arogelaimus. В целом для этой группы характерен смешанный тип питания [12], который подразделяет дорилаймид на детритофагов (сапрофагия), фитопаразитов и хищников, с преобладанием хищничества и фитофагии.

На втором месте по численности находятся 2 отряда Mononchida (MO) и Enoplida (EN) по 19,56%. На участке Б-1 в большей степени выражен отряд EN, тут преобладают виды из рода Paratrypyla и Trypyla. Они, как и мононхиды активно нападают на мелких многоклеточных беспозвоночных, тем самым играют роль в регуляции численности популяций различных почвенных микроорганизмов. Виды из рода Prigmatolaimus также многочисленны. Виды названных родов по своей морфологии и физиологии относятся к гидробионтам [4] и кроме водоемов занимают увлажненные участки почвы. Присутствие в пробах четко выраженного эноплидного комплекса указывает на высокий гидрорежим ельника кисличника. Основу отряда MO составили воды из рода Prionchulus. На третьем месте по числу многообразия располагаются роды и виды фитопаразитов из отряда Tylenchida (TY) 18,47%. Основную массу TY составили виды из рода Aphelenchus, Filenchus, Tylenchus. Трофически TY связаны с вегетирующими растениями и грибами (см. рис. 1).

3-1. Отсутствие в почве ельника кисличника (окр. пос. Зеленый) отряда EN – хороший показатель резкого изменения водного режима среды по сравнению с предыдущими участками. Доминирование нематоды из отряда MO и большая доля по численности видов из родов Prionchulus и Clargus, Mononchus в (0–5 см) слое почвы этого БГЦ свиде-

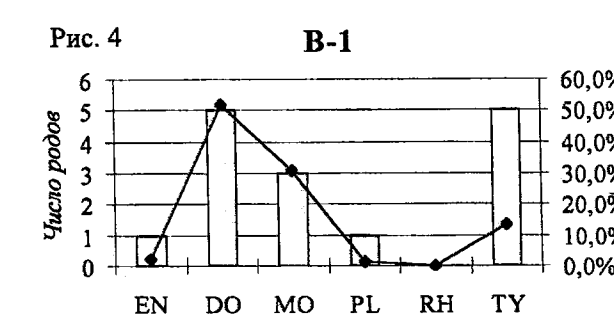
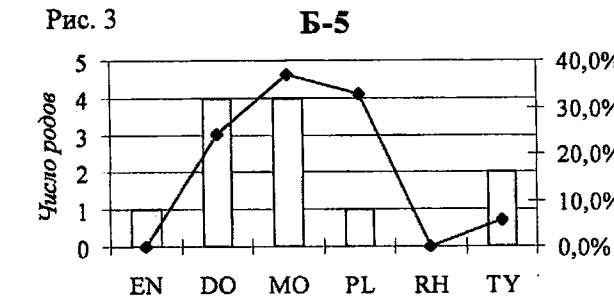
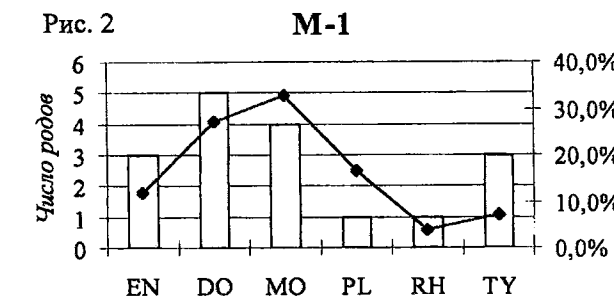
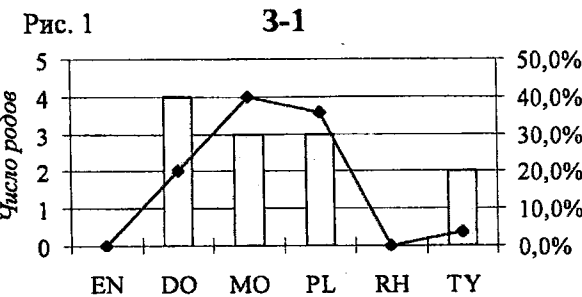
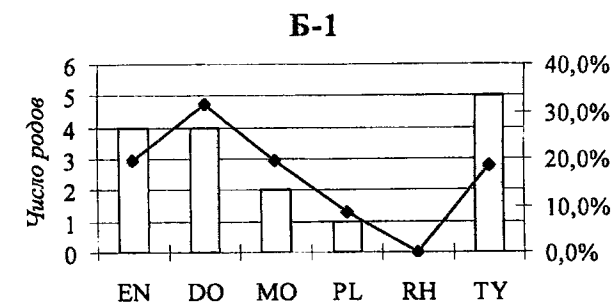


Рис. 1–5. Видовое разнообразие и процентное соотношение отрядов нематод почвы лесных биоценозов.

тельствует о достаточно полном выражении пищевых цепей, складывающихся при наличии богатой и многообразной фауны почвенных микроорганизмов, что косвенно указывает на высокую степень процессов деструкции органического вещества подстилки.

Преобладание здесь же рода Plectus из отряда PL по сравнению с другими лесными участками свидетельствует о высокой степени гумификации и минерализации органического вещества почв ельника кисличника. Такое заключение основывается на экологических и трофических особенностях плектид. Плектиды по экологической классификации [8] относятся к группе факультативных сапробионтов (девисапробионты), по типу питания они относятся к «избирательным глотателям» [14], т. е. активно питаются жидким перегноем, содержащим большое количество бактерий и водорослей.

Следующей особенностью рассматриваемого участка лесного БГЦ является снижение представителей отряда TY (3,8%) – самый низкий показатель разнообразия фитопаразитических нематод. Однако присутствие представителей семейства Aphelenchoidea с доминированием Aphelenchoides helophilus (микофагов) сосущих мицелий [8], указывает в свою очередь на достаточно высокое развитие в подстилке сапробиотических грибов. Группы этих грибов и соответствующих бактерий характеризуются биохимической активностью адаптированной «... к расщеплению белков и углеводов, содержащихся в растительных остатках, и к потреблению растворимых продуктов этих и других органических веществ» [8 стр. 352] (см. рис. 2).

М-1. На основании выявленных комплексов нематод и их соотношений в почвенном биоценозе смешанного леса (окр. п. Марадыково) можно сказать о некотором снижении деструкции органических веществ верхнего почвенного слоя по сравнению с предыдущими экосистемами. Например, в отряде TY происходит перераспределение видов. Микофаги тут уступают фитопаразитам из сем. Triconematidae со значительным перевесом в численности. Криконематоды характеризуются наличием мощного стилета, способного перфорировать ткани корневой системы растений. На основании чего их относят к эктопаразитам растений.

Присутствие отряда RH с незначительной численностью свидетельствует о наличии слабых очагов сапробиоса, вызванных, вероятно, анаэробными условиями вследствие повышенной влажности. Повышенный гидрорежим, вероятнее всего и является фактором, сдерживающим разложение подстилки, но и благоприятным для эноплидной группы нематод (см. рис. 3).

Численность нематод (экз. на 5 см<sup>3</sup>) и биомасса (мг на 5 см<sup>3</sup>) на пробных участках (см. рис. 6) распределилась следующим образом:

- Б-1 – 30,6 экз./см<sup>3</sup>; W<sub>ср.</sub> = 0,299 мг в ельнике кисличнике (окр. пос. Бобыли);
- 3-1 – 34,3 экз./см<sup>3</sup>; W<sub>ср.</sub> = 0,211 мг в ельнике кисличнике (окр. пос. Зеленый);
- М-1 – 41,6 экз./см<sup>3</sup>; W<sub>ср.</sub> = 0,373 мг в смешанном лесу (окр. п. Марадыково);
- Б-5 – 23,3 экз./см<sup>3</sup>; W<sub>ср.</sub> = 0,297 мг в березняке заливном таволговом (пойма р. Вятки);

— В-1 — 27 экз./см<sup>3</sup>; Wcp. = 0,259 мг в осиново-липовом лесе (окр. пос. Васевки).

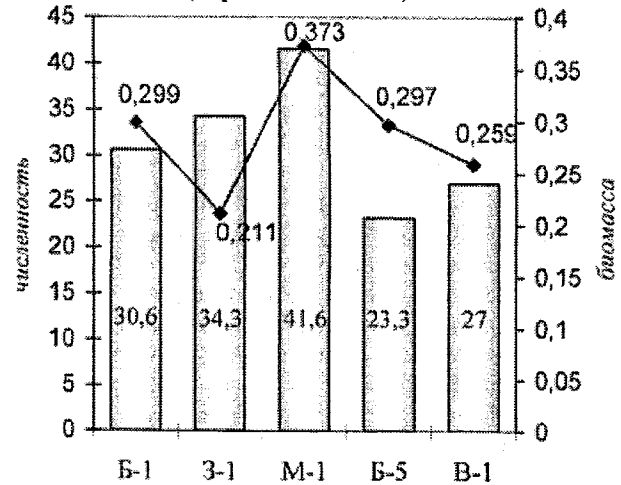


Рис. 6. Численность и биомасса почвенных нематод в исследованных биогеоценозах.

Численность популяций нематодных комплексов обусловлена как экологическими условиями БГЦ, так и филогенезом самих нематод. Биомасса нематод определяется количественным соотношением видов их морфологическими особенностями.

На исследованных участках население нематод разнообразно, в почве преобладают хищные формы и бактериофаги, присутствуют и микофаги, что в целом свидетельствует о богатой бактериальной флоре и присутствии сапрофитных грибов. Эти организмы в первую очередь принимают участие в деструкции органики. Своим присутствием они привлекают нематод бактерио- и микофагов, наличие их в почве обуславливает появление большого числа хищников из отряда Mononchida. Этот факт и то, что в пробах отсутствуют монокультуры нематод свидетельствует о здоровой обстановке в подстилочных слоях почвы на исследуемых участках БГЦ.

В ходе исследований были выявлены виды ранее не встречающиеся в лесных почвах области, а полученные результаты вполне соответствуют данным подобных исследований проводимых в Кировской области [1,2].

Литература

1. Алапыкина Н. М. Население нематод почвы различных типов леса Кировской области // Проблемы почвенной зоологии. — Минск: Наука и техника, 1978.
2. Алапыкина Н. М., Ходырев Н. Н. Свободноживущие нематоды южнотаяжских ельников и их вырубок // Природные ресурсы западноуральского Нечерноземья, их рациональное использование и охрана. — Пермь, 1995. — С. 129–135.
3. Второв П. П. Проблемы изучения наземных экосистем. — Фрунзе, 1971. — 84 с.
4. Гагарин В. Г. Свободноживущие нематоды пресных вод России и сопредельных стран. СПб.: Гидрометеоздат. 1993. — С. 351.
5. Гагарин В. Г. Свободноживущие нематоды пресных вод СССР. — СПб.: Гидрометеоздат. 1992. — С. 151.
6. Метлицкий О. З. Определение численности фито-

Таблица  
Распределение родов и процентное соотношение отрядов нематод в почве

Отряды, семейства и роды нематод	Опытные площадки				
	Б-1	З-1	М-1	Б-5	В-1
<b>Enoplida</b>	19,56%	0%	12%	0%	2,40%
Alaimidae	+	-	+	-	+
Prismatolaimidae	+	-	+	-	-
Tripyliidae	+	-	+	-	-
Dorylaimida	31,52%	20,30%	27,20%	24,28%	51,85%
Dorylaimidae	+	-	-	+	+
Qudsianematidae	-	-	+	-	-
Aporcelaimidae	+	+	+	+	+
Thornidae	-	-	-	-	+
Tylencholaimellidae	+	-	+	-	-
Nygolaimidae	-	+	+	-	+
Belonenchidae	-	-	-	+	+
<b>Mononchida</b>	19,56%	39,80%	32,80%	37,14%	30,80%
Mononchidae	+	+	+	+	+
Clarcus	-	+	+	+	-
Prionchulus	+	+	-	-	-
Iotonchus	-	-	+	-	+
Mylonchulidae	-	-	-	+	-
Plectida	8,69%	35,90%	16,80%	32,85%	1,20%
Plectidae	+	+	+	+	-
Ceratopectus	-	+	-	-	-
Anaplectus	-	+	-	-	+
<b>Rhabditida</b>	0%	0%	4%	0%	0%
Teratocephalidae	-	-	+	-	-
<b>Tylenchida</b>	18,47%	3,80%	7,20%	5,71%	13,58%
Aphelenchoidae	+	+	+	+	-
Tylenchidae	+	-	-	-	+
Pratylenchidae	+	-	-	+	-
Aphelenchoididae	-	+	-	-	-
Criconematidae	-	-	+	-	+
Cricinena	-	-	+	-	+
Criconemoides	-	-	+	-	+
Macropostonia	+	-	-	-	+
<b>Всего обнаружено родов</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>15</b>

паразитических нематод в почве // Сельское хозяйство за рубежом. 1976. № 8. С. 26–30.

7. Метлицкий О. З. Экологические и технологические основы обнаружения нематод // Принципы и методы экологической фитонематологии. — Петрозаводск: «Карелия», 1985. — С. 18–34.

8. Парамонов А. А. Основы фитогельминтологии. — М., 1962. — Т. 1.

9. Парамонов А. А. Метод термического окрашивания нематод полихромной синькой // Методы исследования нематод растений, почвы и насекомых. — Л., 1963. — С. 128–129.

10. Рысс А. Ю. Корневые паразитические нематоды сем. Pratylenchidae (Tylenchida) мировой фауны. — Л., 1988.

11. Соловьева Г. И. Экология почвенных нематод. — Л.: Наука, 1986. — 246 с.

12. Цалолыхин С. Я. Определение веса пресноводных нематод // Эволюция, систематика, морфология и экология свободноживущих нематод. — Л. 1981. — С. 80–85.

13. Элиава И. Я. Свободноживущие нематоды семейства Dorylaimidae. Л., 1984. 262 с.

14. Bouwman L. A., Roweyn K., Kremer D. R. van Es F. B. Occurrence and feeding biology of some nematodes species in estuarine Aufwuchscommunities // Can. biol. mar. 1984. Vol. 25, № 3.

Л. Г. Целищева

ФЕНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И СТРУКТУРА ПОПУЛЯЦИИ *CARABUS SCHOENHERRI F.-W.* (*COLEOPTERA, CARABIDAE*) В ЛЕСАХ ПОДЗОНЫ ЮЖНОЙ ТАЙГИ ВОЛГО-ВЯТСКОГО РЕГИОНА

Изучение биологии жужелиц — полезных энтомофагов — имеет важное теоретическое и практическое значение. Данные по фенологии развития массовых видов необходимы для успешного осуществления интегрированных систем борьбы с вредителями сельского и лесного хозяйства, а также прогнозирование численности наиболее важных и массовых видов в различных природных зонах и для оценки количественных и качественных изменений фауны естественных ландшафтов под влиянием деятельности человека (Шарова, 1981).

*Carabus (Pachycranion) schoenherri Fischer von Waldheim, 1822* — европейско-сибирский, лесной, стенобионтный вид, мезофил, зоофаг, эпигеобионт ходящий, с весенним типом размножения (Шиленков, 1976, Матвеев, 1990). Характерен для сосновых лесов Южного Урала и Предуралья (Шернин, 1974; Матвеев, 1990) и Западной Сибири (Шиленков, 1996). В Кировской области обычный вид. Для других регионов отмечен как редкий (Утробина, 1964, Берлов О. Э., Берлов Э. Я., 1984). Особенности его жизненного цикла и сезонной динамики активности изучены недостаточно (Шиленков, 1976, Берлов О. Э., Берлов Э. Я., 1984, Матвеев, 1990), а сведения о половой и возрастной структуре популяции в литературе отсутствуют.

Нами была предпринята попытка изучения фенологии развития и структуры популяции *C. schoenherri F.-W.* в условиях подзоны южной тайги Волго-Вятского региона по данным учета ловушками.

Материал и методика

Исследования проведены в мае — октябре 1994 года в окрестностях с. Кстинино Кирово-Чепецкого района Кировской области в 12 лесных биоценозах (сосняки: брусничный зеленомошный, кисличный зеленомошный, пушицевый сфагновый; ельники: бруснично-зеленомошный, кисличный зеленомошный, чернично-зеленомошный, приручьевоый, кислично-папоротниковый; мелколиственные леса: осиново-березовый разнотравный лес, березняк таволговый, ольшаник снытевый).

Структура популяции *C. schoenherri F.-W.* изуче-

на в сосняке брусничном зеленомошном, который представляет собой лентовидный биотоп шириной 50–80 м, окружающий сосняк багульниковый пушицевый сфагновый. В древостое доминирует сосна, сомкнутость крон — 0,6–0,7. Подлесок не развит. Травяно-кустарничковый ярус разрежен (10–15% проективного покрытия), преобладает брусника, кислица, линнея и черника. Мохово-лишайниковый ярус имеет проективное покрытие 90%, в нем доминируют гилокомий блестящий, дикран многоножковый, плевроций Шребера. Почва сильно подзолистая иллювиально-железистая песчаная на водно-ледниковых песках и супесях, уровень грунтовых вод — 85 см.

Для сбора материала использовали стандартные почвенные ловушки с 4% раствором формалина (Barber, 1931). В каждом биоценозе функционировало по 30 ловушек, по 10 в линию. Выборку жужелиц проводили раз в декаду. На основании данных вскрытия и степени изношенности мандибул определяли возрастные стадии имаго (Wallin, 1987). Личинки фиксировались в 70% растворе этилового спирта. Определение их возраста проведено К. В. Макаровым (г. Москва), за что мы приносим искреннюю благодарность.

Соотношение полов определяли в те же сроки, что и учет численности жуков, а половой индекс выражали как отношение количества самок к общему количеству жуков в пробе (Пучков, 1990).

Всего собрано и проанализировано 243 экземпляра имаго и 45 экземпляров личинок.

Пространственное распределение *C. schoenherri F.-W.* в лесах района исследований

Относительная численность *C. schoenherri F.-W.* в лесах региона исследований невысока. Максимальное значение численности отмечено только в сосняке брусничном зеленомошном. Динамическая плотность в данном биотопе варьировала от 0,03 до 1,6 экземпляров на 10 ловушко-суток, в то время как в других типах леса не превышала 0,3 экземпляра на 10 ловушко-суток. Низкая численность жужелиц рода *Carabus* является характерной особенностью лесов таежной зоны (Шарова, 1981).

*C. schoenherri F.-W.* зарегистрирован как доминант (обилие более 5%) только в сосняке брусничном зеленомошном, где индекс доминирования составлял 25,5%. Как субдоминант (обилие от 2 до 5%) этот вид отмечен в сосняках: пушицевом сфагновом — 2,6% (13 экз.), черничном зеленомошном — 2,3% (8 экз.), а также на поляне в сосняке бруснично-черничном — 2,4% (10 экз.). Единичные особи встречались в еловых и мелколиственных лесах.

При учете парцеллярной структуры биоценоза выяснилось, что наибольшее количество жуков отлавливалось в чернично-брусничных и бруснично-кисличных парцеллах — 7–8 экземпляров на ловушку за сезон. Наименьшая численность была в зеле-

номошно-беломошной парцелле – 3 экземпляра на ловушку за сезон. Следовательно, *C. schoenherri* F.-W. предпочитает травянистые участки, при проктивном покрытии травянистого яруса около 15%.

Таким образом, для распределения данного вида характерна приуроченность к сосновым лесам и подзолистым песчаным почвам.

Анализ структуры популяции и фенологии развития проведен на основе изучения популяции *C. schoenherri* F.-W. в сосняке брусничном зеленомошном, где был собран 181 экземпляр имаго и 30 экземпляров личинок.

**Половая структура популяции**

При рассмотрении половой структуры популяции *C. schoenherri* F.-W. выявлено, что в сосняке брусничном соотношение самцов и самок близко к 1, индекс соотношения полов в популяции равен 0,4. Сезонная динамика половой структуры и изменения полового индекса (f) показаны на рис. 1. В начале сезона активности преобладали самцы, и значения полового индекса были невелики (f=0,2–0,3). Однако с середины июня численность самок повысилась, и соотношение полов стало примерно равным (f=0,4–0,5). Преобладание самок (f=0,6–1,0) было наиболее выражено в период откладки яиц – с начала июля до начала августа. Интересно отметить, что нарастание численности самок наблюдалось на декаду позже максимума общей численности, что согласуется с исследованиями Пучкова (1990). Вероятно, это можно объяснить более быстрой естественной гибелью самцов по сравнению с самками, особенно после копуляции. Низкие значения f в мае – начале июня, возможно, обусловлены повышенной миграционной активностью самцов и, напротив, низкой – самок, активность которых повышается в период размножения. Повышение полового индекса в июле в исследуемом биотопе может свидетельствовать о более благоприятных здесь условиях существования вида, возможности успешного развития его преимагинальных стадий, и связано с избирательностью самок при выборе мест для откладки яиц.

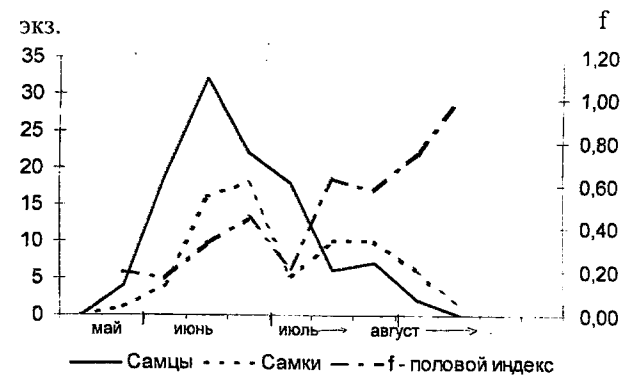


Рис. 1. Динамика половой структуры популяции имаго *Carabus schoenherri* F.-W. в сосняке брусничном.

**Возрастная структура**

Анализ отловленных имаго показал, что наиболее активны генеративные жуки – 77% общего количества имаго (f=0,37), иммагурные составляли 13% (f=0,38), а постгенеративные – 10% (f=0,66). Ювенильные имаго в данном биотопе не были встречены. Генеративные особи преобладали с конца мая до конца июля, и лишь в конце июля – начале августа господствовали постгенеративные особи.

**Сезонная динамика активности**

Анализ сезонной динамики активности проведен с учетом половозрастной структуры популяции (рис. 2). В период исследования нами был зарегистрирован достоверный подъем численности имаго в середине июня, который обусловлен выходом жуков, зимовавших на стадии имаго, а также небольшой подъем во второй декаде июля, определяемый выходом жуков, зимовавших на стадии личинки 3 возраста или куколки. Иммагурные особи встречались со второй декады мая по первую декаду июня, причем доля самцов была значительно выше в начале июня. Генеративные жуки были зарегистрированы в мае – июле, среди них самцы начинали свою активность на декаду раньше самок, а заканчивали – одновременно. Пик численности генеративных особей отмечен во второй декаде июня, когда соотношение полов стало примерно равным, что соответствовало массовой копуляции жуков. Постгенеративные особи отмечались с начала июня до первой декады августа, причем самцы появлялись на декаду раньше и на декаду раньше заканчивали свою активность.

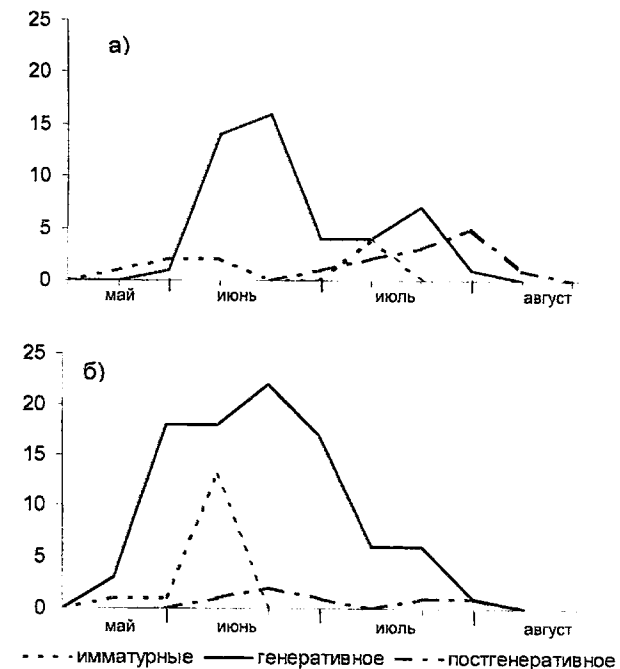


Рис. 2. Динамика возрастной структуры популяции *C. schoenherri* F.-W. в сосняке брусничном: а) самки, б) самцы.

**Жизненный цикл**

Анализ сезонной динамики половозрастной структуры популяции *C. schoenherri* F.-W. дал возможность выявить особенности его жизненного цикла в условиях подзоны южной тайги Кировской области (рис. 3).

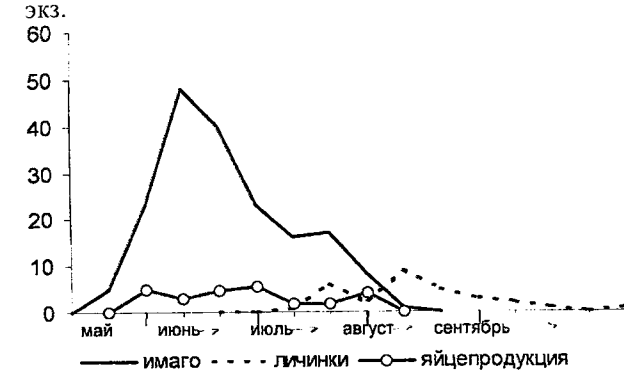


Рис. 3. Динамика численности имаго, личинок, яйцепродукции самок (среднее число яиц, приходящееся на 1 самку генеративного состояния) *C. schoenherri* F.-W. в сосняке брусничном.

**Имаго** – активны со второй декады мая по первую декаду августа. Начало размножения, по-видимому, наступало с момента появления генеративных самок – третья декада мая и продолжалось до конца июля. Массовая копуляция наблюдалась в первой декаде июня, чему соответствовал пик численности генеративных особей. Через две недели после этого максимума отмечена массовая откладка яиц (третья декада июня), в это время наблюдался небольшой подъем численности генеративных самок. Яйцекладка начиналась с первой декады июня, так как в это время уже встречались постгенеративные особи, и продолжалась до конца июля, так как в августе отмечались только постгенеративные самки. В конце сентября и начале октября встречались ювенильные и иммагурные особи в подстилке и мхе *Pleurozium schreberi* (Brid) Mitt. зимуют в данных условиях.

**Стадия яйца.** Максимальные показатели яйцепродукции (среднее число яиц, приходящихся на одну самку генеративного состояния) были зарегистрированы в конце июня –  $5,5 \pm 0,59$ . Максимальное число яиц в яичниках самок отмечалось в период с 1 по 16 июня (10–13 штук). Снижение количества яиц в популяции сопровождалось возрастанием численности личинок (вторая – третья декада августа).

**Стадия личинки.** В данном биотопе почвенными ловушками было отловлено 30 экземпляров личинок. Начало активности личинок на поверхности почвы наблюдалось с начала июля. Наиболее активны личинки 2 и 3 возраста, составляющие 40 и 44% от общей численности личинок. Личинки 1 возраста были отмечены со второй декады июля по вторую декаду августа, 2 возраста – с начала июля до первой декады сентября, 3 возраста – со второй декады июля до начала октября. Личинки 3 возраста могут зимовать в данном биотопе.

**Стадия куколки.** Мы предполагаем, что окуливание личинок начиналось с конца августа и продолжалось до начала октября. Стадия куколки является зимующей в данном биотопе.

Согласно полученным данным, жизненный цикл *C. schoenherri* F.-W. – моновольтинный (1 генерация за сезон), поливариантный, с дифференциацией особей по срокам размножения и зимующим фазам.

**Биотипический преферendum *C. schoenherri* F.-W.**

Резюмируя данные по пространственному распространению, половой и возрастной структуре популяции, особенностям сезонной динамики активности и жизненного цикла *Carabus schoenherri* F.-W. можно сделать вывод, что условия исследованного сосняка брусничного являются оптимальными для данного вида, так как отмечены высокая численность популяции, преобладание генеративных самок, полная выраженность возрастной структуры. Биотипический преферendum данного вида – сосновые леса на подзолистых песчаных почвах, которые расположены в лесных массивах, включающих участки лесных верховых болот и лесных ценозов. Именно на их границе складываются оптимальные условия для существования данного вида.

Таким образом, по результатам наших исследований, учитывая классификацию типов сезонной активности жужелиц по Шаровой и Душенову (1979) и жизненного цикла по Макарову (1991), можно дать следующую характеристику вида в условиях подзоны южной тайги Волго-Вятского региона: *Carabus schoenherri* F.-W. – вид с одногодичным поливариантным жизненным циклом, весенне-летним типом размножения, весенне-летней активностью имаго, с яйцекладкой в июне – июле, летне-осенним типом активности личинок, с зимующими стадиями – личинками 3 возраста, куколками и молодыми имаго.

*C. schoenherri* F.-W., обладая широким ареалом, встречается спорадично в Волго-Вятском регионе, Предуралья, Западной Сибири, малочисленен и уязвим в других частях ареала. Имеет тенденцию к сокращению численности и подлежит охране. Для поддержания численности вида необходимо сохранение мест его обитания, проведение в них выборочных рубок, ограничение использования химических средств ухода за лесами или применение их с учетом особенностей жизненного цикла вида, полное запрещение его любительского отлова.

**Литература**

1. Берлов О. Э., Берлов Э. Я. К биологии прибайкальских жужелиц рода *Carabus* L. (Coleoptera, Carabidae) // Жесткокрылые Сибири. – Иркутск, 1984. – С. 67–77.
2. Макаров К. В. Поливариантность жизненного цикла жужелиц (Coleoptera, Carabidae) // Проблемы почвенной зоологии. – Новосибирск, 1991. – С. 132.
3. Мамеев А. Б. Жужелицы (Coleoptera, Carabidae)

Южного Урала и Предуралья (фауна, биотопическое распределение, зоогеографический анализ и возможности использования в мониторинге): Автореф. дис. к. б. н. – Л., 1990. – 19 с.

4. Пучков А. В. Некоторые особенности сезонных изменений величины полового индекса и численности жуужелиц (*Coleoptera, Carabidae*) в агроценозах // Структура и динамика популяций почвенных и наземных беспозвоночных животных. – М., 1990. – С. 62–72.

5. Утробина Н. М. Обзор жуужелиц Среднего Поволжья // Почвенная фауна Среднего Поволжья. – М.: Наука, 1964. – С. 93–118.

6. Шарова И. X. Жизненные формы жуужелиц (*Coleoptera, Carabidae*). – М.: Наука, 1981. – 327 с.

7. Шарова И. X., Душенков В. М. Типы развития и

типы сезонной активности жуужелиц // Фауна и экология беспозвоночных. – М., 1979. С. 15–26.

8. Шернин А. И. Отряд *Coleoptera* – Жесткокрылые // Животный мир Кировской области, вып. 2. – Киров, 1974. – С. 111–227.

9. Шиланков В. Г. Жуужелицы рода *Carabus* (*Coleoptera, Carabidae*) Южной Сибири. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1996. – 79 с.

10. Barber H. Traps for cave-inhabiting Insect // I. Elish. Mitchell. Sci. Soc. V. 46. 1931. – P. 259–266.

11. Wallin H. Distribution, movements and reproduction of carabid beetles (*Coleoptera, Carabidae*) inhabiting cereal fields // Plant. prot. Rept. Diss. Swed. Univ. Agr. Sci., 1987, 15, 1–25.

## ПРИГЛАШАЕМ НА КОНФЕРЕНЦИЮ!

### Первое извещение

В конце марта – начале апреля 2001 года Вятский государственный педагогический университет проводит II Межрегиональную научную конференцию “Проблемы современного математического образования в педвузах и школах России”.

Предполагается работа следующих секций:

- преподавание математики в педвузе;
- преподавание математики в школе;
- внеклассная работа по математике;
- математические исследования;
- информатика.

Заявку для участия в конференции просим направить до 15 ноября 2000 года по адресу: 610002, Киров, ул. Ленина, 111, педуниверситет, математический факультет, Оргкомитет конференции E-mail: center@ezmail.ru

Заявка должна содержать: Ф. И. О., место работы и должность, ученые степень и звание, адрес для переписки, название доклада.

Одновременно просим прислать тезисы докладов объемом 1 страница в редакторе Word, кегль 14: название, И. О. Фамилия (в скобках название вуза, например, Вятский госпедуниверситет), примерно 30 строк.

Для участников конференции оргвзнос 50 рублей. Стоимость тезисов 50 рублей.

Кроме того, до 15 октября можно прислать статью объемом 4–10 страниц в машинописном (распечатка) и электронном виде (LaTeX или Word) на дискете или по электронной почте по указанному выше адресу с припиской: кафедра алгебры, Е. М. Вечтомову. Отобранные статьи будут опубликованы в третьем выпуске “Математического вестника педвузов Волго-Вятского региона” к началу конференции.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Л. И. Белозерова

### УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Высшее образование воспринимается студентами вуза в первую очередь с профессиональной точки зрения. Этот вывод следует из данных, полученных кафедрой психологии ВГПУ при обследовании студентов пяти факультетов. Психологи среди прочих задавали студентам вопрос: «Каково значение высшего образования в вашей жизни?» По степени значимости **целей**, обеспечиваемых высшим образованием, ответы студентов распределились следующим образом (в порядке уменьшения субъективной значимости):

- получить необходимую профессиональную подготовку – 4,7;
- получить более широкие перспективы в жизни – 3,5;
- обеспечить всестороннее развитие своих способностей – 3,3;
- получить диплом о высшем образовании – 2,7;
- подготовиться к дальнейшей научной работе – 1,6.

Отметим, что эта расстановка ценностей высшего образования, полученная на большой выборке студентов, на некоторых факультетах нарушается. В частности, у студентов факультета иностранных языков, на первом месте оказалась цель всестороннего развития способностей (4,3), а затем шло получение профессиональной подготовки (3,9).

В соответствии с программой данного исследования начиная с 1997 года проводится своеобразный социально-психологический мониторинг профессиональных установок и других социально-психологических характеристик студентов разных курсов, различных факультетов на отдельных этапах профессиональной подготовки.

В данной статье рассмотрим общую картину установок студентов (всего 640 человек) I–IV курсов в конце 1997–1998 учебного года.

Полученные данные показали, что в целом студенты педуниверситета высоко оценивают подготовку к профессиональной деятельности, получаемую в вузе (4,5). Однако у студентов разных факультетов имеются значительные различия в оценках. Наиболее высоко, в сравнении с другими, оценивают получаемую подготовку студенты факультета иностранных языков (4,7); затем психологического факультета (4,4) и естественно-географического факультета (4,2). Самые низкие оценки на физи-

ческом факультете (2,7) и факультете физвоспитания (2,4).

Изучение **целесолагания** в системе учебно-профессиональной деятельности студентов выявило следующую картину. На вопрос «Что является главным в подготовке студента к будущей профессии?» ответы распределились следующим образом:

- специальность – 4,2;
- психолого-педагогическая подготовка – 3,7;
- педагогическая практика – 3,2;
- качества личности – 1,8;
- методика преподавания – 1,7;
- организация учебного процесса – 1,3.

Приведем несколько типичных суждений студентов. Так, группу «**специальность**» составило множество высказываний студентов о той или иной предметной сфере (язык, история, биология и т. д., их знание) как главное в профессиональной подготовке специалиста: «Хорошо знаю предмет, имею отличные знания; теоретически подготовлен». Что касается **методики преподавания** (умение передать знания, умения объяснить), то многие студенты отмечали: «Умею интересно и доступно изложить материал; хорошо использую наглядность». В отношении **психолого-педагогической подготовки** студенты выразились так: «Знаю педагогику и психологию; подготовлен к воспитательной работе; умею общаться с детьми». **Педагогическая практика** пользуется популярностью у большинства студентов независимо от профиля факультета. Ее роль в профессиональной подготовке студенты оценили так: «Приобрела уверенность; думала, что у меня ничего не получится; убедилась, что смогу работать учителем; поверила в свои силы». Хорошо представлены высказывания студентов и о **качествах личности**, необходимых для профессионального роста: «Доброта, справедливость, выдержанность, терпение, трудолюбие». Чувствительны оказались студенты и к фактору **организации учебного процесса**, отмечая: «Поменьше всяких отчетов, писанины, свободное посещение лекций и семинаров, лишь бы был конечный результат; на всех факультетах ввести курс по культуре речи; недостаточно времени изучаются методики предметов, в то же время изучаем много предметов, которые ни в жизни, ни в школе не пригодятся; необходимы кружки и клубы по специальности».

Таким образом, анализ суждений студентов, характеризующих полноту **целесолагания** в системе высшего образования, дает основание утверждать, что показателем **профессиональной компетентности** является:



1) система профессиональных знаний, умений и навыков;

2) стремление и способность к творчеству;

3) социально-психологическая готовность к работе;

4) нравственная зрелость.

Особое значение в формировании готовности к профессиональной деятельности имеет **удовлетворенность** студентов своей учебной. В соответствии с полученными данными можно выделить три типа оценок: преобладают оценки удовлетворенности (студенты факультета иностранных языков, исторического, филологического, факультета психологии); преобладают оценки средней удовлетворенности (математики, биологии); преобладают оценки неудовлетворенности (факультеты физический, физвоспитания). Можно предположить, что оппозиция предметной (специальной) и профессиональной (психолого-педагогической) направленности в наибольшей степени проявляется у физиков и спортсменов, в наименьшей – у историков, психологов и на факультете иностранных языков. Качественный анализ полученных данных позволил выделить конкретные причины этой неудовлетворенности:

1. **Объективно-субъективные** (внешние): «Не хватает времени; необходимо изменить систему обучения; в программе много воды; неинтересно, условия обучения не соответствуют требованиям; сильно загружено расписание, много лишних предметов; скачем по «верхам»; культура жизни в университете слаба; первый год входит в жизнь института трудно, не знаешь прав и обязанностей».

2. **Субъективно-субъективные**: «Нет терпения и желания заниматься усердно; могу учиться лучше, но учусь не в полную меру сил; учусь ниже своих возможностей; мало работаю; недостаточно занимаюсь; недостает усидчивости; мешает неорганизованность».

Интересны и вызывают самое серьезное внимание замечания и предложения студентов по **совершенствованию учебного процесса в вузе**: «Разнообразить содержание и формы лекций, сделать их более интересными, приводить больше примеров, больше дискуссий, больше практических и лабораторных занятий, максимально приблизить теорию к практике; теорию изучать самостоятельно, а на практических занятиях – обсуждать; сократить число предметов; рассказывать, как применять на практике получаемые знания; больше последовательности в изложении лекционного материала; меньше воды, общих фраз; монотонная речь – злейший враг; больше требовательности; контроль работы всех студентов в семестре; студенты должны сами выбирать преподавателей; хотелось бы, чтобы преподаватели вели себя с нами, как с будущими коллегами; плохо составлено расписание; ввести обучение на ЭВМ, некоторые предметы сдавать в процессе учебы; более тщательно подбирать преподавателей для работы в вузе; не оставлять нас в

покое, так как многие из нас все понимают, но ленятся что-либо делать; больше самоуправления».

Важным показателем является анализ **профессиональных намерений** студентов после окончания университета. Предлагалась шкала из шести следующих утверждений: обязательно буду работать по избранной специальности; скорее всего; возможно; еще не решил (а); не хотел (а) бы; буду работать в другой сфере. В соответствии с полученными данными можно выделить группы студентов с высоким уровнем профессиональной направленности (филологи, математики, психологи, биологи, химики, спортсмены); со средним уровнем – историки; с низким – студенты факультетов иностранных языков. Объяснение этого явления в следующем: у студентов факультета иностранных языков изначально есть расхождение исходного мотива и профиля вуза. Отвечая на вопрос о том, чем объясняется выбор педуниверситета как места учебы среди других вузов города, первокурсники факультета иностранных языков (84%) выбрали ответ: «профессиональное соответствие интересам и глубже изучить специальность», тогда как большинство студентов других факультетов (78%) выбрали ответ – «педагогическая направленность вуза».

Во время обучения в вузе выделяются три этапа учебно-профессиональной «жизни» студента: начальный (I–II курсы); стабильный (III–IV курсы); завершающий (V курс). Очевидно, что на первом этапе наиболее значимы для студента процессы адаптации (приспособления) к условиям высшего образования. Эти процессы мало осознаются, если в вузе не ведется специально организованная работа («психологическая служба»). На втором этапе доминирующее значение имеет научно-теоретическая подготовка. Она вполне осознается студентами и для многих приобретает целостное значение. Производственная практика вынесена на последний этап учебно-профессиональной деятельности, видимо, с той целью, что практическая деятельность должна быть предварительно теоретически осознана исполнителем. Оценки студентов содержания и организации учебного процесса в вузе наиболее стабильны на втором этапе, в то время как в период адаптации и на заключительном этапе обучения они весьма подвижны. Можно предположить, что субъективно-личностное отношение студентов к профессиональной подготовке в вузе на первом этапе обусловлено фактором поколения (тот или иной по своим социально-психологическим характеристикам контингент поступивших в вуз); на втором – фактором организации учебного процесса, специфическим для каждого вуза; на третьем – фактором производственной среды. Ясно, что первый и последний факторы менее устойчивы в сравнении со вторым, выражающим сложившуюся систему обучения в данном конкретном вузе.

Изучение **представления студентов о выбранной профессии** за время обучения в вузе позволи-

ло выявить ее динамику и сделать вывод о нарастающей изменчивости. Мнение о профессии:

– изменилось у 33% студентов;

– частично изменилось – 17%;

– не изменилось – 50%.

Очевидно, что эти изменения в представлениях студентов о профессии обусловлены не только, а возможно и не столько увеличением знаний, но и личностным осмыслением профессии. Первоначально идеальное моделирование «Я и профессия», затем продолжается в процессе реальной «примерки» на практике, что вносит новые изменения в этот процесс.

**Первую группу** образуют многочисленные высказывания студентов, выражающие их **эмоциональную реакцию** на процесс профессиональной социализации в условиях вуза: «появилась уверенность; теперь я уверена, что смогу работать в школе; поверила в себя; считаю, что у меня получится; поняла, что выбрала то, что мне нужно». **Вторая группа** включает суждения, выражающие изменения в **сфере знаний** студентов: «увидела профессию изнутри; больше узнала школу; расширилось представление о современном учителе». **Третья группа** включает высказывания о намерениях студентов, то есть **действенную** сторону установки: «мне надо еще много поработать над собой; поняла, что надо больше знать; увидела трудности, с которыми придется столкнуться; профессия требует ежедневной кропотливой работы». **Четвертая группа** включает суждения, характеризующие состояние позитивной или негативной **идентификации** с будущей профессией учителя: «нет контакта с классом; оказалось, что не могу понятно объяснить». **Пятую группу** составляют высказывания, из которых следует, что студент разочаровался в профессии и жалеет о своем профессиональном выборе: «убедилась, что учительство не мое призвание; поняла, что ошиблась в выборе профессии; разбились розовые мечты об уроки; мы никому не нужны в школе».

Таким образом, отслеживание динамики представления студентов о профессии позволяет определить моменты эмоционально-личностного включения в учебно-профессиональную деятельность. Таких моментов в период вузовского обучения три: сразу после поступления в вуз, производственная практика и поступление на работу. Можно утверждать, что такого количества эмоциональных всплесков явно недостаточно для вузовской, спрессованной во времени профессиональной социализации человека, поэтому актуальной задачей психологии высшего образования является проектирование и конструирование достаточного по количеству и качественному составу многообразия учебно-профессиональных ситуаций, вызывающих достаточно сильное эмоциональное включение студентов. Это могут быть «копии» или модели определенных конкретных производственных ситуаций, адаптированных к вузовской системе.

Субъективно-личностный аспект профессиональной социализации студентов исследовался методом самооценок недостающих и достаточно развитых профессионально важных качеств личности, а также затрудняющих (негативных) профессиональную деятельность. Качества определялись методом свободных описаний, что помогло выявить актуальное поле сознаваемых качеств. В соответствии с ранее определенным подходом, классификация осуществлялась по обсуждаемой ранее схеме. Уточним состав выделенных классов и групп. В первом классе собственно-профессиональных качеств в группу **специальных** включены отмечаемые студентами «знание предмета». Группа **методических качеств** включает: «знание методики преподавания; методического умения; умение преподавать материал». Группа **психолого-педагогических качеств**: «умение понять ребенка; знание психологии ученика; умение работать с детьми». **Практические качества** включают «опыт», практические навыки, умения. В классе общепсихологических свойств группа **интеллектуальных качеств** включает внимание, память, ум, эрудицию, юмор, творчество, умение выражать свои мысли. **Эмоционально-волевые качества** включают: терпение, выдержку, вспыльчивость, раздражительность, уверенность, настойчивость, работоспособность. Сфера **отношений** представлена общительностью, тактом, уверенностью в себе; доброжелательностью, скованностью, стеснительностью и замкнутостью. Обращаясь к полученным данным, можно обнаружить волнообразную тенденцию в самооценках недостающих и достаточно развитых качеств: на младших курсах численно преобладают недостающие; затем, после первой самостоятельной практики студенты фиксируют несколько больше реально (субъективно) имеющих место качеств по сравнению с недостающими; на выпускном курсе соотношение вновь меняется на противоположное.

Таким образом, проведенное исследование дает основание сделать следующий вывод: формирование готовности студентов к профессиональной деятельности обусловлено содержанием образовательного процесса вуза, его организацией и субъективно-личностной позицией студента в этом процессе.

#### Литература

1. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.
2. Савчук А. В. Индивидуальность учителя и его профессиональное самосознание // Интегральная индивидуальность человека и ее развитие в профессиональном образовании. – Екатеринбург, 1999.
3. Столин В. В. Сознание и самосознание. – М., 1972.
4. Поваренков Ю. П. Диалектика становления профессионала: (Психологические основы периодизации профессионализации) // Ярославский психологический вестник. Вып. 1. – М.; Ярославль, 1999. – С. 19–38.
5. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. – М., 1994.

Е. О. Галицких

### ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ УЧИТЕЛЯ НА ЭТАПЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Отечественная педагогика, психология и философия на рубеже веков переживают ярко выраженный период ломки предметноцентрического образования и наполнения системы профессионального педагогического образования подлинным богатством ценностей жизни, многомерным пониманием человека, всей сложной и ответственной деятельности педагога. Особенно остро потребность в специалистах интегративного типа возникла на рубеже XXI века, который ставит человека в постоянно меняющиеся условия и требует непрерывного профессионального обновления, совершенствования.

Профессиональное становление – это процесс развития от стремления реализовать свои творческие потенциальные возможности через преодоление противоречий, выбор способов их разрешения к единству формы и содержания жизни, к пониманию своего призвания, к формированию профессионализма. Главное противоречие профессионального становления – противоречие между высоким уровнем теоретических знаний и не востребоваемостью их как методологического инструментария для решения профессиональных проблем бытия и деятельности, неумение интегрировать результаты изучения всего многообразия учебных дисциплин в целостную личностно-ориентированную систему, позволяющую решать конкретные профессиональные задачи. Разрыв между знающим и умеющим студентом, отличником и специалистом, отчужденные преподаватели вуза от профессиональных проблем подготовки педагогов можно преодолеть через реализацию интегративного подхода к профессиональному становлению студентов.

Исследования профессионального образования последних лет в области педагогики, дидактики и психологии высшей школы доказывают необходимость актуализации педагогических возможностей образовательного процесса в целом.

Понимая образование в педагогическом университете как всеобщую культурно-историческую форму становления и развития сущностных сил человека, его фундаментальных способностей, обретения человеком образа человеческого во времени, истории и пространстве культуры, необходимо поставить доминанту на человека в профессии, а не на профессию в человеке. И студент предстанет перед исследователем как деятель, решающий профессиональные задачи и проблем, творческая личность, способная к самообразованию и саморазвитию, как «заслуженный собеседник» (А. Ухтомский), как вечный ученик «со спасительным недомольством собой».

Результаты исследований интегративных процессов в педагогической науке (И. Алексахина, М. Н. Берулава, А. Я. Данилюк, В. С. Данюшенков, И. А. Колесникова, В. Н. Максимова, Б. П. Невзоров, П. Раченко, А. С. Роботова, Н. Ф. Радионова, Г. Ф. Федорев, В. Т. Фоменко, П. А. Хроменков) дают возможность на общенаучном междисциплинарном системном основании решать проблему интегративного подхода к профессиональному становлению студентов в период вузовской подготовки.

Мы имеем возможность опираться на дидактическую теорию интеграции (М. Н. Берулава, В. В. Краевский, В. Н. Максимова, А. И. Уман), на результаты системного исследования проблемы интеграции содержания образования как единства содержательной и процессуальной сторон обучения, в котором синтез знаний, их качественное преобразование, методологическая емкость, технологическая представленность являются определенным итогом интеграции содержания образования.

Теоретический анализ, изучение материалов межрегиональных конференций, экспериментальные исследования дают возможность считать, что реалии интегративных процессов отчетливо просматриваются в двух проекциях – внутренней, предполагающей тесную интеграцию учебных дисциплин, входящих в систему конкретного направления подготовки специалиста. И они исследовались длительное время и плодотворно. И внешней, означающей органическую взаимосвязь, взаимообогащение на методологическом, методическом, технологическом уровнях содержания трех главных блоков: предметно-методического, культурологического и психолого-педагогического. Здесь еще много неисследованных направлений. С точки зрения А. С. Роботовой, еще Г. И. Щукина стремилась к тесной взаимосвязи дидактики и предметных методик, к их взаимному обогащению, к взаимопониманию между учеными-педагогами и учеными-методистами (1, 239). Поиск вариативных моделей интеграции предметно-методического и психолого-педагогического блоков, достижение уровня дидактического синтеза в преподавании на факультете русского языка и литературы педагогического университета в центре нашего внимания и анализа смысловых доминант профессионального становления учителя на этапе вузовской подготовки:

1. Профессиональное становление осуществляется как процесс развития личности, которая входит в новую для нее социальную среду педагогического вуза и «проживает» в ней три фазы. Первая фаза – адаптация, она предполагает усвоение действующих ценностей и норм педагогической культуры, ее средств и форм деятельности, организацию самообучения и работы в зоне ближайшего развития. Вторая фаза – индивидуализация, порождается стремлением личности к максимальной персонализации, к осознанию профессионального выбора и самоопределению в профессии как поиску и

нахождению в ней своего смысла, своей меры бытия, своего индивидуального пути. Третья фаза – интеграция как профессиональная самореализация в контексте педагогической реальности, с которой личность целенаправленно взаимодействует, выстраивая свою судьбу как динамику развития сущностной природы человека.

2. Рассматривая «становление как возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития» (С. Ожегов), как процесс возникновения, формирования нового через внутренние противоречия, мы видим становление как динамическое освоение педагогической культуры, как формирование профессионального сознания, диалогического мышления как процесса интеграции с миром другого, как сохранение целостности, неподражаемости, творческой индивидуальности личности. Результат этого развития в формировании педагогической компетентности как интегральной профессионально-личностной характеристики, которая проявляется «в умении интегрироваться с опытом, то есть способности соотносить свою деятельность с тем, что разработано на уровне мировой педагогической культуры в целом, отечественной педагогики, способности продуктивно взаимодействовать с опытом других» (2, 5)

3. Профессиональное становление осуществляется через развитие самосознания личности как интегрированности его бытийного, рефлексивного и духовного слоев. Профессиональное самосознание находит выражение в призвании, самосовершенствовании, самообразовании личности, в «живом знании» (С. Франк, А. Ф. Лосев, В. П. Зинченко) как абсолютной ценности в жизни педагога, как итог внутриличностной интеграции содержания образования, как синтез понимания, осознания, переживания, самопознания и «поступка мысли, поступка чувства, поступка слова» (3, 427).

Осознавая предмет педагогики как становление человека в педагогической реальности и принимая человека, развитие его человеческого качества, сущностных духовных сил как основополагающий профессионально-ценностный ориентир педагогического процесса (4, с. 86), подчеркиваем, что профессиональное становление происходит по мере развития, обучения, воспитания, самообразования студента, являясь по отношению к ним более общим, интегрирующим процессом.

Таким образом, профессиональное становление осуществляется как погружение в исторически развивающееся проблемное поле педагогической культуры, где становление педагога – это творческий процесс. В нем педагогическая наука раскрывается не как совокупность нормативных знаний, умений и навыков, а как открытая многомерная система проблемно-творческих задач, как сфера интеграции с миром другого человека. Таким образом, движущей силой профессионального становления будущего учителя является не просто изучение педаго-

гического опыта человечества, а его проблематизация.

В центре исследования будет находиться изучение направленного, одухотворенного целью и мыслью воздействия системы образования на становление и развитие личности. А направленность, ориентация научного познания, его методологическая доминанта связаны в первую очередь с понятием подхода. Рассмотрим сущность интегративного подхода к профессиональному становлению студентов педагогического университета.

Методологической основой интеграции (лат. integer – целый) образования служит русская и зарубежная философская мысль о целостности человека и необходимости интегративного подхода к изучению действительности. Интеграция (в переводе с лат. integratio – восстановление, восполнение) – понятие теории систем, означающее состояние связности отдельных дифференцированных частей в целом, а также процесс, ведущий к этому состоянию (5, 307). «Интегрированная личность» (в психологии) понимается как целостный, лишенный внутренних противоречий индивид. Под интеграцией содержания образования мы понимаем процесс и результат взаимодействия его структурных элементов, сопровождающиеся ростом системности, практической применимости и концептуальности знаний студентов.

Таким образом, интегративный подход – это специфический способ достижения целостности, внутреннего единства, целесообразности воздействия и взаимодействия всех подсистем образовательного процесса, целью которого является профессиональное становление личности через приобщение ее к культуре, в которой предметные области выступают в своей естественной взаимосвязи, системности, целостности. И так, интегративность является системообразующим признаком профессиональной подготовки студентов в вузе.

Интегративный подход к профессиональному становлению – это специфический способ системного, концептуального, целостного решения проблемно-творческих задач на основе синтеза личностно значимого смысла профессионального образования как способа бытия и призвания, интеграции профессионально значимой информации и способов познания, полученных из разных источников, и внутриличностной интеграции всего духовно-нравственного опыта человека.

Интегративный подход – это умение видеть интегративную природу всего педагогического процесса как сложнейшего феномена, это междисциплинарный способ востребования и использования всех знаний на методологическом уровне для решения профессиональных педагогических проблем и обеспечение обоснованности, прогностичности и целесообразности профессионального поведения выпускника. Истинное качество усвоения и комму-

никации информации достигается именно в процессе формирования умений ее востребовать, применить, преобразовать. Интегративный подход к профессиональному становлению студента-словесника – это специфический способ функционирования интегрированной дидактической системы филологического образования студентов в педуниверситете, реализующей творческий потенциал личности в педагогическом призвании.

**Структуру интегративного подхода составляют следующие компоненты:**

**Межпредметная интеграция** общегуманитарных, психолого-педагогических и методических дисциплин в педагогическом вузе на основании ведущих системообразующих понятий и идей и ориентация преподавания в высшей школе на реализацию стратегической цели – формирование у студентов профессионально-педагогического мировоззрения как основания для ориентировки в образовательном пространстве и возможности оптимально и результативно решать профессиональные проблемы. Достижение решения главной целевой задачи каждой дисциплины – обеспечение реально-го вклада учебного курса в формирование интегральной, междисциплинарной основы профессионального мышления. Многоаспектная и многомерная интеграция – это стратегия преобразования учебно-воспитательного процесса в вузе, она включает междисциплинарные взаимосвязи компонентов и максимальную степень их единства.

Результат – система мировоззренческих ценностей в контексте педагогической культуры; осознание, понимание назначения педагогической деятельности, смысла бытия в профессии, своего призвания.

**Внутрипредметная интеграция**, которая осуществляется через блочно-модульное построение курса методики преподавания предмета на интегративной основе всего комплекса профессиональных знаний как методологически определяющего формирование педагогической компетентности и осуществляющего интеграцию теории и практики, понимания и применения.

Результат – педагогическая компетентность как единство теоретической и практической готовности к педагогической деятельности.

**Интегративность всех субъектов** профессиональной подготовки как высокий уровень делового сотрудничества и сотворчества через многостороннюю открытость пространства диалогического взаимодействия и сопереживания. Диалог становится ведущим методом реализации интегративного подхода в преподавании, а интеграция педагогической науки и вузовской практики становится проблемой педагогической компетентности преподавателей, их личной ответственности за уровень своей психолого-педагогической квалификации.

Результат – способность к диалогу как сфере интеграции с миром другого, владение диалоговыми технологиями преподавания.

**Внутриличностная интеграция** как сохранение «обаяния целостности», результат духовного развития личности, осознания своего призвания и формирования индивидуального творческого стиля педагогической деятельности.

Внутриличностная интеграция находит выражение в поступке, в процессе творческого усилия, когда происходит резонансное совмещение, взаимодополнение различных составляющих, в результате возникает новая степень интегративности и одновременно расширяется внутреннее разнообразие.

Совокупность взаимосвязанных уровней, обеспечивающих функционирование индивида как целого, В. С. Мерлин предложил назвать «интегральной индивидуальностью». Личность может рассматриваться как один из высших уровней интегральной индивидуальности. С точки зрения С. Д. Смирнова, личность в узком смысле можно определить как уровень «интегральной индивидуальности», на котором осуществляются самые важные жизненные выборы, принимаются решения, имеющие судьбоносное значение для индивида (6, 85).

Самосознание, способность к рефлексии и креативности проявляются в индивидуальном стиле профессиональной деятельности как интеграции диалогического взаимодействия и внутреннего резонанса на него. Пути внутреннего преобразования информации в гуманитарной системе не могут быть прослежены, они скрыты, но внешнее их воплощение (высказывание, поступок, отношение, урок, индивидуальная программа развития, преподавания) поддается изучению и анализу.

Результат – интегративное мышление и его отражение в индивидуальной концепции преподавания и воспитания.

Осуществление интегративного подхода к профессиональному становлению студентов на этапе вузовской подготовки можно осуществить как методологическое снятие противоречия между педагогикой и предметными методиками на основе концептуальной модели, которая включает следующие уровни:

#### Уровень межпредметной интеграции

1. Постановка профессионально-педагогической доминанты учебно-воспитательного процесса, ориентированного на идею целостного развития личности будущего специалиста.

2. Соотнесение по времени изучения общегуманитарных и психолого-педагогических дисциплин в логике их взаимодействия, изучение теоретико-методологических основ методики преподавания литературы как области педагогической науки.

3. Проведение анализа интегративных понятий, идей, сквозных положений о человеке, его развитии и обучении на интегративной основе. Построение информации крупными блоками на основе интеграции методики и дидактики.

4. Внесение необходимых изменений в структу-

ру учебных программ в целях интеграции изучаемых проблем с позиции взаимосвязанных учебных дисциплин.

5. Разработка тематики и условий реализации интегративных дипломных проектов, предполагающих комплексное использование исследовательского опыта и знаний.

#### Уровень внутрипредметной интеграции

1. Преподавание всех дисциплин предметно-методического блока осуществляется на дидактической основе с учетом интеграции современных технологий в высшей школе.

2. Проведение интегрированных курсов и спецсеминаров профессионально-педагогической направленности, стимулирующих самообразование студентов, выявляющих их научные интересы.

3. Обеспечение профессиональной направленности в преподавании психолого-педагогического цикла с учетом специфики факультета (русского языка и литературы). Анализ литературно-художественных текстов как источников нового педагогического знания и опыта.

#### Уровень интеграции всех субъектов образовательного процесса

1. Проведение межкафедральных методологических семинаров по вопросам методологического синтеза, интегрирования тем (разделов) учебных дисциплин, формирующих системно-интегративное мышление.

2. Организация студенческой межкафедральной научной лаборатории по изучению и разработке наиболее актуальных комплексных профессиональных проблем («Современный урок и его возможности»).

3. Ориентация повышения квалификации преподавателей высшей школы на гуманистическую парадигму образования, овладение диалоговыми формами обучения, обновление технологического инструментария педагога высшей школы, который работает в атмосфере сотворчества со студентами.

4. Организация на технологическом уровне научно-практических конференций по интегративным проблемам научно-исследовательской деятельности с участием всех субъектов образовательного процесса.

5. Завершение педагогической практики студентов организационно-деятельностной игрой как пространства сотворчества преподавателей всех кафедр, педагогов города, студентов, представителей органов управления образованием и школьников.

#### Уровень внутриличностной интеграции

1. Интегративный подход направляет образовательный процесс и выстраивает его в зависимости от индивидуально-личностных особенностей конкретного студента. Формирование мотивации учения

студентов как личностно значимого процесса профессионального становления, активизация и востребованность рефлексивных и креативных умений каждого.

2. Проведение анализа интегративных понятий, идей, сквозных положений, «живого знания» о человеке, его развитии и обучении на интегративной основе.

3. Рассмотрение занятия в вузе как процесса внутриличностной интеграции, сотворчества преподавателей и студентов.

4. Индивидуализация видов практики в педагогических мастерских, создающих условия для интеграции теории и практики на исследовательском уровне (стажерская, исследовательская практика, педагогическая журналистика).

5. Организация экзамена (7) как пространства и способа реализации интегративного подхода на основании личностного выбора и самореализации в учебном диалоге.

6. Проектирование каждым студентом индивидуальной концепции педагогической деятельности. Концепция предполагает изложение теории (целей, задач, принципов, методов, приемов, результатов) в конструктивной, практико-ориентированной форме по следующим параметрам: отношение к педагогической культуре (теории, науке), к предмету и целям его преподавания как художественно-педагогическому творчеству, к ученикам и себе как субъектам педагогической деятельности.

Итак, взаимодействие, дополнительность, структурно-функциональные связи всех уровней дают качественно новый интегративный результат профессионального становления студентов в период вузовской подготовки, который не равен сумме отдельных показателей и критериев, – это способность знающего, умеющего и ответственного специалиста к целостному осуществлению себя в профессии как человека на индивидуально-личностном уровне.

Реализация интегративного подхода может рассматриваться как стратегическая цель обновления университетского образования, которая определяется возникшей потребностью в специалистах интегрированного типа, способных к диалогу поколений и интеграции с любым научно-практическим контекстом, умеющих продуктивно интегрировать разные виды профессиональной деятельности на уровне мастерства и достигающих вершин саморазвития человека средствами образования и самообразования.

#### Литература.

1. Щукина Г. И. Труды и дни. – СПб., 1998.
2. Колесникова И. А. О феномене педагогического мастерства // Интегративные основы педагогического мастерства. М-лы науч.-практ. конф. аспирантов 1–2 февраля 1995 года. – СПб., 1996.
3. Мамардашвили М. Необходимость себя. – М., 1996.

4. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии. – СПб., 1999.
5. Большая советская энциклопедия. – М., 1972. – Т. 10.
6. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М., 1995.
7. Галицких Е. Экзамен в педагогическом университете // Высшее образование в России. 1999. № 2. – С. 82–86.

Г. А. Бакулина

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭФФЕКТИВНОГО УСВОЕНИЯ РУССКОГО (РОДНОГО) ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА

Рациональная организация учебного процесса по любой школьной дисциплине предполагает опору на психологические закономерности усвоения учебного материала школьниками. В данной статье предпринята попытка проанализировать взгляды ведущих педагогов, психологов, лингвистов, методистов разных исторических эпох на важнейшие психологические аспекты эффективного процесса овладения младшими школьниками русским языком.

Принято считать, что психологические основы усвоения русского языка были заложены в середине XIX века Ф. И. Буслаевым. Высказанные им идеи об изучении родного языка на основе лучших образцов художественной литературы, о применении изученных правил, о необходимости активизации умственной деятельности в процессе изучения родного языка до сих пор сохранили свою актуальность. Наряду с ними Федор Иванович сформулировал ряд положений, которые уже в тот период закладывали развивающую направленность обучения родному языку. В частности, Ф. И. Буслаев считал необходимым условием эффективного усвоения грамматики и правописания развитие мышления и речи учащихся. Конкретизируя свою мысль, ученый высказал чрезвычайно важное положение (к сожалению, до сих пор не использованное в методике русского языка в должной мере) о том, что перед изучением грамматики необходимо осуществлять логическую пропедевтику, поскольку «... надобно постигнуть законы мысли, чтобы уразуметь язык»<sup>1</sup>. В связи с этим, подчеркивал Федор Иванович, полезно упражнять детей в определении логических категорий, учить их мышлению на основе лингвистического материала и во время его изучения<sup>2</sup>. Однако развивать в детях только ум, по его словам, весьма недостаточно: «... надобно сначала больше материала для их памяти, для развития чувств, нравственности, дара слова»<sup>3</sup>.

Обозначенные Ф. И. Буслаевым аспекты нашли понимание у крупного лингвиста того времени, который интересовался и вопросами преподавания родного языка, И. И. Срезневского. К числу важных и принципиально новых высказанных им предполо-

жений следует отнести необходимость осмысленного изучения явлений языка и письма (а не путем заучивания правил и определений). Эту достойную внимания мысль Н. С. Рождественский считал вошедшей в золотой фонд русской прогрессивной методики.<sup>4</sup>

Дальнейшая разработка рассматриваемой проблемы с разносторонним охватом ее направлений, но уже применительно к школе первой ступени, была продолжена основателем отечественной начальной школы К. Д. Ушинским, которого Д. Н. Богоявленский справедливо назвал «создателем русской педагогической психологии»<sup>5</sup>. Константин Дмитриевич призывал учителей оценивать все свои педагогические воздействия, в том числе в обучении грамматике и орфографии, по их психологическому значению. В этом смысле особенно ценной представляется его мысль о сознательном происхождении орфографического навыка, которая позволяет представить усвоение орфографии как процесс, тесно связанный с отчетливой и ясной работой мышления, направленной на анализ грамматических и орфографических обобщений. Согласно его теории, орфографический навык должен основываться на знании грамматики и орфографических правил, опираясь на работу мысли и на усвоение необходимых закономерностей.<sup>6</sup>

К. Д. Ушинский придавал большое значение работе памяти в процессе изучения языка в целом и обучении орфографии в частности. Он различал память рассудочную и механическую. Отводя каждому виду памяти свою роль, Константин Дмитриевич не выделял приоритетного и рекомендовал избирать путь, избегающий крайностей в этом направлении.<sup>7</sup>

Акцентируя свое внимание на положении, высказанном Ф. И. Буслаевым, о зависимости качества освоения языка от степени развития логического мышления детей, К. Д. Ушинский подчеркивал его актуальность не только в среднем, но и в младшем звене школы. По его мнению, логическая основа грамматики дает возможность уже в начальном периоде обучения содействовать развитию логического мышления детей, усвоению ими элементарных законов логики и практическому их использованию в процессе занятий. Учитель, преподающий язык, всегда имеет дело с логикой. А учащиеся, чтобы лучше освоить изучаемый язык, должны владеть приемами логического мышления.<sup>8</sup> В этом плане он считал особенно важным систематическое использование таких упражнений, которые содействуют развитию логического мышления детей; упражнений творческого характера с внесением в них сильных трудностей и усложнений, дисциплинирующих внимание, наблюдательность, сообразительность и в особенности память детей, упражнения, заключающие в себе больше смысла и занимательности.<sup>9</sup>

Представитель прогрессивного общественно-пе-

дагогического движения 60-х годов XIX века, крупнейший методист и преподаватель русского языка и литературы В. Я. Стоюнин по своим научным взглядам на рассматриваемую проблему был близок к идеям Ф. И. Буслаева и К. Д. Ушинского. Так же, как они, В. Я. Стоюнин считал отечественный язык главным предметом изучения и рекомендовал использовать его «как средство для выражения понятий, как орудие логического мышления»<sup>10</sup>. Полностью поддерживая идею К. Д. Ушинского об изучении родного языка на основе привития интереса к нему, В. Я. Стоюнин предлагал проводить письменные упражнения, которые наряду с орфографическими преследуют другие цели и этим способом возбуждают внимание учащихся и активизируют их деятельность на уроке.<sup>11</sup>

Известный педагог и методист, последователь К. Д. Ушинского Н. Ф. Бунаков, чья научная деятельность развернулась в 70–90-е годы прошлого столетия, обращал большое внимание на развитие мышления и речи в тесной их взаимосвязи в процессе освоения языка. Он отмечал, что мысль неразрывно связана со словом, являющимся выражением этой мысли. Отсюда наиболее полезными являются такие задания, которые совершенствуют мышление учащихся и служат хорошим упражнением в языке, приучая учеников самостоятельно излагать свои мысли.<sup>12</sup>

Своеобразный взгляд на начальное обучение правописанию изложил в ряде своих работ 80–90-х годов В. П. Шереметевский. Он считал, что от учеников начальной школы нельзя требовать абсолютной грамотности, а что им действительно необходимо, так это общее развитие и сравнительно высокая степень развития речи для понимания мыслей и самостоятельности их изложения. В процессе усвоения орфографии он отдавал предпочтение приемам, которые развивают «память зрения».<sup>14</sup> Несмотря на некоторую односторонность взглядов Шереметевского относительно приемов обучения орфографии, Д. Н. Богоявленский справедливо признавал в нем продолжателя передовых методических традиций ученых 50–90-х годов XIX века.

В начале XX столетия ряд ученых (А. П. Флеров, Н. Д. Алферов и др.) вслед за И. И. Срезневским обратили внимание на необходимость существенного повышения степени осознанности учащихся в процессе усвоения ими родного языка. Они были единодушны во мнении, что сознательность усвоения способствует скорости и прочности закрепления в памяти учебного материала, что любая осознанная работа приносит большее удовлетворение и соответственно дает больший результат, чем работа, выполняемая автоматически.<sup>14</sup>

Едва ли не первым из самых серьезных и энергичных выступлений против механических представлений в процессе овладения каллиграфией можно считать публикацию В. П. Вахтерова «На первой ступени обучения» (1901 г.), в которой он

поднял вопрос о необходимости усиления сознательного начала в этом разделе родного языка, где «много еще рутин, скуки и бессмысленных в глазах ребенка механических упражнений». По его словам, ребенок тем успешнее будет работать в этой области, чем осмысленнее и интереснее будут организованы занятия; эта работа станет бесплодной, утомительной и скучной, если ученик не разбирается в сущности происходящего на уроке и в требованиях учителя»<sup>15</sup>. Но интереса и оживления можно достигнуть только тогда, – говорил В. П. Вахтеров, – «когда мы будем сокращать чисто механические занятия и ставить письменные упражнения таким образом, чтобы они заставляли ученика в то же время и думать, понимать, сравнивать»<sup>16</sup>.

Таким образом, в двадцатое столетие отечественная научная мысль вошла, вооруженная целым арсеналом серьезных теоретических положений не только заявленных, но и в определенной степени проработанных. Однако эти научные взгляды не нашли должной реализации в школьной практике. В учебных заведениях письменная, орфографически оформленная речь признавалась единственной ценностью, детская мысль и интересы приносились в жертву правописанию; обучение русскому языку в целом страдало от стандартности и однообразия приемов обучения, от отсутствия должной взаимосвязи с мышлением и речью обучаемого.

В революционное и послереволюционное время работа по выявлению психологических основ процесса обучения орфографии была продолжена. Среди разнообразных научных идей, выдвинутых лингвистами, педагогами, методистами в данной области, на первый план выступило положение о **прямой и непосредственной зависимости** орфографической грамотности от степени развития речи и умственных способностей учащихся. К наиболее ярким представителям этого направления в указанный период следует отнести Н. М. Соколова, Г. Г. Тумима, А. М. Пешковского, М. Н. Петерсона, Ардалиона Попова и др. Так, в 1917 году Н. М. Соколов и Г. Г. Тумим в своей работе «На уроках русского языка» отметили: «... как главная цель обучения родному языку, как главный центральный отдел предмета, развитие речи обставлено неблагоприятно... Сказанное в особенности относится к правописанию. Поглощая и лучшее время, и лучшие силы, оно оказывается не пособником, а врагом развития речи; на долю последнего нередко остаются уже не часы, а минуты времени, не обостренный интерес ребенка, жаждущего живой работы, а притупленное продолжительным напряжением и скукой внимание школьника...»<sup>17</sup>. Отсюда результат – отсутствие у детей за редким исключением, навыков «толкования». Между тем, по словам Н. М. Соколова и Г. Г. Тумима, правильно поставленные орфографические упражнения «... должны опираться на серьезную устную работу»<sup>18</sup>.

Крупнейший ученый-лингвист и вместе с тем талантливый методист А. М. Пешковский, обобщая свои идеи, касающиеся обучения родному языку, подчеркивал, что необходимо посылить в этом процессе мыслительные и сенсорные (слух наравне со зрением) способности учащихся; осуществлять работу по развитию речи.<sup>19</sup>

М. Н. Петерсон с помощью статистики выделил два источника орфографических ошибок: 1) субъективный и 2) объективный. К объективному он отнес трудности самого правописания. Субъективный источник, т. е. коренящийся в каждом конкретном ученике, составляют, по его мнению, прежде всего, непонимание, невнимание, а также неразвитость речи учащегося. Так, непониманием объясняются ошибки в словаре, прежде всего в словах иностранного происхождения. Причина пропуска букв и слогов объясняется им невниманием пишущего. Основания для ошибок в синтаксических конструкциях коренятся преимущественно в речи учащихся, в частности в бедности синтаксических знаний, диалектизмах и т. д. Следовательно, количество ошибок, обусловленных субъективным источником, находится в обратно пропорциональной зависимости от степени развития мышления, внимания, речи индивида.<sup>20</sup>

Углубляя вывод М. Н. Петерсона и других предшественников о взаимосвязи различных видов речевой деятельности в деле повышения орфографической грамотности индивида и особую значимость в этом плане степени развития его устной речи, А. Попов указывал, что не следует разобщать обучение собственно письму, правописанию и изложению (в широком смысле слова); напротив, везде, где только возможно, надо сливать воедино эти три вида занятий. «Первенствующую роль в этом совместном развитии всех навыков письма, – продолжает А. Попов, – следует предоставить навыку самостоятельного изложения мыслей».<sup>21</sup> Такое соединение нескольких целей обучения письма в одном упражнении, по мнению ученого, возможно уже на первом году обучения. Что касается устной речи, то ее развитие, – подчеркивал А. Попов, – «естественно с тем развитием письменной речи. Устная речь, идя вперед, может подготовить детей к усвоению навыков письменной речи и таким путем облегчать трудную задачу – научить детей толковому письму».<sup>22</sup> Совершенствование орфографического навыка, по его мнению, также зависит от «успехов учеников в устной речи», поэтому наиболее ценными он считал упражнения, в «которых выявляется самостоятельность и интерес детей и умело соединяются орфографические упражнения с развитием речи»<sup>23</sup>, а задача воспитания творческого воображения соединяются с развитием у детей живого слова.<sup>24</sup> Полную солидарность с суждениями А. Попова проявил академик Л. В. Щерба. В статье «Новейшие течения в методике преподавания родного языка» он утверждал, что обучение орфографии «мо-

жет и должно быть связано с обучением речи в одно целое».<sup>25</sup>

Наряду с обоснованием роли различных видов речевой деятельности и умственного развития ребенка в деле повышения его орфографической грамотности и эффективности овладения языком в целом, научная мысль выделила в рассматриваемый период и другие психологические аспекты. Так, Л. В. Щерба, размышляя в статье «Безграмотность и ее причины» о мотивах снижения грамотности школьников и проявляя солидарность с А. П. Флеровым, А. Д. Алферовым, В. П. Вахтеровым и др. в этом вопросе, отмечал, что только сознательное овладение процессом письма может привести к положительному результату. «Механизация процесса письма, – указывал Л. В. Щерба, – никоим образом не дает абсолютной грамотности, и даже больше – она обязательно приведет к полуграмотности, так как не создаст привычки при написании быстро анализировать языковые формы».<sup>26</sup> Поэтому, по его мнению, идеалом в этом вопросе является «достижение необходимого предела механизации через сознательность».<sup>27</sup>

А. Попов и в дореволюционный, и в послереволюционный периоды своей научной деятельности настоятельно подчеркивал, что борьба с орфографическими ошибками детей должна стать борьбой с недостатками детского внимания. «Только качественно улучшая активное внимание детей, – писал он, – учитель косвенно будет влиять на уменьшение числа ошибок». В свою очередь, усиление концентрации внимания и ослабление его отвлекаемости осуществляется за счет пробуждения в детях «активности и самостоятельности».<sup>28</sup>

В 1930-е годы отечественной наукой вновь настоятельно поднимается проблема зависимости орфографической грамотности от степени развития устной и письменной речи учащихся. В это время она находится в поле зрения В. А. Малаховского, С. Колосова, Н. С. Рождественского и др.<sup>29</sup> Их научные взгляды не принесли новых концептуальных веяний в решение указанной проблемы. Скорее, труды названных авторов важны тем, что благодаря им не произошло свертывание научной традиции, заложенной еще Н. Ф. Буслаевым и К. Д. Ушинским. Так, В. А. Малаховский, перечисляя причины орфографической безграмотности учащихся, среди наиболее важных выделял неправильное решение методикой вопроса о взаимодействии устной и письменной речи. Ему представлялось бесспорным положение о том, что язык и письмо являются качественно различными системами речевых знаков, но это, по его мнению, не означает, что между устным и письменным языком существует абсолютный разрыв и нет сходства и взаимодействия. «Зрительная форма слова, – пояснял В. Малаховский, – постоянно сопровождается в нашем сознании слуховую, и, наоборот, зрительная форма слова сопровождается в акте нашего чтения слуховым ощущением; мы произно-

сим текст вслух при чтении книги иной раз независимо от себя, и, когда мы пишем, наше перо следует за указаниями, которые нам диктует «внутренний голос». Устная речь оказывает немалое влияние на письменную».<sup>30</sup>

Проблема зависимости процесса становления орфографической грамотности от развития устной и письменной речи учащихся сохранила свою актуальность в 50-90-е годы XX столетия. В указанный период она поднимается и рассматривается в работах В. А. Добромыслова, Н. С. Рождественского, А. И. Власенкова, Л. П. Федоренко, М. Р. Львова и др. В этом смысле представляется показательным мнение Н. С. Рождественского. Он считал, что занятия по орфографии не могут быть оторваны от всей системы занятий по русскому языку, в частности, от формирования культуры речи, «так как орфографический навык – это речевой навык».<sup>31</sup>

Л. П. Федоренко рассматриваемую зависимость возводит в ранг методического принципа, т. е. необходимого для выполнения требования. Она пишет: «Опережающее овладение устной речью по сравнению с письменной – это закономерность процесса усвоения письменной речи».<sup>32</sup> Успешное развитие речи в свою очередь, по мнению М. Р. Львова, требует постоянного педагогического руководства и соблюдения ряда условий в процессе учебной деятельности. К наиболее важным условиям речевого развития ребенка ученый относит: а) формирование потребности в общении или коммуникации, т. е. создание ситуаций, которые ставят ученика перед необходимостью речевых высказываний, возбуждает у него интерес и желание выразить вслух свое мнение по тому или иному вопросу; б) создание речевой среды, т. е. обеспечение правильности, богатства и разнообразия звучащей вокруг ребенка речи; в) наличие достаточного объема и динамичности его знаний, определенного жизненного опыта; обогащение сознания ребенка различными представлениями и понятиями.<sup>33</sup>

В эти же годы усилиями целой плеяды ученых получила всестороннее развитие и обоснование признаваемая на протяжении десятилетий мысль о необходимости сочетания изучения грамматики и орфографии с умственным развитием учащихся. В их ряду В. А. Добромыслов, Л. П. Федоренко, А. И. Власенков, Л. В. Занков, М. Р. Львов, А. В. Текучев, С. Ф. Жуйков, Т. В. Напольнова, Н. Ф. Талызина, Л. А. Тростенцова, Т. К. Донская и др.<sup>34</sup> На этом важнейшем направлении в новейшее время четко просматриваются следующие основные, тесно взаимосвязанные линии: поиск разнообразных средств повышения осознанности и активизации познавательной деятельности младших школьников и развитие их логического мышления как средства повышения орфографической грамотности и качества усвоения языка в целом, а также обеспечения развивающего эффекта всего учебно-познавательного процесса.

Идея осознанного усвоения родного языка, выдвинутая и в определенной степени разработанная Ф. И. Буслаевым, К. Д. Ушинским, В. П. Вахтеровым, А. П. Флеровым, А. Д. Алферовым, Л. В. Щербой, А. М. Пешковским и другими учеными, в рассматриваемый период приобрела особую остроту. В этом плане принципиально важное значение имело исследование Д. Н. Богоявленского «Психология усвоения орфографии», доказавшего обязательность именно сознательного усвоения учащимися орфографических правил и выработки на этой почве орфографического навыка, который классифицируется ученым как навык интеллектуальный. При этом он исходит из того, что трудности в овладении орфографическим навыком зависят не только от незнания правил или грамматических понятий, но и от неумения применять их на практике письма. Пользоваться же правилом практически – значит «рассуждать, образуя суждения о применимости или неприменимости общего правила к данному конкретному случаю, опознавать орфограммы и квалифицировать их грамматически». Все это требует сложной аналитико-синтетической работы мысли, базирующейся на активном, глубоко осознанном оперировании знаниями.<sup>35</sup>

Основной путь достижения осознанности усваиваемых знаний ученые видят в активизации учебной деятельности школьника. Такого мнения придерживаются Н. С. Рождественский, Л. В. Занков, П. Я. Гальперин, Н. А. Менчинская, А. М. Матюшкин, Т. В. Напольнова, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др. Так, А. М. Матюшкин утверждает, что «усваиваемые учащимися знания только тогда становятся убеждениями, составными частями его мировоззрения, когда он сам принимает участие в выработке этих знаний, когда он открывает их для себя».<sup>36</sup> Такого рода участием в усвоении новых знаний, по мнению Н. Ф. Талызиной, должны быть выделенные и спланированные учителем, но осознанно и во многом самостоятельно выполняемые детьми познавательные действия, осваивая которые учащиеся овладевают умением учиться.<sup>37</sup> Ряд ученых (Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, О. В. Канарская и др.) настаивают на таком построении активной учебной деятельности младших школьников, при которой степень осознанности может достигать еще более высокого уровня. Д. Б. Эльконин имеет в виду учебную деятельность, «которую строит сам школьник по присутствующим ей объективным законам», т. е. самообучение.<sup>38</sup> Однако и такая степень активности и осознанности включения ученика в осуществление учебного процесса не является пределом в современной педагогике. О. В. Канарская, раскрывая термин «инновационное обучение», понимает под ним «обязательное участие всех и каждого обучаемого в процессе учения и предвосхищения результата учения». «Учебная деятельность при инновационном обучении, – пишет О. В. Канарская, – невозможна

без опоры на механизм творческой деятельности (поиск неизвестного через механизм анализа, через синтез, поиск неизвестного с помощью ассоциативного и логического с помощью эвристических методик, без создания долговременной положительной мотивации), где интерес – бескорыстный мотив – поддерживается выбранными учителем средствами с заложенной в них возможностью решать творческие учебные задачи, находить выход из проблемных ситуаций, таким образом отрабатывая и закрепляя материал, учиться инициативно, заинтересовано»<sup>39</sup>.

Говоря о познавательной деятельности школьников, исследователи, как правило, делают акцент на ее творческом варианте. Б. И. Коротаев под творческой познавательной деятельностью учащихся понимает «самостоятельный поиск и создание или конструирование какого-то нового продукта (в индивидуальном опыте ученика – нового, неизвестного для него научного знания или метода, но известного, как правило, в общественном опыте)». В качестве основных критериев творчества в познавательной деятельности ученика он выделяет самостоятельность (полную или частичную); поиск и перебор возможных вариантов движения к цели (в полном или частичном объеме); создание в процессе движения к цели нового продукта (в полном или частичном виде).<sup>40</sup> Именно такая деятельность, по мнению Е. Н. Кабановой-Меллер, является показателем естественного развития, потому что она выражает «не то, что учащиеся могут воспроизвести из изученного с помощью учителя, а то, что они могут самостоятельно выполнить нового, не усвоенного ранее»<sup>41</sup>.

Вариант организации продуктивной познавательной деятельности учащихся представили в своих трудах Н. Я. Гальперин, Г. Г. Граник, Л. Н. Ланда, Н. А. Менчинская, Н. Ф. Талызина и др. Решению обозначенной проблемы они видели в управлении мыслительной деятельностью школьников с целью приобретения ими в процессе обучения интеллектуальных умений и навыков. В основе научных взглядов указанных авторов лежит теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная П. Я. Гальпериным.

Он рассматривает учение как систему определенных видов деятельности, выполнение которых приводит ученика к новым знаниям и умениям. Каждый вид учебной деятельности в свою очередь состоит из системы действий, объединенных единым мотивом и в совокупности обеспечивающих достижение цели деятельности, в состав которой они входят. Центральным звеном этой теории выступает конкретное действие как единица учебной деятельности школьника, как относительно простой компонент любой человеческой деятельности. По словам Л. Ф. Обухова, именно «действие служит исходным пунктом развития мышления».<sup>42</sup> П. Я. Гальперин рассматривает действие как объективный процесс с заранее определенным со-

держанием.<sup>43</sup> Осуществляя действие под руководством учителя, школьники становятся активными участниками учебного процесса и вооружаются приемами учебной деятельности (или учебными приемами). Н. А. Менчинская под учебными приемами поднимает «рациональный способ выполнения учащимися умственных операций (обобщения, абстрагирования и др.) при решении учебных задач, возникающих в процессе усвоения и применения знаний»<sup>44</sup>. С. Ф. Жуйков уточняет и дополняет эту формулировку, определяя учебные приемы как «однотипные, правилосообразные действия, выполненные определенным образом в соответствии с намеченной целью»<sup>45</sup>. Особенно важно, по мнению ученого, то, что, являясь средствами организации познавательной деятельности, способом формирования понятий, умений, навыков, учебные приемы сами выступают единицами усвоения. Поэтому учить приемам деятельности, – считает С. Ф. Жуйков, – значит учить учиться»<sup>46</sup>.

Г. Г. Граник, С. Ф. Жуйков едины во мнении, что особенно тщательная, продуманная отработка операций должна осуществляться учащимися при использовании правил по русскому языку, в процессе формирования орфографического навыка. Так, Г. Г. Граник считает, что одна из причин ошибок, вызванных неумением применять правила, связана с тем, что учащиеся не знают, какие умственные действия (операции) надо осуществлять с грамматическим объектом, чтобы определить, как следует правильно писать слово или предложение. «Для предупреждения и исправления подобных ошибок, – считает ученый, – необходимо очевидно управлять мыслительными процессами учащихся на всех этапах выработки орфографических и пунктуационных умений и навыков. Для решения этой задачи следует прежде всего вывить умственные операции, овладение которыми дает возможность правильно и быстро применять полученные знания и решать соответствующие грамматические задачи»<sup>47</sup>.

Характеризуя в своих работах психологические закономерности преподавания родного языка, многие ученые этого периода (50-90-е гг.) как важнейшую из них определили зависимость качества овладения языком от степени развития логического мышления ребенка. Хотя впервые эта мысль была зафиксирована, как было указано выше, еще в трудах Н. Ф. Буслаева и К. Д. Ушинского, но особую значимость и достаточную определенность она приобрела лишь в 50-е годы XX столетия в связи с развернувшимися исследованиями педагогов и психологов, посвященными проблемам повышения общего развития учащихся (Л. В. Занков, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, Н. А. Менчинская, М. Р. Львов, Н. Ф. Талызина и др.).

Подчеркивая значимость логического мышления в повышении эффективности учебного процесса, Н. Ф. Талызина отмечает, что его развитие на всех

степенях обучения в значительной мере идет стихийно, поэтому большинство учащихся не овладевает начальными приемами мышления даже в старших классах школы, а этим приемам необходимо учить младших школьников: без них полноценного усвоения материала не происходит»<sup>48</sup>.

В. А. Добромыслов еще в 1956 году указывал на взаимообусловленность и взаимосвязь обучения русскому языку и логики. В качестве аргумента он отмечал, что в основе занятий по языку лежит изучение его грамматики. Грамматика же – наука в высшей степени абстрактная. Она является результатом длительной, абстрагирующей работы человеческого мышления. Поэтому развитие логического мышления совершенно необходимо для успешного изучения грамматики. С другой стороны, правильно построенная и результативная работа по языку, в частности по грамматике, обязательно способствует развитию логического мышления.<sup>49</sup> Обозначил В. А. Добромыслов и стоящие в связи с этим перед педагогами учебные задачи. «Мышление протекает в форме понятий, суждений и умозаключений, – писал он. – Следовательно, говоря о развитии логического мышления на занятиях по грамматике, мы должны позаботиться о том, чтобы научить школьников правильно, в соответствии с законами логики, пользоваться грамматическими понятиями, суждениями и умозаключениями, а также логически мыслить при выполнении любых устных и письменных упражнений, при оформлении любого изложения или сочинения»<sup>50</sup>. Подводя итог своим рассуждениям по обозначенной проблеме, В. А. Добромыслов подчеркивал, что в начальной школе существует и серьезная необходимость развития логического мышления на уроках родного языка, и «полная возможность» осуществления этого процесса.<sup>51</sup>

Н. С. Рождественский в 1961 году весьма категорично ставил вопрос о том, что в процессе обучения русскому языку в начальной школе «должны быть намечены пути, наилучшим образом содействующие естественному переходу от конкретного к абстрактному пониманию и усвоению изучаемого, развитию логического мышления и познавательных способностей учащихся»<sup>52</sup>. В последующие годы это справедливое требование поддерживали Л. Н. Ланда, В. А. Власенков, А. В. Текучев, М. Р. Львов, Л. П. Федоренко, Н. Ф. Талызина и др. Так, А. В. Власенков заявлял, что недопустимо сводить обучение языку к усвоению лишь определенного лингвистического и речевого материала. «Обучать надо таким образом, – настаивал он, – чтобы одновременно развивались умственные способности учащихся» и особенно их логическое мышление.<sup>53</sup> Такое требование, по мнению Т. В. Напольной, имеет под собой серьезное основание. «В мыслительной деятельности человека, – пишет она, – логические операции всегда осуществляются на какой-то предметной основе, связаны

со сферой этой деятельности. Именно поэтому обучение русскому языку основывается на логико-лингвистических операциях»<sup>54</sup>.

Существенная конкретизация этого положения проведена М. Р. Львовым, Л. П. Федоренко. Первый из них подчеркивает, что в логическом мышлении важнейшая роль принадлежит понятиям, в которых обобщены существенные признаки явлений. Значение слов, обозначающих понятия, позволяет человеку оперировать ими, т. е. мыслить. Слова сочетаются в синтаксических конструкциях, позволяя выражать связи, отношения между понятиями, т. е. выражать мысль. Вся эта работа по овладению языком, запасом слов и грамматических форм создает предпосылки для развития логического мышления, которое «формируется в начальных классах и развивается, совершенствуется в течение всей жизни человека»<sup>55</sup>.

По мнению Л. П. Федоренко, развивать логическое мышление детей – это значит учить их совершать те элементарные операции (сравнение, анализ-синтез, абстрагирование-конкретизацию, систематизацию, обобщение, индукцию-дедукцию), в результате которых возникают основные формы мышления: понятия, суждения, умозаключения.<sup>56</sup>

Н. С. Рождественский, Д. Н. Богоявленский, М. В. Ушаков, А. В. Текучев, М. Р. Львов, Л. П. Федоренко и др. предложили конкретные способы развития логического мышления учащихся на уроках русского языка в начальной школе. Так, А. В. Текучев находит, что усвоению на практике логических категорий и законов логики способствует должным образом поставленное изучение лингвистических определений и правил, а также требование устных и письменных ответов учащихся с использованием аргументов, которые учащиеся отыскивают на основе ранее приобретенных знаний и собственных умозаключений.<sup>57</sup>

По мнению Н. Ф. Талызиной, первое, чему необходимо научить учащихся, это умению выделять в предметах свойства, формировать понятия об общих и отличительных признаках предметов; научить детей отличать в предметах существенные свойства от свойств несущественных; познакомить с признаками необходимыми и достаточными; с действием подведения под понятие.<sup>58</sup> Важнейшим результатом такого обучения автору представляется формирование различных видов познавательной деятельности или отдельных ее элементов: понятий, представлений, различных умственных действий, что в свою очередь должно привести к повышению эффективности учебного процесса в целом.<sup>59</sup>

Н. С. Рождественский, Д. Н. Богоявленский, М. В. Ушаков, М. Р. Львов, Л. П. Федоренко, Т. В. Напольнова и др. в качестве важнейшего способа формирования логического мышления в процессе обучения русскому языку выделяют применение специальным образом составленных упражне-

ний. Д. Н. Богоявленский рекомендует практиковать в качестве орфографических такие, с помощью которых не только закрепляются в памяти образцы написания слов, но и осуществляется усвоение приемов умственной деятельности. Обучение, организованное подобным образом, теряет свой механический характер, отупляющий ученика, и становится, по мнению ученого, обучением орфографии, основывающимся на активной сознательной деятельности учеников, повышающей уровень их общего умственного развития.<sup>60</sup>

Н. С. Рождественский считает необходимым вводить в содержание курса русского языка в начальной школе упражнения, которые заставляли бы детей осуществлять активную познавательную деятельность, пользоваться теми мыслительными операциями, которые характерны для человеческого познания вообще, «постоянно применяя приемы анализа, абстрагирования, сопоставления, классификации, обобщения»<sup>61</sup>.

М. В. Ушаков, поднимая вопрос об упражнениях по грамматике и орфографии, подчеркивает, что они «должны быть для учащихся своего рода задачами, требующими от них активной работы мысли», творческой активности, включения в работу внимания, памяти и других качеств интеллекта.<sup>62</sup>

Т. В. Напольнова в качестве собственного варианта создала модель познавательных задач, в процессе выполнения которых учащиеся самостоятельно решают лингвистические проблемы, расширяя имеющиеся знания и приобретая новые.<sup>63</sup>

По мнению М. Р. Львова, в начальной школе должны найти применение «субъективно-творческие задачи», в которых для ученика создается ситуация игры и поиска с самостоятельным формулированием вывода как результата творческого акта.<sup>64</sup> В целом, все виды указанных выше задач-упражнений направлены на развитие определенных сторон логического мышления учащихся.

Как свидетельствует проанализированный материал, в период с середины XIX века и до наших дней в центре внимания ведущих отечественных педагогов, психологов, методистов находилась проблема обеспечения эффективности обучения младшего школьника русскому языку средствами воздействия на его психику и при опоре на познаваемые закономерности психологического становления индивида.

В процессе развития соответствующих отраслей научного знания были сформулированы и постепенно приобрели признание (особенно во второй половине XX столетия) положения о необходимости обучения грамотности школьника при синхронном развитии его речи и интеллекта; развития его логического мышления, способности к обобщениям, абстрагированию; обучение ребенка приемам умственной деятельности с целью включения его в процесс творческого поиска, выработки нового для него знания; стимулирования активного и осознан-

ного участия школьников в учебном процессе; развития личностных, в первую очередь интеллектуальных, качеств обучаемого.

Из сказанного однозначно вытекает, что господствующей тенденцией эволюции психолого-педагогических дисциплин, особенно четко обозначившейся в последние десятилетия, выступает ориентация на всестороннее развитие личности ученика в процессе учебной деятельности (в том числе и для оптимизации этой деятельности), усиления субъективного, творческого начала в учебном процессе; в этом же направлении отечественная наука все более настойчиво пытается ориентировать школьного учителя-практика, создавая необходимое методическое обеспечение предлагаемых теоретических концепций.

### Литература

1. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка. – М., 1992. – С. 43.
2. Там же. – С. 45.
3. Там же. – С. 55–56.
4. Рождественский Н. С. Очерки по истории методики начального обучения правописанию. – М., 1961. – С. 28.
5. Богоявленский Н. Д. Психология усвоения орфографии. – М., 1966. – С. 306.
6. Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка. Пед. соч. в 6 т. – М., 1989. Т. 4. – С. 19–21.
7. Ушинский К. Д. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии». Пед. соч. в 6 т. – М., 1989. Т. 6. – С. 412.
8. Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка. Пед. соч. в 6 т. – М., 1989. Т. 4. – С. 11–12.
9. Там же. – С. 21.
10. Стоюнин В. Я. Руководство для преподавателей русского языка в младших классах средне-учебных заведений. Избранные произведения. – М., 1991. – С. 285.
11. Там же. – С. 342.
12. Бунаков Н. Ф. Родной язык как предмет изучения в начальной школе с трехгодичным курсом. – М., 1953. – С. 50–51.
13. Шереметевский В. П. Сочинения Владимира Петровича Шереметевского. – М., 1897. – С. 33.
14. Флеров А. П. Психологические основы нового метода обучения правописанию. – СПб., 1904. – С. 106–118; Алферов А. Д. Русский язык в школе (опыт методики). – М., 1912. – С. 109–110.
15. Вахтеров В. П. На первой ступени обучения. Избр. пед. соч. – М., 1987. – С. 204.
16. Там же. – С. 205.
17. Соколов Н. М., Тумим Г. Г. На уроках родного языка. – Петроград, 1917. – С. 196.
18. Там же. – С. 204.
19. Пешковский А. М. Грамматика в новой школе. Избр. труды. – М., 1959. – С. 113; Вопросы изучения языка в семилетке. Там же. – С. 218, 225.
20. Петерсон М. Н. К вопросу о рациональной методике обучения орфографии // Родной язык в школе. – 1927. – Кн. 5. – С. 178–179.
21. Попов Ардалион. Методика русского языка. – М., – Л., 1928. – С. 167–168.
22. Там же. – С. 12–13.
23. Там же. – С. 174.

24. Там же. – С. 187.

25. Щерба Л. В. Новейшие течения в методике преподавания родного языка. Избр. работы по русскому языку. – М., 1957. – С. 52.

26. Щерба Л. В. Безграмотность и ее причины. Избр. работы по русскому языку. – М., 1957. – С. 58.

27. Там же. – С. 59.

28. Попов Ардалион. Методика русского языка. – М., – Л., 1928. – С. 178.

29. Колосов С. Обучение правописанию и развитию речи // Русский язык в советской школе. – 1930. – № 2. – С. 163–166; Рождественский Н. С. Метод сопоставлений в занятиях по орфографии // Русский язык и литература в средней школе. – 1935. – № 4. – С. 26–29.

30. Малаховский В. Причины орфографической безграмотности // Русский язык в советской школе. – 1934. – № 1–2. – С. 42.

31. Рождественский Н. С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. – М., 1960. – С. 25.

32. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. – М., 1973. – С. 37.

33. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. – М., 1985. – С. 4.

34. Добромыслов В. А. Развитие речи в связи с изучением грамматики. – М., 1954; Добромыслов В. А. О развитии логического мышления учащихся в V–VII классах на занятиях по русскому языку. – М., 1956; Рождественский Н. С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. – М., 1960; Рождественский Н. С. Проблема содержания начального обучения русскому языку // Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. – М., 1977; Ушаков М. В. Упражнения по орфографии в средней школе. – М., 1962; Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. – М., 1966; Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. – М., 1973; Власенков А. И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе. – М., 1973; Занков Л. В. О начальном обучении. – М., 1963; Занков Л. В. Обучение и развитие. – М., 1975; Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. – М., 1975; Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. – М., 1985; Львов М. Р. Школа творческого мышления. – М., 1993; Жуйков С. Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. – М., 1979; Текучев А. В. Очерки по методике обучения русскому языку. – М., 1982; Напольнова Т. В. Познавательные задачи в обучении русскому языку. – М., 1968; Напольнова Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. – М., 1983; Напольнова Т. В. Обучение самостоятельному анализу языковых явлений как средству развития мышления и речи школьников на уроках русского языка. – М., 1984; Талызина Н. Ф. формирование познавательной деятельности младших школьников. – М., 1988; Тростенцова Л. А. Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс. – М., 1990; Донская Т. К. методические основы развивающего обучения русскому языку. – Дисс. д. п. н. – Л., 1990.

35. Богоявленский Н. Д. Психология усвоения орфографии. – М., 1966. – С. 109. 36. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972. – С. 95.

37. См.: Талызина Н. Ф. Формирование познаватель-

ной деятельности младших школьников. – М., 1988. – С. 58–59.

38. Эльконин Д. Б. О структуре учебной деятельности. Избр. псих. труды. – М., 1989. – С. 220.

39. Канарская О. В. Инновационное обучение на уроках русского языка // Совершенствование методов и приемов обучения в современной школе. – Л., 1989. – С. 91.

40. Коротаев Б. И. Учение – процесс – творческий. – М., 1989. – С. 6.

41. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М., 1981. – С. 30.

42. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления. – М., 1972. – С. 30.

43. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. – М., 1985. – С. 5–10.

44. Менчинская Н. А. Психологические проблемы активности личности в обучении // Совершенствование образования в условиях научно-технической революции. – М., 1971. – С. 8.

45. Жуйков С. Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. – М., 1979. – С. 55.

46. Там же. – С. 58.

47. См.: Граник Г. Г. Формирование у школьников приемов умственной работы в процессе выработки орфографических навыков. – Автореф. к. п. н. – М., 1965; Жуйков С. Ф. Формирование орфографических действий. – М., 1965. – С. 348.

48. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М., 1988. – С. 24.

49. Добромыслов В. А. О развитии логического мышления учащихся V–VII классов на занятиях по русскому языку. – М., 1956. – С. 4.

50. Там же. – С. 5.

51. Там же. – С. 17.

52. Рождественский Н. С. Очерки по истории методики начального обучения правописанию. – М., 1961. – С. 316.

53. Власенков А. В. Общие вопросы методики русского языка в средней школе. – М., 1970. – С. 13.

54. Напольнова Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. – М., 1983. – С. 7.

55. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. – М., 1985. – С. 13.

56. Федоренко Л. П. Принципы обучения языку. – М., 1973. – С. 42.

57. Текучев А. В. Очерки по методике обучения русскому языку. – М., 1982. – С. 15.

58. См.: Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М., 1988. – С. 24–40.

59. Там же. – С. 58.

60. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. – М., 1966. – С. 109–140.

61. Рождественский Н. С. Проблема содержания начального обучения русскому языку // Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. – М., 1977. – С. 10.

62. Ушаков М. В. Упражнения по орфографии в средней школе. – М., 1962. – С. 4–6.

63. Напольнова Т. В. Познавательные задачи в обучении русскому языку. – М., 1968.

64. Львов М. Р. Школа творческого мышления. – М., 1993. – С. 5.

П. В. Попова

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ

Требования, предъявляемые современным обществом к образованию, детерминируют постоянное обновление педагогической науки. Кризисные явления в отечественной образовательной системе стимулируют активный поиск путей совершенствования качества образования на всех уровнях [1, 4]. В контексте инновационных направлений в педагогике довольно часто встречается термин «педагогические технологии» [2, 3, 4]. Учитывая неустойчивость тезауруса современной педагогической науки, особенно новейших его разделов, дефиниции данного понятия довольно разнообразны [2]. В том числе встречаются определения, во многом отождествляющие понятия «педагогические технологии» и «информационные технологии» (ИТ). Насколько это правомерно? Каково соотношение этих двух терминов в современной отечественной науке и практике и актуально ли оно для образовательного процесса? Для ответа на данные вопросы обратимся сначала к определениям.

В общем случае под технологией понимается «совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала... осуществляемая в процессе производства продукции» [5, с. 1338]. Это определение соотносится с родственным понятием «техника» – от греческого «искусство, мастерство, умение» [там же, с. 1337]. Технологический подход, призванный выявлять различного рода закономерности, с целью использования наиболее эффективных и экономичных (оптимальных) производственных процессов, не подчиняется рациональным законам. Это утверждение – один из «мифов» педагогики. Негативными последствиями этого мифа могут стать излишний субъективизм и отсутствие ответственности за результат образования [4]. Между тем данное противоречие может быть разрешено уже на терминологическом уровне, так как значение слова «техника» трактуется не только как «умение», но и как «мастерство» и «искусство» (см. выше). Таким образом, технология не противопоставляется этим двум понятиям, они закономерно являются ее *компонентами*.

Следует отметить, что в процессе становления педагогики (как элемента культуры) неизменно присутствовали как объективные, рациональные составляющие (каковой является технология – «совокупность методов»), так и иррациональные, субъективные. К последним можно отнести личностное влияние выдающихся педагогов, их субъективный уникальный педагогический опыт, творчество.<sup>1</sup>

Таким образом, *технологический подход* в педагогике не *противоречит традиционному*, а *допол-*

<sup>1</sup> Ибо, независимо от технологических новаций, только личность сможет воспитать другую личность. (1)

няет его. Комплекс предпосылок, определивших данную тенденцию в педагогической теории и практике, можно представить в виде следующей схемы.

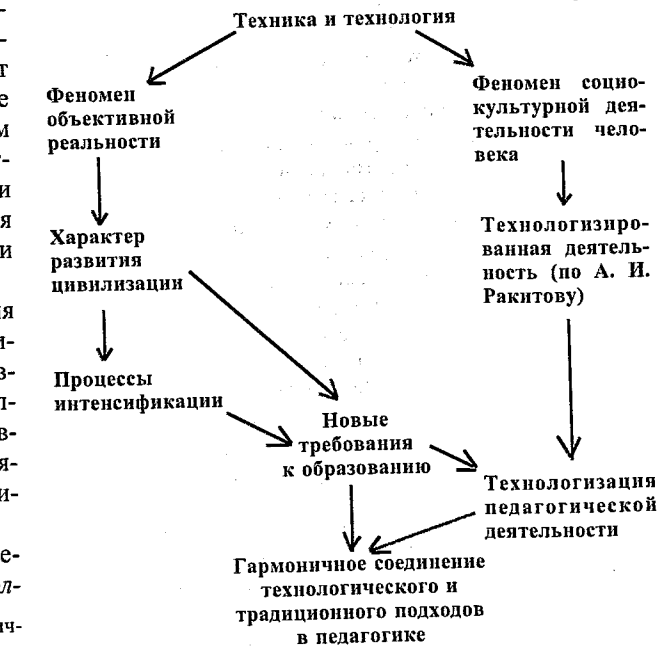
Вторжение, таким образом, производственно-технической области в сферу интересов гуманитарной науки, каковой является педагогика, детерминируется двумя группами взаимосвязанных факторов. Факторы эти есть не что иное, как отражение двойственной природы техники в зеркале социокультурной деятельности человека (см. схему 1).

**Первая группа факторов** связана с техногенным характером развития современной цивилизации [7]. Техника как феномен объективной реальности и связанный с ней комплекс инженерно-технических дисциплин завоевывают все более прочное положение в структуре научного знания.

Кроме того, влияние темпов научно-технического прогресса определяет общую тенденцию к интенсификации (т. е. поиску наиболее оптимальных способов производства), применительно к самым различным областям деятельности человека. Соответственно, и к образованию предъявляются новые требования – в том числе к интеллектуальному уровню обучаемого, его профессиональной мобильности и т. д. [6].

**Другая группа** связана с тем же феноменом техники, взятом уже в *социокультурном ракурсе*. В данном случае влияние техники опосредовано сущностью человеческой деятельности. По мнению А. И. Ракитова, технологизированная деятельность – неотъемлемая часть бытия человека разумного [7]. Логично было бы предположить, что деятельность по формированию себе подобных, по передаче социокультурного опыта также является технологизированной.

Традиционное отторжение «технологической метафоры» [3] наукой об образовании базируется на тезисе, что педагогика есть искусство, а, следовательно,

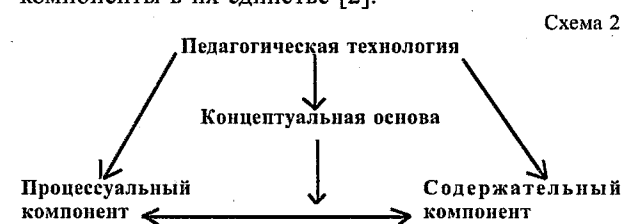


общее понятие «педагогическая технология» взаимосвязано с термином «педагогическая система» [8]. Педагогическая технология есть реализация педагогической системы на практике. Педагогическая система рассматривается в данном контексте как совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для организации целенаправленного педагогического влияния на формирование личности [8].

На современном этапе в отечественной педагогической науке выделяется четыре аспекта дефиниций педагогической технологии [2], а именно:

- 1) научный (технология как система, концепция);
- 2) процессуально-описательный (технология как описание дидактического процесса, модель педагогической деятельности);
- 3) процессуально-действенный (технология как инструментарий, алгоритм);
- 4) проектировочный (технология как результат проектирования деятельности).

Закономерно, что структура педагогической технологии включает, как правило, концептуальную основу, а также содержательный и процессуальный компоненты в их единстве [2].



Соответственно, в качестве **критериев технологичности** называют концептуальность, системность, эффективность и воспроизводимость, а также *управляемость*.

При дальнейшей конкретизации составляющих той или иной технологии исследователи апеллируют чаще всего к *процессу обучения* (например, *технологии модульного обучения*, КСО и пр.) как наиболее регламентированному и, следовательно, наиболее *управляемому* элементу образования.<sup>1</sup>

Корни этого явления следует искать в истории *традиционной системы обучения*, за годы своего существования сформировавшей специфически организованную *среду обучения*. Единообразность, централизованность, технократичность, приоритет обучения над воспитанием и управляемость традиционной отечественной школы и стали факторами,

<sup>1</sup> Примером тому – технология программированного обучения, являющаяся в определенном смысле детищем кибернетики, науки об управлении. Данная технология предполагает регламентацию каждого из этапов дидактического процесса, его элементов, пошаговое освоение учебного материала и разветвленный механизм коррекции и управления. Не случайно информационные технологии обучения считают закономерным эволюционным этапом развития именно этой дидактической технологии. (Талызина, Никандров)

определившими доминирование технологического подхода именно в дидактической сфере.

Ив. Марев в своей книге [6] выделяет три этапа развития дидактики, разделенные двумя веками. Первая из них – «Великая дидактика» Коменского. Второй рубеж связывается с возникновением кибернетики. Новая эпоха, начавшаяся с этой точки отсчета, продолжается и в наше время. «Современная общая дидактика формируется исключительно как интегративная наука», включающая элементы кибернетики, теории информации, теории систем и т. д. [6, с. 31]

В прикладном аспекте это проиллюстрировано в книге [8], наглядно отразившей технологический подход к обучению. В зависимости от вида (разомкнутое, цикличное) и средств (ручное, автоматизированное) *управления*, а также типа *информационного процесса* (рассеянный, направленный), автор выделяет восемь видов дидактических систем. И именно указанные факторы становятся определяющими при оценке эффективности той или иной системы.

Таким образом, применительно к технологическому подходу в дидактических процессах выделим следующие **ключевые положения**:

- во-первых, любой дидактический процесс может трактоваться как информационный, т. е. процесс передачи информации (гносеологической, аксиологической, эмоциональной и т. д.) [2, 6, 8];
- во-вторых, критерий управляемости любой технологии обучения детерминируется ее информационными связями, что отвечает логике научно-информационного подхода.

Данные характеристики и составляют первую, **методологическую** группу предпосылок (см. схема 3) для отождествления понятий «информационные технологии» и «технологии обучения». Вторая, **прикладная** группа предпосылок связана с включением в дидактический процесс технических средств (аудиовизуальных, компьютерных и др.). Эта тенденция в современном обучении рассматривается Клариным в его книге, посвященной «технологическим метафорам» в образовании [3].

Автор выделяет два вида инновационных тенденций. Один из них – инновационно-трансформационный предполагает изменение образовательной парадигмы в сторону проблемно-исследовательских методов обучения. Другой – инновационно-модернизационный строится на частичном преобразовании традиционной системы обучения средствами современных технологий. Учитывая инертность и консервативность образовательных институтов вообще, а также упомянутую кризисную ситуацию в отечественном образовании, этот второй подход представляется не менее перспективным, чем первый.

В современной отечественной педагогике нарабатан значительный опыт органичного соединения традиционных элементов процесса обучения с технологическими инновациями. Сюда относятся и активное использование технических средств обу-



чения (ТСО), т. е. своего рода «технизация» дидактического процесса. «Сторонники технизации учебного процесса видят путь повышения эффективности обучения в *расширении технической учебной среды*» [3, с. 16, курсив наш]. В рамках дидактического процесса использование ТСО может быть:

А) дополнительным (т. е. ТСО используется в качестве вспомогательного средства подачи информации);

Б) включенным (т. е. непосредственно в рамках процесса обучения);

В) независимым (в данном случае – использование автоматизированных учебных курсов вне организации дидактического процесса [там же]).

Т. В. Габай рассматривает средства обучения в рамках структуры учебной деятельности [9]. Средства деятельности вообще являются неотъемлемым компонентом ее структуры. Автор относит сюда практически все, что опосредует связь между субъектом деятельности и желаемым результатом ее. В этот перечень входят материальные объекты, язык, понятия, а также методы этой деятельности и даже участники ее процесса [9, с. 33]. В указанной работе выделяется несколько групп средств деятельности, а именно:

– средства, позволяющие субъекту получать информацию об окружающем мире;

– средства, помогающие субъекту осуществлять воздействия на предметы его деятельности, лежащие во внешнем мире;

– средства, представляющие собой материальные объекты, несущие информацию о выполненной деятельности.

Основным же средством собственно акта учения признается информация о его исходных структурных моментах, вместе с ее материальными носителями» [9, с. 130].

ИТ могут быть рассмотрены в любом из упомянутых контекстов. Следовательно, их можно считать универсальным средством деятельности вообще, учебной деятельности в частности и универсальным средством обучения.

Таким образом, понятия «ИТ» и «педагогические технологии обучения» (ПТО) имеют своего рода *интегративную основу*, которую можно представить в виде следующей схемы.

Как видно из приведенной схемы, ИТ и ПТО имеют общие детерминанты. В методологическом аспекте в этом качестве выступают теория информации и теория управления. В прикладном аспекте оба этих явления можно рассматривать в качестве средства деятельности. Комплекс общих оснований, объединенных прямыми связями и отношениями (обозначенными двусторонними стрелками) и образует *область интеграции*<sup>1</sup> (1), т. е. определяет меру общего между явлениями. Кроме того, в таблице выделена *область дифференциации* (2), обозначающая различия ИТ и ПТО, независимость и неоднозначность понятий, т. е. меру *особенного*.

Наличие области интеграции свидетельствует о правомерности рассмотрения данных явлений в рамках одной системы, объединенной комплексом связей и отношений и функционирующей в соответствии с функциями ее составляющих.

Таким образом, отмеченное отождествление понятий, а также взаимная интеграция ИТ и ПТО обосновано эмпирически (что обусловлено накопленным практическим опытом) и теоретически.

Литература

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М., 1997.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
3. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. – М., 1997.
4. Терезулов Ф. Ш., Штейнберг В. Э. Образование третьего тысячелетия: от мифологии – через кризис педагогики – к технологии // Школьные технологии. 1998. № 3. – Ч. 1.
5. Советский энциклопедический словарь. – М., 1982.
6. Марев Ив. Методологические основы дидактики. – М., 1987.
7. Ракитов А. И. Философия компьютерной революции. – М., 1987.
8. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1977.
9. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. – М., 1988.
10. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
11. Машарова Т. В. Педагогические технологии: личностно-ориентированное обучение. – М., 1999.

Схема 3

	Методологический Аспект	Прикладной Аспект
Информационные Технологии (ИТ)	Инженерно-технические дисциплины (2)	ИТ как метасредство деятельности (2)
Педагогические Технологии Обучения (ПТО)	Психолого-педагогические дисциплины (2)	ПТО как дидактическое средство (2)

(1)

<sup>1</sup>Интеграция – понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целое.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

А. Н. Горбунова

ИЗ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ КОНСТРУКЦИЙ С ЧЛЕНОМ ДВОЙНОГО СИНТАКСИЧЕСКОГО ПОДЧИНЕНИЯ

Член двойного синтаксического подчинения – это словоформа, подчиненная одновременно двум главным словам на основе полупредикативной связи: ср.: ... Самгин уже не *находил* эту *девушку* такой *уродливой*, какой она показалась с первого взгляда (М. Горький. Жизнь Клима Самгина); Я, как сейчас, *вижу её сидящей* на диване, поджавши ноги, с книжкой в руках, с сосредоточенным выражением лица (Т. Кузминская. Моя жизнь дома и в Ясной Поляне); Когда княгиня через пять минут вошла в комнату, она *нашла их* уже совершенно *помирившимися* (Л. Толстой. Ариадна). Этот член получил различное терминологическое обозначение. Его называют предикативное определение, глагольно-именной определитель, дуплексив, doplnek, предикатив.

Идея о существовании членов предложения с двойной связью, об их сложной типологии восходит к А. А. Потебне. Понятие двойной связи А. А. Потебня рассматривает в связи с характеристикой составного именного сказуемого. Ср.: «Имя, входящее в состав сказуемого, есть атрибут, грамматическое определение, с той особенностью, что присоединяется к своему определяемому не прямо, а через посредство глагола, сообщаемого в наших языках всему сказуемому грамматическое (формальное) значение времени» (Потебня 1958, с. 111). А. А. Потебня ввел в состав сказуемого приглагольный полупредикативный компонент конструкции типа он *пришел весёлый*, а глаголам в таких конструкциях придал статус знаменательной связки, тем самым подчеркнув их большую самостоятельность, причем «на основании не грамматическом, а лексическом» (Потебня 1958, с. 181). Характеризуя именной компонент рассматриваемых предикативных сочетаний, А. А. Потебня пишет: «В выражениях он *лежит больной*, она *вышла босая* (без запятой) прилагательное, несмотря на свою членность, всё-таки остаётся в составе сказуемого, означая лишь то, что данный признак представляется более самостоятельным, возникающим не вследствие действия глагола, а одновременно с этим действием и независимо от него» (Потебня 1958, с. 181). Значимым является также и замечание А. А. Потебни: «... русск. *был пьян*, синтаксически равносильно *воротился пьян*, *напился пьян*... Для нас во всех этих случаях предикат состоит из связки и предикатив-

ного атрибута. Различие в степени отвлеченности значения глагола само по себе ещё не влечёт за собою синтаксического различия» (Потебня 1958, с. 117–118). Ещё до вхождения в лингвистический обиход терминов субъектный и объектный предикатив А. А. Потебня различает и характеризует такого рода построения. Для конструкций с полупредикативным членом, зависящим от сказуемого и подлежащего, А. А. Потебня подобрал термин «предикативного имени», подчеркнув тем самым именную природу данного компонента, а также то, что он «входит в состав грамматического предиката» (Потебня 1958, с. 111). Поскольку главным основанием для вычленения состава сказуемого А. А. Потебня считает согласование между подлежащим и сказуемым, то он исключает возможность включения в его состав именного компонента в творительном падеже и других, кроме как в именительном (См.: Потебня 1958, с. 111–112).

В отношении члена с двойным синтаксическим подчинением, зависящего от сказуемого и прямого дополнения и позднее получившего название объектного предикатива, А. А. Потебня подчёркивал очевидное сходство его с «предикативным атрибутом». Он рассматривал его как часть составного дополнения, не останавливаясь подробно на анализе отношений между этим и другими членами предложения. А. А. Потебня затронул также проблему названия объектного предикатива, «основываясь на отрицании его отнесённости к сказуемому» (Потебня 1958, с. 122). Он называет его **вторым атрибутивным, или согласуемым падежом** простого предложения. Нарушение согласования в составном дополнении при утверждении и отрицании (ср. напр.: «он увидел *его сидящего*» и «он не увидел *его сидящим*») в отличие от составного сказуемого, в котором при его изменении согласование сохраняется (ср.: «он пришел *весёлый*» и «он не пришел *весёлый*»), А. А. Потебня обосновывает чисто внутренними языковыми причинами. О появлении творительного падежа на месте вторых падежей и в составном именном сказуемом А. А. Потебня говорит в связи с его историей развития, называя, при каких глаголах он стал употребляться впервые и в каких частях речи (См.: Потебня 1958, с. 491–503).

Идеи А. А. Потебни отражены и развиты в работах А. М. Пешковского. Он рассматривает связки в составе сказуемого по степени «побледнения» вещественного значения глагола. Компонент двойного синтаксического подчинения А. М. Пешковский включает в состав сказуемого, вводя при этом понятие «вещественной» связки и «вещественного составного сказуемого» (Пешковский 1956, с. 241).

А. М. Пешковский отметил основное отличие вещественных связок от обычных связок. Ср.: «А в сочетаниях *он пришёл весёлый, он ходит сонный, он упал мёртвый, он спит одетый* и т. д. в глаголах обозначена всё-таки не только формальная их сторона (создание признака, выраженного предикативным членом), а и самое настоящее, хотя и побледневшее, сиденье, паденье, спанье» (Пешковский 1956, с. 241). С другой стороны, А. М. Пешковский говорит: «Во всех этих сочетаниях глагол является не связкой, а глагольным сказуемым (хотя и побледневшим нередко в значении), а творительный – особым творительным... **полупредикативным**» (Пешковский 1956, с. 236). А. М. Пешковский пытается подчеркнуть большую самостоятельность частей конструкции с вещественной связкой по сравнению с отвлечённой и полуотвлечённой связками в составном именном сказуемом. Поэтому он разграничивает термины для обозначения составного именного сказуемого с различными типами связок. Так, составное именное сказуемое с отвлечёнными и полуотвлечёнными связками состоит из «глагола-сказуемого» и «творительного предикативного», а составное именное сказуемое с вещественной связкой состоит из «глагола-сказуемого» и «творительного полупредикативного». В отличие от А. А. Потёбни, А. М. Пешковский говорит о разных способах выражения именной части, включая сюда и творительный падеж, и определяет особенности значения в использовании именительного и творительного падежей в составном именном сказуемом. Ср.: «Ясно, что именительный означает вневременное тождество, а творительный – временное» (Пешковский 1956, с. 225). А. М. Пешковский близко подходит к понятию двойной связи, отмечая, что творительный полупредикативный «по смыслу относится не только к сказуемому, но и к подлежащему... В сочетании *он шёл воеводой* творительный сливается в мысли с подлежащим вследствие того, что вещественно совпадает с ним (*он и воевода* – одно и то же лицо)» (Пешковский 1956, с. 237). Относительно члена, получившего позднее название объектного предикатива, А. М. Пешковский говорит примерно это же, опираясь при этом прежде всего на интонацию, которой он придавал большое значение в вычленении структуры предложения. Здесь он говорил о «частичном интонационном раздвоении предложения и об интонационном параллелизме» (Пешковский 1956, с. 309). «В данных словосочетаниях... по самой их сущности более уместны два ударения, и это символизирует полное равноправие прилагательного и существительного и связанное с этим раздвоение фразы» (Пешковский 1956, с. 309). Происхождение творительного предикативного в составном именном сказуемом с полуотвлечёнными и отвлечёнными связками он объясняет именно влиянием конструкций, подобных построениям типа *он шёл воеводой*.

В отношении конструкции с объектными отно-

шениями А. М. Пешковский проводит параллель с субъектной конструкцией с вещественной связкой, усматривая в ней те же отношения предикативности (между прямым дополнением и предикативом). Главным критерием подобных отношений он называет интонацию, два ударения как ритмический показатель. В этих конструкциях А. М. Пешковский также даёт два названия члену с двойной синтаксической связью, различая тем самым, к какому глаголу он относится, и ещё раз указывая на сходство с субъектной конструкцией: «творительный предикативный» и «творительный полупредикативный». *Творительным предикативным* называется тот, который при замене объектной конструкции на субъектную оказывается в составе именного сказуемого с полуотвлечённой связкой. «Творительный предикативный ... может относиться не к подлежащему, а к прямому объекту: *его сделали комедантом* (при *он сделался комедантом*), *его считают умным* (при *он считается умным*) и т. д. Термин «предикативный» приписывается ему в этих случаях, в сущности, условно, по соотношению с предикативными оборотами, так как в состав сказуемого он здесь не входит» (Пешковский 1956, с. 284). Соответственно, *полупредикативным творительным* в объектных конструкциях признаётся тот, который при подобной замене оказывается в составном именном сказуемом с вещественной связкой. «Творительный полупредикативный... мы должны отметить те случаи, когда он относится не к подлежащему, а к прямому объекту: *и пену из власяк струёю выжимала* (Пушк.); *Я видел твой корабль игральным валом* (он же)» (Пешковский 1956, с. 284). Причём термины «предикативный» и «полупредикативный» даны чисто условно, поскольку в этих конструкциях они не означают принадлежностности к грамматическому предикату. В связи с развитием творительного предикативного А. М. Пешковский говорит о сходстве объектной и субъектной конструкций, которое проявилось в аналогичной замене творительным вторых именительного и винительного падежей (См.: Пешковский 1956, с. 308). О соотносимости субъектной и объектной конструкций А. М. Пешковский также упоминал при рассмотрении предложений с союзом *как* и отмечал несомненную «синтаксическую пропорцию: *признаю его как учёного: он признаётся как учёный = признаю его учёным: он признаётся учёным*» (Пешковский 1956, с. 310).

Не обошел вниманием конструкции с «двойным сказуемым» и А. А. Шахматов. Вслед за Потёбней важным свойством сказуемого А. А. Шахматов признавал то, что «форма сказуемого уподобляется форме подлежащего», то есть сказуемое согласуется с подлежащим (Шахматов 1941, с. 177; также с. 42–43). Поэтому конструкцию с творительным падежом в предложениях типа *он становится капризным* А. А. Шахматов не считает сказуемым, равно как и простым дополнением, поскольку всё же

наблюдается согласование члена двойного синтаксического подчинения с подлежащим в числе, иногда в роде. Такой творительный падеж А. А. Шахматов называет «сказуемым именем» (Шахматов 1941, с. 182). «Во всех подобных предложениях с так называемым составным сказуемым, – пишет исследователь, – мы имеем дело с сочетанием двух сказуемых, с двойным сказуемым... При этом оба сказуемых согласуются с подлежащим» (Шахматов 1941, с. 44). Учение А. А. Шахматова о типах двойного сказуемого соотносится с теорией связок А. М. Пешковского. А. А. Шахматов выделяет три типа двойных сказуемых: 1) с глаголом **быть**; 2) с вспомогательным глаголом; 3) с глаголом полного содержания («двусказуемое»). Предикатив А. А. Шахматов относит к **третьей разновидности**. Ср.: «к третьей разновидности относятся те предложения, где в первой части находятся глаголы полного содержания, а во второй части адъективная или именная части отступают уже на задний план» (Шахматов 1941, с. 45). По мнению А. А. Шахматова, именно в третьем типе второе сказуемое (именная часть) стало второстепенным, что привело к его зависимости от главного сказуемого. Так появилось именное дополнение в творительном падеже, которому он дал название **сказуемого имени**. Таким образом, А. А. Шахматов вскрыл своеобразие компонента, связанного в предложении с подлежащим и сказуемым, указав на его сложные отношения в конструкции.

Говоря об объектных конструкциях, А. А. Шахматов выделяет проблему названия, описывает сложные синтаксические связи, обнаруживающиеся в построениях с членом двойного синтаксического подчинения. Ученый близко подходит к понятию «тяготение», исследуя причину возникновения творительного падежа на месте второго винительного. Творительный падеж, по словам А. А. Шахматова, есть результат «эмансипации» определения или приложения от своего определяемого слова в сторону его связи с глаголом (См.: Шахматов 1941, с. 332). Это обстоятельство позволило А. А. Шахматову говорить о тенденции всех вторых согласованных падежей приобретать подобную самостоятельность от господствующего слова, заменяясь творительным (См.: Шахматов 1941, с. 348). А. А. Шахматов проводит параллель между объектной и субъектной конструкциями, отмечая, что в субъектной разновидности происходит замена второго именительного падежа творительным именно «этой грамматической природы» (См.: Шахматов 1941, с. 332). А. А. Шахматову представляется возможным второе сказуемое, названное в двойном сказуемом **сказуемым именем**, «связать с природой дополнительного имени, допустив при этом, что второе сказуемое ещё до своей замены формой творительного падежа, обособляясь в своем значении, переходит в **дополнительный член**» (Шахматов 1941, с. 348). Он называет такой творительный «до-

полнительным субстантивным и адъективным членом» и выносит рассмотрение его в особую главу (Шахматов 1941, с. 33). Однако А. А. Шахматов рассматривает дополнительный член широко и отмечает наличие такого компонента «а» в сказуемом; б) в прямом дополнении и в) в косвенном дополнении» (Шахматов 1941, с. 44). Подобное разграничение происходит «на основании определения грамматической природы дополнительного члена как выразителя предикативных отношений, в которые становится представление о признаке (субстантивированном или несубстантивированном) к представлению о субстанции в подлежащем или дополнении» (Шахматов 1941, с. 348).

Л. А. Булаховский в своих работах рассматривает полупредикативный член с двойной связью как особый компонент предложения. Он вводит понятие **тяготения** для характеристики отношения этого члена к сказуемому. Ср.: «Иногда прилагательное *тяготее* к сказуемому, описывая, каким был предмет в момент действия» (Булаховский 1937б, с. 270). Отмечается употребление такого определения в форме именительного или творительного падежей, а также в краткой форме прилагательного. О тяготении к полнозначным глаголам Л. А. Булаховский говорит и в случае связи краткого прилагательного и причастия с глаголом (при условии обособления). Итак, наряду с согласованием, управлением и примыканием, Л. А. Булаховский обозначает новый тип связи – тяготение. Ср.: «Меньше, чем все другие (типы связей. – А. Г.), значение и распространение имеет тип связи, который можно назвать тяготением. Он представляет собой грамматическую пару из глагола и прилагательного, согласуемого с первым в числе и роде; со стороны смысла эта связь обозначает, каков предмет-подлежащий в момент осуществления приписываемого ему действия: *пришёл весёлый, ходил задумчив, слушает довольный*» (Булаховский 1937а, с. 267). Однако понятие тяготения не получает у Л. А. Булаховского ясного толкования, потому что связь прилагательного в творительном падеже с глаголом в подобной конструкции уже не трактуется Л. А. Булаховским как тяготение, а относится к управлению (См.: Булаховский 1937а, с. 283).

Как А. М. Пешковский и А. А. Шахматов, Л. А. Булаховский в случае с субъектной конструкцией тоже говорит о составном сказуемом, называя его сказуемой частью, «в состав которой входит вспомогательный глагол и управляемый падеж» (Булаховский 1937а, с. 283). Он учитывает не только форму именного компонента, но и степень знаменательности глагола, к которому относится именной компонент. На основании того, что при конкретном глаголе именной компонент обладает большей самостоятельностью, он получает у Л. А. Булаховского название присказуемый. Ср.: «Чем конкретнее глагол, к которому тяготее прилагательное, входящее в состав сказуемой части, тем

более заметно последнее из сложного сказуемого выделяется в более или менее самостоятельный член (присказуемый)» (Булаховский 1937а, с. 286).

Л. А. Булаховский указывает на параллель между субъектной и объектной конструкциями, рассматривая присказуемый член в функциональном плане. Большое внимание Л. А. Булаховский, как историк языка, уделяет не анализу конструкций с двойным синтаксическим подчинением и связи между их компонентами, а причинам возникновения творительного на месте вторых именительного и винительного падежей, связывая это с функцией предикатива, со значением творительного падежа (См.: Булаховский 1937а, с. 294).

Творительный в объектной конструкции, по мнению Л. А. Булаховского, развился в настоящее время благодаря «общей тенденции русского языка к обобщению творительного в качестве специфически предикативного» (Булаховский 1937б, с. 262), что лишь упрочило ее соотносительность с субъектной. А причиной замены второго именительного в составном сказуемом, по утверждению ученого, явилась тенденция «специфицировать часть сказуемого или приинфинитивную, используя различия постоянного и переменного признака...» (Булаховский 1937б, с. 271). Кроме этой, Л. А. Булаховский указывает и стилистическую причину такой замены, сказавшуюся «в избегании сказуемых, формально одинаковых с подлежащим» (Булаховский 1937б, с. 273).

Как историк русского литературного языка, Булаховский отмечает употребление творительного падежа в конструкциях с членом двойного синтаксического подчинения в речи писателей и, в частности, в произведениях Карамзина. Ср.: «Язык Карамзина – в основном решающая стадия в развитии творительного предикативного» (Булаховский 1937б, с. 271). Он также обращает внимание на использование творительного предикативного в различных жанрах в XVIII веке и пишет по этому поводу: «Заслуживает внимания при этом различие жанров – творительный предикативный в общем чаще в это время в комедии, чем в трагедии, в беллетристике журнальной, нежели в эпосе, и это свидетельствует о продолжающейся борьбе стихии церковнославянской с разговорно-русской» (Булаховский 1937б, с. 271).

Л. А. Булаховский упоминает также о возможном влиянии иностранных языков в области русского литературного синтаксиса (См.: Булаховский 1937а, с. 94–95), но, как он сам подтверждает далее: «творительный предикативный (сказуемый и родственный сказуемому) – явление характерное для славянских и балтийских языков. И в тех и в других он продукт исторического развития, хотя зародыш схожего употребления, возможно, восходит к более ранним эпохам» (Булаховский 1937б, с. 269).

Таким образом, в работах Л. А. Булаховского мы находим стремление осмыслить член двойного син-

таксического подчинения как особый компонент предложения. Но решается этот вопрос без достаточной определенности. Понятие тяготения не получает ясного толкования.

Подводя итоги нашего краткого обзора, можно сказать, что к изучению творительного предикативного и его эквивалентов (вторых падежей) наметились два подхода: исторический (или диахронный), представленный в работах А. А. Потемни, и современный (или синхронный), развивавшийся в трудах А. М. Пешковского, А. А. Шахматова и Л. А. Булаховского.

Вопросы об особом члене предложения с двойным синтаксическим подчинением, поднятые в трудах классиков русского языкознания, получили дальнейшую разработку в исследованиях современных ученых. Ср. напр.: Попов 1962, 1963, 1966, 1967, 1974; Чеснокова 1972, 1973а, 1973б, 1980, 1988. Однако, несмотря на наличие достаточно большого количества публикаций по данной теме, многие вопросы, связанные со статусом и особенностями функционирования члена с двойной синтаксической связью, еще ждут своего решения.

#### Литература

Булаховский 1937а – Булаховский Л. А. Курс русского литературного языка. Т. 1 (Ист. коммент.). – 4-е изд. – Киев, 1937.

Булаховский 1937б – Булаховский Л. А. Курс русского литературного языка. Т. 2 (Ист. коммент.). – 4-е изд. – Киев, 1937.

Пешковский 1956 – Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. – 7-е изд. – М.: Учпедгиз, 1956.

Попов 1962 – Попов А. С. О некоторых второстепенных членах с двойным подчинением в современном русском языке // Изв. Воронежского пед. ин-та. Т. 42. – Воронеж, 1962.

Попов 1963 – Попов А. С. Прилагательные, связанные с подлежащим и сказуемым, в современном русском языке // Ученые зап. Курского пед. ин-та. Т. 17. Научно-практические очерки по русскому языку. – Курск, 1963.

Попов 1966 – Попов А. С. Соотношение деепричастия и предикатива как особого второстепенного члена предложения в современном русском языке // Краткие очерки по русскому языку. – Курск, 1966.

Попов 1967 – Попов А. С. Объектный предикатив в современном русском литературном языке // РЯНШ. 1967. № 3.

Попов 1974 – Попов А. С. Три сектора в структуре простого предложения (предикативный, полупредикативный, непредикативный) // Синтаксические связи в русском языке. – Владивосток, 1974.

Потемня 1958 – Потемня А. А. Из записок по русской грамматике. Т. 1–2. – М.: Учпедгиз, 1958.

Чеснокова 1972 – Чеснокова Л. Д. Конструкции с предикативным определением и структура предложения (Материалы для спецкурса). Ч. 1. – Ростов н/Д., 1972.

Чеснокова 1973а – Чеснокова Л. Д. Конструкции с предикативным определением и структура предложения (М-лы для спецкурса). Ч. 2. – Ростов н/Д., 1973.

Чеснокова 1973б – Чеснокова Л. Д. Семантические типы членов предложения с двойными отношениями (М-лы для спецкурса). Ч. 2. – Ростов н/Д., 1973.

Чеснокова 1980 – Чеснокова Л. Д. Связи слов в современном русском языке. – М., 1980.

Чеснокова 1988 – Чеснокова Л. Д. Дуплексив в простом и сложном предложении современного русского языка // Явления переходности в грамматическом строе современного русского языка: Межвуз. сб. науч. тр. – М., 1988.

Шахматов 1941 – Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. – М.–Л.: Учпедгиз, 1941.

М. В. Сандакова

#### МЕТОНИМИЧЕСКИЕ ЗНАЧЕНИЯ АБСТРАКТНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ, ОГРАНИЧЕННЫХ ПОЗИЦИЕЙ ПРЕДИКАТА

Вопросу о связях между лексическим значением слова и его синтаксической позицией посвящено немало работ.

В. В. Виноградов впервые описал так называемые синтаксически ограниченные, или синтаксически обусловленные, значения, связанные в предложении с позицией сказуемого: Она у нас **молодец**. Вот так **петух**! [Виноградов, 184–186]. Автор подчеркивал, что поскольку синтаксически ограниченное значение «с семантической точки зрения часто представляет собой результат образно-типического обобщения какого-нибудь общественного явления, характера, каких-нибудь свойств личности и является народным выражением их оценки, их характеристики» [Виноградов, 185], то такое значение часто имеет переносный метафорический характер.

О. П. Ермакова отмечает синтаксически ограниченные метонимические значения имен существительных. Во-первых, это значения, ограниченные позицией подлежащего и дополнения: а) образованные по модели «место» – «те, кто там находится»: Весь лес тут собрался (в значении «жители леса»); Он напугал всю **деревню** (в значении «жителей деревни»); б) образованные по модели «свойство» – «субъект свойства»: **Молодость** ветрена и беспечна (в значении «молодые люди», «молодежь»). Во-вторых, это предложно-падежные формы с адвербиальным значением, реализующимся лишь в позиции обстоятельства: Весь день была на **солнце** (**холоде, морозе, ветру**) (в значении «на месте, где солнце (холод...»)» [Ермакова, 106–107].

Итак, «разные типы переносных значений ограничены различными синтаксическими функциями» [Ермакова, 107].

Здесь будут рассмотрены метонимические значения абстрактных существительных, ограниченных позицией предиката в структурах типа «А есть В».

При классификации данных имен мы опираемся на описанные Е. В. Падучевой таксономические

категории непредметных сущностей, обозначаемых отпредикатными именами: «действие», «процесс», «событие», «состояние» [Падучева, 21–28].

Метонимические значения абстрактных существительных выявлены Ю. Д. Апресяном [Апресян, 193–200]. По нашим наблюдениям, сугубо предикатные значения среди них занимают небольшое место в количественном плане, но их широкая употребительность в языке художественной литературы и в разговорной речи составляет очень характерное явление. Приведем примеры. ... В. В. перестанет быть нашим **счастьем**..., из объекта живого, безоглядного благоговения превратится в одного из многих субъектов истории... (А. Дмитриев. Закрытая книга). Лист бумаги – **счастье** и **проклятие**! Лист бумаги – **наказание** мое. (С. Довлатов. Ремесло).

Конкретизация значения, обычно сопровождающая метонимический перенос абстрактного имени, имеет место и при образовании метонимий предикатных, что вполне согласуется с данными словарей, в частности, МАС: толкование вторичного значения содержит прибавку «то, что...» или «тот, кто...». Примеры из словарных статей МАС: **Радость**. «1. Чувство удовольствия, удовлетворения. 2. То, что (или тот, кто) доставляет удовольствие, дает счастье». **Гордость**. «Чувство удовлетворения от сознания достигнутых успехов, чувство своего превосходства в чем-л. () чья. О том, чем или кем гордятся». **Спасение**. «Действие по знач. глаг. спасти и спастись. 2. О том, что (или кто) спасает, избавляет от чего-л.».

Позиция сказуемого является одним из условий метонимического сдвига, но сама по себе еще не свидетельствует об этом сдвиге. Сравним контексты:

Зубная боль – **мучение**. Чувство вины – **мучение** для него.

Незавершенная книга – его **мучение**<sup>1</sup>. Ребенок – **ее мучение**.

Очевидно, что в примерах 1–2 значение слова **мучение** остается без изменений, а в примерах 3–4 – метонимизируется. В примерах 1–2 подлежащее и сказуемое находятся в рамках одной и той же категории: состояние (боль) = состояние (мучение); состояние (чувство) = состояние (мучение). В примерах 3–4 исходные категории различны: предмет (книга) ≠ состояние (мучение); лицо (ребенок) ≠ состояние (мучение). Их уравнивание и порождает семантический сдвиг: сказуемое приобретает метонимическое значение «то, что вызывает мучение» и «тот, кто вызывает мучение».

Для прямого значения вполне естественно продолжение контекста с переходом имени в другую синтаксическую позицию: Это **мучение** долго продолжалось и кончилось лишь тогда, когда зуб вырвали (когда Петр раскаялся в содеянном).

<sup>1</sup>Высказывания типа Книга – его мучение можно понимать иначе, если рассматривать предметное имя как результат эллипсиса: Написание (чтение, перевод, рецензирование, иллюстрирование, переплетение и др.) книги – его мучение.

Для предикатного метонимического значения обычна только позиция предиката. Референтное употребление редко и обычно требует контекстуальной поддержки. Ср. для примеров 3-4: Его мучение пылится на столе. Ее мучение плачет в кроватке.

Ср. также: Ликование – это сильная радость (состояние = состояние). Катание на санках – радость для детей (действие ≠ состояние). Эта встреча – радость для меня (событие ≠ состояние). Ты – моя радость (лицо ≠ состояние). Очевидно, что в примерах 2-4 происходит метонимический перенос значения существительного **радость**.

Итак, номинативное функционирование предикатных метонимий требует специальных условий. Но и при этих условиях они порой звучат не совсем обычно. Покажем это на примерах из текстов, где различные имена употреблены применительно к одному и тому же: ... И обнаружили в Москве магазины, где за доллары давали быстро полюбившееся **утешение души и гибель печени**... (А. Кабаков. Самозванец). Он почувствовал, что сейчас заплачет... Повернулся к столику, потянулся, налил светло-соломенного **спасения** в стакан с толстым дном почти до половины. (А. Кабаков. Самозванец). Выпивка была принесена не сразу... П. М. привычным рывком проглотил горьковато-жгучее **счастье**... (А. Кабаков. Зал прилета). ... Никто не смотрит друг на друга. Отец, отвернувшийся от всех, занят пагубной своей **радостью**. (Л. Сычугова. Живопись на уроках развития речи).

Как известно, абстрактные существительные, семантически соотносимые с глаголами, сохраняют актантную структуру мотивирующего глагола. При метонимическом переносе такие имена приобретают значение одного из актантов [ Апресян, 119–133, 192–200].

Наблюдения показывают, что предикатная метонимия имен дает такие разновидности актантных значений, как «причина», «объект», «субъект», «результат». Данные значения получаются в результате следующих метонимических переносов: 1) «состояние» – «причина состояния»; 2) «процесс (состояние)» – «объект, каузирующий данный процесс»; 3) «действие (процесс)» – «субъект действия»; 4) «действие (процесс)» – «результат действия». Рассмотрим в общих чертах данные модели метонимических переносов, остановившись более подробно на значении «причина состояния».

1. «Состояние» – «причина состояния».

**Счастье, радость, несчастье, горе, печаль, мучение, страдание, терзание, расстройство, утешение, успокоение, блаженство, боль, шок, потрясение, ошеломление, умопомрачение, сумасшествие, безумие, озарение, прозрение, просветление, ужас, страх, стыд, позор, слава** и др.

Существительные со значением «состояние» могут развивать метонимические значения двух видов: а) «то, что вызывает данное состояние»;

б) «то, кто вызывает данное состояние»: Телевизор – ее единственная **радость**. Сын – ее единственная **радость**. Ср. также: Пиши мне, мой ангел, письма твои будут мне большим **утешением**. (А. Пушкин. Роман в письмах). Я составлял единственное **утешение** матери моей... (Н. Полевой. Блаженство безумия). Конечность и безусловность этой конечности – **ужас** номер один, подумал он. А **ужас** номер два, добавил – это самое проклятое ускорение, полет с горы. С первым-то ничего не сделаешь. Но вот замедлить бы... как? (А. Кабаков. Зал прилета). Шумно веселящиеся, все здоровенные мужики-пожарные, на которых я украдкой смотрел сквозь стекло витрины, были... **ужасом** Малаховки. (О. Дарк. Андреевы игрушки).

Описывая предикаты эмоционального состояния, Е. М. Вольф подчеркнула, что синтаксически место «актанта-причины» может занимать «актант-виновник» состояния. Например, из фразы **Я огорчаюсь** из-за Васи следует, что «причиной огорчения является не сам Вася, а какие-то его признаки или события, в которых он участвовал: Я огорчаюсь из-за Васиной безалаберности, из-за того, что Вася не слушается учителя, из-за того, что с Васей случилась беда и т. п.» [Вольф, 65–66].

В конструкциях с именным предикатом разграничение «причины» и «виновника» часто затруднено. Иногда различие между ними очевидно, например: Вася – мое **огорчение**, где можно предположить какие-либо Васины поступки, признаки и др., которые являются настоящей причиной огорчения. Но в ряде случаев такой очевидности нет, ср.: Вася – моя **радость**. Ты – мое **счастье**. Он – ее **мучение**. Скорее всего, здесь сама личность какого-либо человека вызывает в другом названное состояние, – виновник и причина сливаются. Поэтому мы будем говорить только о причинном значении.

Заметим, что каузатор состояния выступает как причина пассивная. Человек может вызвать в другом **радость, страдание, ужас** и прочее, не прилагая к этому никаких усилий (предмет – тем более). Не случайно в структурах данного типа отглагольные существительные соотносятся с непереходными глаголами. Так, высказывание Ты – мое **мучение** означает скорее «Я мучусь из-за тебя», чем «Ты мучишь меня». Аналогично: Ты – мое **страдание**, где возможна соотношенность только с непереходным глаголом.

Сравним данные метонимии как обозначения лиц (см. также группу 3) с обычными названиями лиц: Он – ее **мучение (спасение, избавление, утешение, гибель)**. Он – ее **мучитель (спаситель, избавитель, утешитель, губитель)**. Активность деятеля актуализирована во втором примере.

Таким образом, в рассматриваемых конструкциях с именами состояния акцентируется внутреннее, душевное состояние субъекта.

Обычно причина состояния лежит вне субъекта состояния. Поэтому предикат воспринимается как

называющий состояние субъекта, не совпадающего с тем, который (действия которого) вызывают данное состояние. Например: Его приезд – **радость (счастье, расстройство)** (для кого-либо, для других).

Но некоторые имена в позиции сказуемого характеризуют то лицо, действия которого описываются. Ср.: Его выступление – **потрясение, шок** (для окружающих). Его выступление – **безумие, сумасшествие** (с его стороны). Во втором примере имя выражает уже не значение причины, а значения проявления (носителя) состояния.

Приведем примеры высказываний, допускающих разные интерпретации в зависимости от причинного или другого значения предиката: Его стихи – **озарение (прозрение, просветление)** (для читателей: причина состояния; или для автора: результат процесса). Его поступок – **умопомрачение** (наиболее естественно понять – с его стороны: результат). Его взгляд – **умопомрачение** (для кого-либо: причина). Его слова – **умопомрачение** (возможны оба понимания).

Семантический субъект состояния может быть выражен различными способами; притяжательным местоимением, притяжательным прилагательным, формой Д. п., формой Р. п., формой Р. п. с предлогом для. Причем для разных значений предпочтительнее оказывается та или иная форма. Не вдаваясь в подробный анализ способов выражения субъекта, отметим самое общее.

При имени состояния в значении события или процесса предпочтительнее всего субъект в форме Р. п. с предлогом для: Эта встреча – **радость** для меня (\*моя **радость**). Спектакль стал **потрясением** для нас (?нашим **потрясением**). Переезд на новую квартиру – **счастье** для них (?их **счастье**).

Предмет, вызывающий состояние, сочетается с разнообразными формами субъекта: Музыка – его **утешение (утешение для него, утешение Ивана)**. Новая кукла – ее **радость (Катина радость, радость для нее)**.

Для обозначений лиц естественнее всего притяжательные местоимения: Ты – моя **радость** (\*для меня). Он – ее **счастье** (\*для нее). Сын – ее **утешение** (?для нее).

Нетрудно заметить, что метонимическое значение «причина состояния» объединяет весьма различные по исходному значению слова. Не у всех из них значение «состояние» является прямым. Так, существительное **несчастье** имеет исходное значение «событие» (Землетрясение – огромное **несчастье**), вторичное значение «состояние» (быть рядом в **радости** и в **несчастье**) и производное от него метонимическое значение «причина состояния» (Ты – мое **несчастье**). Ср. существительное **счастье**, для которого событийное значение не является исходным (С ним случилось **несчастье** при невозможности \*С ним случилось **счастье**).

Обратим внимание также на тот факт, что у ряда имен предикатное значение является результатом

преобразований более сложных, чем только один метонимический перенос. Покажем это на примерах слов **боль, шок, умопомрачение, сумасшествие, наказание, проклятие**. Метонимическое значение может быть образовано от метафорического. Так, у слова **боль** значение «то, что (тот, кто) является причиной боли» – производное от значения «боль нравственная, душевная».

Аналогично – слово **шок**. От прямого, медицинского, значения «угрожающее жизни человека состояние, возникающее в связи с реакцией организма на травму, ожог, операцию и т. д.» (МАС) образуется метафора: «Перен. Внезапное потрясение, нарушающее нормальное состояние, правильный ход чего-л., приводящее в смятение людей. Социальный шок, деформация общества...» (Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения). Данное метафорическое значение подвергается метонимическому переносу: «то, что вызывает шок» (обычно о не-лицах): Известие стало для нас **шоком**.

Аналогично – слова **умопомрачение, сумасшествие**. Так, существительное **умопомрачение** в прямом значении – «потеря рассудка, сумасшествие» (МАС): У него **умопомрачение** от горя. На базе метафорического употребления (Эта шляпка вызывает у меня **умопомрачение**) возникает метонимия: «В знач. сказ. Разг. О чем-л. удивительном, необыкновенном» (МАС): Эта шляпка – **умопомрачение**.

Существительное **горе** с исходным значением «душевное страдание, глубокая печаль, скорбь» (МАС) имеет, во-первых, событийное значение (Случилось **горе**), а во-вторых, служит характеристикой лица в разговорной речи: – Да ты что над ребенком смеешься?... Ведь он завтра опять единицу получит, **горе** мое. (А. Чехов. Накануне поста). **Горе** в таком употреблении – «то, что вызывает плохое, неприятное состояние (напоминающее горе)». Таким образом, данная метонимия также строится на базе метафорического значения.

Интересны слова **наказание** и **проклятие**. Называя действие, они не имеют значения состояния вообще, но образуют вторичные значения, которые вполне вписываются в ряд с предикатными метонимиями **счастье, радость, мучение, страдание** и др., т. е. называют, по существу, причину состояния, ср. формулировки из МАС: **наказание** – «разг. О ком-, чем-л. крайне неприятном, досаждающем чем-л., причиняющем затруднения, хлопоты и т. п.»; **проклятие** – «то, что тяготит, мучит, делает несчастным кого-л.». Примеры употреблений: ... Он... вылил этот перстень, впоследствии послуживший ему **наказанием**, быть может, легким в сравнении с его преступлениями. (Е. Баратынский. Перстень). Усердные караульные проверяющие – всегда сущее **наказание** для караула, особенно его начальника... (И. Быков. Очная ставка). Мысль, что огромный обустроенный дом на берегу великой

реки мог быть кому-то проклятием и обузой, одновременно поразила Светку и Игоря. (Э. Гер. Дар слова). Старшие классы – проклятие даже для опытных педагогов. (А. Столяров. Жаворонок).

2. «Процесс (состояние)» – «объект, каузирующий данный процесс».

**Мечта, надежда, гордость, забота, тревога, любовь, страсть, пристрастие, привязанность, симпатия, увлечение, слабость, развлечение, забава, наслаждение, очарование, разочарование, объединение.**

Данные имена близки существительным группы «причина состояния», но отличаются синкретичностью актанта: причина здесь совмещена с объектом. Объект вызывает в ком-либо процесс (эмоциональное состояние, эмоциональное отношение), направленный к данному объекту. Так, фраза Петя – наша гордость означает: «Петя является причиной и предметом нашей гордости».

Примеры употреблений. Книги – его любовь. Катя – его первая любовь. Клен – наша гордость, почти не относится к саду, потому что вырос сам и такой громадный. (О. Дарк. Андреевы игрушки). Эдуард Эдуардович мог бы стать гордостью: мог бы стать русской промышленной силой... (А. Белый. Московский чудак). Выбор стоял между «вольво» и «омегой». Первая была мечтой всех московских жуликов... (В. Аксенов. В поисках грустного беби). ... Все доказывало, что он долго был несменной мечтой, первую и любимую заботю женщины просвещенной и чувствительной. (Е. РаSTOPчина. Поединок).

Некоторые названия причины и объекта-каузатора (группы 1–2), обозначающие лиц, используются в функции обращения: **Любовь моя! Счастье мое! Горе мое! Дуниша.** Милая моя! Заждалась вас, радость моя, светик. (А. Чехов. Вишневый сад). **Ар-кадина.** Мой прекрасный, дивный. Ты, последняя страница моей жизни! Моя радость, моя гордость, мое блаженство... (А. Чехов. Чайка).

Об абстрактных существительных, называющих лиц в функции обращения, говорится в [Оликова]. Автор, правда, не считает, что в этой позиции происходит какой-либо семантический сдвиг: «абстрактные существительные в роли обращения употребляются в своей основной семантической функции, определяемой их инвариантным значением в плане языка...» [Оликова, 35].

3. «Действие (процесс)» – «субъект действия».

**Замена, защита, помощь, поддержка, подкрепление, избавление, спасение, гибель, сопровождение, прикрытие, обвинение, украшение** и др.

В данной группе можно наблюдать синкретизм значений. «Вместе со значением субъекта действия иногда синкретично (и вполне естественно) выражается значение причины действия» [Апресян, 193]. Субъект и причину совмещают в себе имена **защита, поддержка, спасение, избавление, гибель.** Так, высказывание Этот человек (работа) – мое спасение означает: «этот человек (работа) спа-

сет меня» и «этот человек (работа) будет причиной моего спасения». Ср. также в художественных текстах: Но он надеялся, что где-то живы ... жена и дочь, и эта надежда согревала его, была для него спасением. (В. Быков. Очная ставка). Это единственное мое спасение... Единственная девушка, способная вытащить меня... Она для меня. (Э. Гер. Дар слова).

Чем активнее субъект действия, тем он актуальнее, чем пассивнее – тем актуальнее причинность.

Кроме того, ряд имен данной группы (**замена, защита, прикрытие, украшение**) могут проявлять значение объекта. При этом субъектное и объектное прочтение взаимоисключают друг друга. Приведем примеры. Друзья – его защита (т. е. «друзья защищают его» – значение субъекта). «Орбит» – самая вкусная защита от кариеса (здесь возможно двойное истолкование: «Орбит» защищает зубы» – значение субъекта; «защищать зубы «орбитом» – значение орудия (средства)). Аналогично – для слова **украшение**, ср. субъектное значение: ... О! дамы были истинным украшением этого бала, как и всех возможных балов!... (М. Лермонтов. Княгиня Лиговская). Субъектное либо объектное значение: Я сам считаю усы благороднейшим украшением всех теплокровных и хладнокровных животных, начиная от... паши до осетра. (А. Бестужев-Марлинский. Испытание).

4. «Действие (процесс)» – «результат действия».

**Создание, творение, произведение, воспроизведение, порождение, воплощение, осуществление, изобретение, подражание, повторение, отражение, отображение, проявление, соединение, совпадение, исполнение, решение, разрешение, прояснение, разъяснение, достижение, открытие, свершение, завоевание, откровение, утрата, потеря, упущение, приобретение, продолжение, разоблачение, расплата, облегчение, исключение** и др.

Примеры употреблений: Ну, право, море – премилое создание... (А. Бестужев-Марлинский. Фрегат «Надежда»). Впрочем, эта неверность, может быть, есть создание моей ревности... (А. Бестужев-Марлинский. Роман в семи письмах). Словом, я была создание пренесчастное... (А. Пушкин. Роман в письмах).

Ю. Д. Апресян отмечает, что значение результата может быть совмещено со значениями субъекта и объекта [Апресян, 196–197]. У предикатных метонимий данный синкретизм также имеет место. Например, синкретизм значений результата и субъекта: Дочь – повторение матери. Он – соединение всех совершенств. Лес – продолжение парка. Синкретизм значений результата и объекта наблюдается у большой группы слов: **создание, порождение, изобретение, открытие, достижение** и др.

Особенность результативных значений состоит в том, что они, в большинстве своем, не являются сугубо предикатными и вполне свободно употребляются в референтной позиции: любоваться

творениями мастеров, избегать совпадений, сделать открытие и т. п. Ряд имен тяготеют к предикатной позиции, если служат для обозначения лиц: В качестве мужа я был приобретением сомнительным. Годами не имел постоянной работы. (С. Довлатов. Наши). ... У Достоевского он [Родион Раскольников] представляет собой решение огромного этического вопроса... (В. Пьецух. Низкий жанр). Он думал, что, если этот бурятский сторож – повторение рыжего колхозного сторожа, вряд ли его найдут. (О. Ермаков. Транссибирская пастораль).

Таким образом, имена со значением «результат» не представляют собой строго очерченной группы с точки зрения синтаксической связанности.

Приведенный материал позволяет сделать вывод, что специфику предикатных метонимий наиболее ярко выражают значения групп 1–2 – «причина состояния» и «объект, каузирующий процесс (состояние)».

## Литература

- Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. I. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М., 1995.
- Виноградов В. В. Основные типы лексических значений слова // Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977. – С. 162–189.
- Вольф Е. М. Эмоциональные состояния и их представление в языке // Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов. – М., 1989. – С. 55–75.
- Ермакова О. П. Некоторые замечания о синтаксически обусловленных и других несвободных значениях слов // Синтаксис и стилистика. – М., 1976. – С. 103–112.
- Оликова М. А. Сопоставительно-типологический анализ абстрактных существительных в функции обращения (на материале английского и русского языков) // Сопоставительно-семантические исследования русского языка. – Воронеж, 1979. – С. 31–35.
- Падучева Е. В. Отпредикатные имена в лексикографическом аспекте // НТИ. Сер. 2. – М., 1991. – № 5. – С. 21–28.
- Словарь русского языка /МАС/. Т. 1–4. – М., 1985.
- Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения. – СПб, 1998.

О. Ю. Поляков

## ДЖ. АДДИСОН И Р. СТИЛ О ТРАГИЧЕСКОМ

Среди эстетических споров, которые вели английские критики в 1700–1720-х гг., дискуссия о трагедии имела особое значение, обусловленное высоким статусом этого жанра в классицистической иерархической системе и той существенной ролью, которую играло дидактическое начало в английском классицизме. Интерес литераторов к категории трагического был вызван также необходимостью осмыслить национальный литературный опыт, в частности, творчество У. Шекспира, других драматур-

гов-елизаветинцев, сочинителей героических драм Дж. Драйдена, Н. Ли, Т. Отвея в контексте требований, предъявляемых «Поэтикой» Аристотеля, «Искусством поэзии» Горация и их интерпретаторами.

Обращает на себя внимание тот факт, что, несмотря на обилие концепций трагического, основанных на положениях древних поэтик (их создавали Дж. Деннис, Э. Филмер, Ч. Гилдон, Дж. Аддисон и др.), в Англии классицистическая трагедия как вид драматического творчества не приобрела достаточной жанровой определенности и не появилось значительных произведений, которые могли бы сравниться с лучшими опытами французского классицизма. Все это свидетельствует о противоречивых отношениях художественной теории и практики в Англии периода раннего Просвещения. С другой стороны, важно избежать недооценки влияния английской литературной теории на развитие жанра трагедии. Как отметил Дж. Даттон, в век критики творческая практика не могла игнорировать высказывания теоретиков. Более того, сами творцы нередко становились критиками. «Классицизм был доминирующей, если не единственной силой, повлиявшей на творчество в области серьезной драмы» (1). Это утверждение является несомненным преувеличением: недостаточный ригоризм английской классицистической критики, метод которой испытал сильное воздействие эмпирической философии, внимательное отношение к творчеству «природного гения» Шекспира и его современников в значительной мере обусловили синтетический характер английской трагедии начала XVIII в., сочетавшей черты елизаветинской и героической драмы и нарождавшейся бытовой трагедии. При этом нельзя не согласиться с выводом П. С. Вуда о том, что многие английские литераторы, хотя и отличались умеренностью классицистических взглядов и были «вигами в критике, которые возражали против священной власти Аристотеля и высокой торийской доктрины непротравления его правилам, на самом деле являлись республиканцами в теории. Они желали ограничить королевскую прерогативу Аристотеля, не посягая на его трон» (2).

Таковы Дж. Аддисон и Р. Стил. «Мистер Спектейтор», создавший трагедию «Катон», в которой стремился следовать самым строгим правилам классицизма, заявлял в очерках своего журнала, что не будет рабски подчиняться авторитетам и предпочитает прислушиваться к велениям здравого смысла и хорошего вкуса. Тем не менее его теория трагедии, изложенная в №№ 39, 40, 44 «Спектейтора» (1711), имеет отчетливо выраженный классицистический характер, подтверждаемый, в частности, постоянными апелляциями к авторитету Аристотеля: заключение Стагирита о необходимости приблизить язык драматических произведений к языку разговорной речи приводит Аддисона к мысли о том, что английской трагедии необходим белый стих; опираясь на рассуждения Аристотеля и Гора-

ция о стиле высоких жанров, который должен отличаться простотой и ясностью, критик выступает за то, чтобы мысли трагедии были «величественны и справедливы», но при этом их не затемняли бы изощренные риторические фигуры, тропы; развенчивая поэтическую справедливость как принцип современной ему трагедии, Аддисон не находит ему подтверждения в теории и практике древних авторов, в «Поэтике» Аристотеля.

В «Спектейторе» № 39 Аддисон вновь обращается к Стагириту. Он останавливается на определении трагедии как «самого благородного творения человеческой природы» и, говоря о функциях этого жанра, дает моралистическую трактовку катарсиса Аристотеля: «Зрелища такого рода изгоняют из наших мыслей все низменное и мелкое. Они поддерживают и развивают в нас ту гуманность, которая является украшением нашей природы. Они смиряют высокомерие, смягчают горе и подчиняют дух велениям провидения» (3).

Поставленная в эссе проблема – поэтика жанра трагедии и ее современное состояние в английской драматургии – дает Аддисону возможность высказать свое мнение по ряду острых дискуссионных вопросов английской литературной критики и, в частности, затронуть полемику о достоинствах и недостатках белого и рифмованного стиха, начало которой относится к 1660-м гг. (4). Сторонники рифмы полагали вслед за Дж. Драйденом, что она придает стиху трагедии или эпической поэмы особую мелодичность, помогает памяти, сдерживает необузданное воображение поэта. Противники рифмы разделяли мнение Хоурда о том, что она разрушает иллюзию вероятности происходящего на сцене, не способна передавать возвышенные мысли, сохраняя естественное выражение (5). Среди защитников белого стиха в первой трети XVIII в. были Дж. Грэнвилл, Ч. Гилдон, А. Хилл. Джон Деннис, намереваясь поставить точку в этих спорах, писал в предисловии к «Триумфу Британии» (1704), что «рифма неизбежно снижает пафос и величие высокой поэзии», и при этом приводил следующие доказательства. В эпопее и трагедии поэт выражает возвышенные чувства. Сильная страсть обязательно находит гармоническое выражение. По мнению Денниса, гармония и рифма несовместимы, поскольку «гармония заключается в согласии различных звуков» и достигается с помощью метра и ритма, а не рифмы. Кроме того, рифма имеет «что-то женеподобное в своих созвучиях и лишает наш английский язык мужественности», а следовательно, не подходит высоким жанрам, с ее помощью трудно «достойно изобразить страшное и величественное» или внушить публике «благороднейшие философские поучения или что-либо истинно великое» (6).

Джозеф Аддисон также полагает, что белый стих возвышает обыденную речь, придавая трагедии особое достоинство. Он «представляет собой

такого необходимого посредника между стихом и прозой, что кажется идеально подходящим для трагедии. Поэтому я чувствую себя смертельно оскорбленным, когда вижу пьесу в рифмованных стихах; это для английского языка столь же нелепо, как написанная гекзаметром трагедия на греческом или латинском языке», – заключает критик. Аддисон как классицист требует единства версификации, не допуская чередования рифмованных стихов и строк, написанных белым стихом, но, основываясь на практике античных драматургов, применявших разные стихотворные размеры, позволяет завершать трагедию или каждый ее акт рифмованными двустопиями, как это нередко делалось в английской героической драме. Таким образом, очевидно стремление Аддисона сопрягать в своих эссе почтительное отношение к опыту древних с уважением к национальной художественной традиции, проявившееся и в его высказываниях по проблеме «древних» и «новых». В этой полемике Аддисон, как и Деннис, занимал компромиссную позицию. Автор «Спектейтора» полагал, что современная трагедия превосходит античную «по сложности и характеру фабулы, но, как со стыдом должен признаться писатель-христианин, бесконечно отстает от них в нравственной части представления» (86). Безусловно, Аддисон, относившийся к группе критиков, возлагавших этические функции трагедии на дидактический сюжет (Дж. Деннис, Дж. Колльер, Э. Филмер и др.), имел здесь в виду «слабость фабул» в трагедиях современников. Томас Отвей, по мнению автора «Спектейтора», неукоснительно следовавший природе, правдиво и просто изображавший человеческие чувства, в трагедии «Спасенная Венеция» сделал главными героями «мятежников и предателей», разорвавших свою страну. Аддисон же возражал против введения в трагедию образов злодеев, вслед за Аристотелем полагая, что протагонист должен быть нравственно «нейтральным»: добродетельный по природе своей он совершает трагическую ошибку, за которую несет наказание. Его муки не только вызывают «страх и жалость», но и приносят удовольствие, которое, как полагает Аддисон, воспринявший взгляды Лукреция и Гоббса, связано с осознанием свободы зрителей от этих страданий. Созерцание того, что в действительной жизни причиняет боль, вызывает удовольствие в его имитации, поскольку воздействие пережитого контролируется силой искусства.

Интенсивность чувств сострадания и страха, испытываемых аудиторией, в значительной мере зависит от предвосхищения ею трагической развязки конфликта. Вот почему Аддисон решительно выступает против принципа поэтической справедливости, широко применявшегося в трагедиях его современников и укрепившегося в эстетике упомянутых критиков-фабулистов: «поскольку главным назначением трагедии является возбуждать сочувствие и ужас в душах публики, мы не достигнем

этой великой цели, если всегда будем изображать добродетель и невинность счастливыми и торжествующими... Когда мы видим, как он [герой] переживает самый тяжелый момент своих бедствий, мы склонны утешиться, ибо уверены, что он найдет из них выход и что его горе, каким бы огромным оно ни было, вскоре завершится радостью», – пишет Аддисон в «Спектейторе» №40 (90). Критик в своих рассуждениях следует за Аристотелем, который, как известно, предпочитал трагедии с несчастным концом, полагая, что в случае, когда порок наказывается, а добродетель торжествует, гетерогенность зрительского восприятия (смешанные чувства радости и сожаления) не позволяет публике получить истинное «трагическое удовольствие».

Обращаясь к национальному драматическому опыту, автор «Спектейтора» делает вывод о том, что наибольшим успехом у английской аудитории пользовались трагедии, завершающиеся гибелью главных героев: «Сирота» Т. Отвея, «Феодосия» Н. Ли, «Все за любовь» Дж. Драйдена, «Оруноко» Т. Саутерна и др. В то же время критик отмечает, что немало талантливых пьес имеют счастливые развязки: «Невеста в трауре» У. Конгрива, «Тамерлан» и «Улисс» Н. Роу и др. Поэтому он выступает «не против такого способа писания трагедий, а против той критики, которая устанавливает его как единственный и тем самым в значительной мере может скотать английскую трагедию и, возможно, придаст ошибочное направление гению наших писателей» (90). Предостережение Аддисона, его заключения, отразившие знаменитое тяготение английских просветительских критиков к горацанской «золотой середине», не смогли существенно изменить сложившиеся в драматической практике начала XVIII в. традиции: подавляющее большинство пьес той поры, как указывает А. Уилкинс, следовали поэтической справедливости (7), добавим, обеспечивающей два других основания трагедии классицизма, – подражание упорядоченной гармоничной природе и «приятное поучение». В результате, согласно категорическому выводу Р. Юма, был усугублен кризис английской трагедии (8), уводившейся в сферу героической мелодрамы, или трагикомедии (Н. В. Минц: 9).

Опровержение Аддисоном принципа поэтической справедливости свидетельствует о смягчении его классицистического кредо в области трагедии, углубленном затем в шекспировской критике «Спектейтора», в которой, по словам У. Грэма, особенно ярко раскрываются эстетические позиции критика (10). Аддисон признает величие Шекспира как природного гения, сравнивая его с «тем камнем в перстне Пирра, прожилки которого, как говорит нам Плиний, образовывали фигуры Аполлона и девяти Муз, созданных стихийной рукой природы, без какой-либо помощи со стороны искусства» (231). Как гений, Шекспир, по мысли Аддисона, мог переступить любое правило. В № 592 «Спек-

тейтор» дает отповедь тем критикам, которые подходили к творчеству Шекспира с позиций классицистического ригоризма: «Кто не захочет прочесть скорее одну из его пьес, где не соблюдено ни одного правила сцены, чем любое творение современно-го критика, где ни одно из них не нарушено?» – вопрошает Аддисон. В частности, вопреки классицистическому правилу правдоподобия критик утверждал, что «волшебная манера письма» У. Шекспира, «необузданность» его гениальной фантазии служат украшением английского театра, источником возвышенных чувств публики, т. н. «pleasures of the imagination». В «Спектейторе» № 44 Аддисон дает высокие оценки эпизоду с призраком в «Гамлете», полагая, что его появление подготовлено всем ходом трагедии и поражает воображение зрителей. Позднее, в № 419 критик заметит, что «в речах его (Шекспира) призраков, фей, ведьм и тому подобных воображаемых существ есть нечто столь дикое и одновременно столь торжественное, что мы не можем не считать эти речи естественными, хотя у нас нет правил, в соответствии с которыми мы могли бы судить о них» (216). Последнее высказывание, как предполагает К. Дж. Солтер, может свидетельствовать о влиянии на Аддисона Дж. Драйдена (11), для которого, согласно утверждению В. Г. Решетова, «принципом правдоподобия... служила верность изображения поэтом даже не существующих в реальном мире «фантастических» объектов, не ощущаемых чувствами, в соответствии с тем, как их представляет себе аудитория» (12). Однако «отец английской литературной критики» защищал использование фантастических образов в поэзии, расширяя миметические границы литературы и понятие правдоподобия, и делал акцент прежде всего на героической драме, вероятно, не имеющей генетической общности с классицистической трагедией (13). В предисловии к пьесе «Тираническая любовь» Драйден писал, что «героические представления, которые имеют ту же природу, что и эпос, не ограничены самыми крайними пределами того, что вероятно» (14). Аддисон же рассуждал о «волшебной манере письма» в контексте своей теории возвышенного: «дикое» («wild») и «торжественное» («solemn») как характеристики сверхъестественных существ в данном случае могут быть рассмотрены как синонимы, соответственно, «нового», «необычного» («new», «extraordinary») и «величественного» («great»), являющихся, по Аддисону, источниками возвышенных чувств. Таким образом, как представляется, эстетические основания для апологии иррационального у Драйдена и Аддисона были различными.

Порой Аддисон, оценивая творчество Шекспира, переходит от эстетики компромисса, характерной для критического метода Драйдена, к эстетике умолчания. В частности, в «Спектейторе» № 40 он решительно выступает против нарушений чистоты жанра: «Трагикомедия, являющаяся продуктом

английского театра, — пишет критик, — одно из самых чудовищных изобретений, которое когда-либо возникло в мыслях у поэта. Автор в равной мере может думать о сведении приключений Энея и Гудибраса в единую поэму, как и о написании такой пестрой пьесы, состоящей из веселья и печали» (91). Осуждая, подобно Дж. Деннису, Н. Роу, А. Поупу, «смешение аффектов» в трагедии, Аддисон ни слова не говорит об опыте У. Шекспира. Дж. Нойманн в связи с этим справедливо замечает, что «вероятно, здесь также отступления от правил списаны за счет шекспировского гения» (15).

Как видим, рецепция Аддисоном творчества Шекспира была последовательно положительной. Единственным исключением могут служить несколько пассажей в «Спектейторе» № 39, посвященных языку английских трагедий, который, по мнению Аддисона, благороден и звучен, в то время как их смысл — «либо очень незначителен, либо очень примитивен». В пример критик ставит античные трагедии и произведения Корнелия и Расина, в которых стиливое богатство сочетается с идейной глубиной, выраженным рационалистическим началом: «именно мысль выделяет их, укрепляет и возвышает» (87). Аддисон даже советует драматургам, перед тем как создавать сценические диалоги, излагать их содержание простым английским языком. Акцент на простоте как качестве художественного стиля неоднократно встречается в творчестве «мистера Спектейтора» в связи с его полемикой с литературой барокко. В частности, рассуждая об эстетической категории остроумия (№№ 58–63), Аддисон противопоставляет «эпиграмматическим оборотам», «вымученным концептам» поэтов-метафизиков первобытную простоту баллад. Понятие о простоте стиля у Аддисона связано с классицистическим декорумом: он полагает, что если бы читатель не был введен в заблуждение «словами», он смог бы сделать вывод о том, «естественна или достаточно ли значительна [та или иная] мысль для того, кто ее произносит, заслуживает ли она того, чтобы сверкать в таком блеске красноречия или проявляться в таком разнообразии оттенков, к которым обычно прибегают авторы нашей английской трагедии» (88). В связи с этим он вслед за Дж. Драйденом упрекает Шекспира в том, что его «величественные и справедливые» мысли нередко затемняются «звучными фразами, тяжелыми метафорами» («Спектейтор» № 39).

Требование простоты стиля Аддисон основывает на положениях поэта Аристотеля и Горация. Первый утверждал, что «следует применять тщательно разработанные изобразительные средства в пассивных местах фабулы, например в описаниях, сравнениях, повествованиях и тому подобном, где не представлены мнения, нравы и аффекты людей, ибо последние (то есть мнения, нравы и аффекты) чаще всего затмеваются пышными фразами и вычурными выражениями». Приводит Аддисон и суж-

дение Горация на этот счет, почерпнутое из «Науки поэзии»:

«Как и в трагедии, речь становится скромной и жалкой, Если Телеф и Пелей, ничтогой и изгнанием томимы Вдруг позабудут напыщенный слог и слова

в три обхвата, Думая лишь об одном — чтобы зрителя жалобой тронуть» (16).

Наряду с напыщенностью слога Аддисон называет недостатком английской трагедии чрезвычайную помпезность сценических представлений, опять-таки являющуюся отступлением от принципа классицистического декорума, который предполагает акцент на значительности мыслей героев и возвышенности выражения, а не роскоши постановочных средств, декораций, костюмов и пр. В «Спектейторе» № 42 критик вопрошает: «Разве могут украшения и свита, подобающие королю или герою, дать хотя бы половину того величия и величественности, которые он получает в нескольких строках Шекспира?» (17).

«Мистер Спектейтор» выступает также против неумеренного использования таких распространенных в современной ему английской трагедии средств возбуждения ужаса и сострадания, как громы и молнии, появление окровавленных призраков, безутешных скорбящих матерей с детьми на руках. Особого внимания критика удостоиваются многочисленные случаи кровопролития на сцене, которое названо им абсурдным и варварским: «Испытывать восторг от зрелища людей закалываемых, отравляемых, пытаемых на дыбе или сажаемых на кол, безусловно, есть признак жестокого нрава, — пишет Аддисон в «Спектейторе» № 44. — Очень странно в последнем явлении трагедии смотреть на сцену, усеянную трупами, и видеть в реквизите театра разные кинжалы, ножи, колеса, чаши с ядом и другие орудия смерти» (96). С другой стороны, французские классицисты, которых можно поставить в пример английским драматургам, категорически не допуская гибель героя на сцене, порой оказываются в нелепом положении. Аддисон замечает, что в «Горации» Корнелия главный герой, перед тем как убить свою сестру Камиллу, преследует ее по всей длине сцены, и возмездие, настигающее ее за кулисами, выглядит как хладнокровное убийство. Выходом мог бы стать ретроспективный рассказ о трагическом инциденте, вложенный в уста одного из героев трагедии. Примеры «деликатного» разрешения подобных ситуаций Аддисон находит в античной трагедии, обращаясь к Софоклу. Орест «осуществляет свое ужасное намерение» убить мать за кулисами, и в их «страшном диалоге... есть нечто бесконечно более волнующее, чем могло бы быть в случае непосредственного представления на сцене» (97).

Э. Элиозефф справедливо подчеркивает узость основанной на понятии классицистического декорума теории Аддисона, в которой акцент делается не на «целостном восприятии трагедии, а на последовательных изолированных выражениях мыслей и

чувств героев» (18). Очерки Аддисона о трагедии, являясь одним из манифестальных выражений эстетики английского классицизма первой трети XVIII в., действительно отражают ограничения классицизма как художественного метода: требование правдоподобия, эстетизацию ужасного, проповедь чистоты жанра, экономии художественных средств и т. д. С другой стороны, суждения «мистера Спектейтора», основанные на здравом смысле, вкусе, понятии меры, имели значение для упорядочения раннепросветительской драматической практики Англии, приведения английской драмы, в которой было очень значительным влияние «героических» традиций, к стандартам «высокой» трагедии. Позитивное восприятие Аддисоном опыта Шекспира и в целом национального литературного наследия позволило ему несколько «ослабить оковы» классицистической нормативности в жанре трагедии, а в отдельных случаях, как утверждает Дж. Аткинс, «бросить вызов классицистической системе» (19) (тезисы об иррациональном в трагедии).

Концепция трагического Р. Стила, в отличие от теории Аддисона, не претендует на систематичность, не охватывает весь спектр эстетических проблем, связанных с «высоким» жанром, ее необходимо реконструировать из целого ряда отрывочных, фрагментарных суждений, высказанных критиком в «Спектейторе» и «Тэтлере» («Болтуне»). Р. Стил не был последовательным классицистом: в своих эссе он высмеивал тех, кто рабски следовали единствам, выступал против поэтической справедливости, допускал отступления от декорума. Так, в очерке «Тэтлера» № 165 он сатирически изобразил сэра Тимоти Титла, негодующего по поводу постановки, в которой не были соблюдены драматические единства, и на почве «идейных разногласий» разорвавшего помолвку с юной дамой, упорствовавшей в мнении о том, что главная цель трагедии — приносить удовольствие (20).

Наиболее полно «умеренная» концепция трагедии раскрывается в шекспировской критике Стила, являющейся примером дидактической интерпретации творчества великого драматурга. В «Тэтлере» № 99 Стил утверждает, что задача трагедии, безусловно, не может заключаться в том, чтобы выпестовать героя из каждого зрителя, однако хорошая пьеса должна «дать ему более яркое представление о добродетели, чем то, которое у него было до визита в театр» (212). И если в «Спектейторе» приводится список тех чувств, которые нашли совершенное воплощение в произведениях Шекспира (классическими признаны строки, изображающие гнев короля Лира, узнающего о судьбе Глостера, горе Уолси, прощающегося с собственным величием в исторической драме «Генрих VIII», страх Макбета, совершившего подлое убийство Дункана, безысходность Гамлета («to be or not to be»), то Стил каталогизирует те дидактические идеи, которым должны учить произведения Шекспира: «Отелло» пре-

достерегает от следования первым импульсам гнева и ревности («Тэтлер» № 188), «Ричард III» утверждает мысль о том, что любое преступление несет в себе наказание (№ 90), пафос «Макбета» заключается в том, что все безнравственные поступки, которые совершает человек, стремясь «упрочить свои величие и славу, оборачиваются против него в дни горя», и напротив, «тот, кто поступал благородно в дни благоденствия, не останется без сочувствия, оказавшись в беде». Моралистическая актуализация творчества Шекспира, несомненно, не может считаться сильным местом критики Стила, однако она показательна как свидетельство этической направленности английского Просвещения и его связи с классицистическими ценностями.

Главный акцент Стил делает на шекспировских героях, подробно анализируя эпизоды и сцены, раскрывающие особенности характерологии великого елизаветинца. Как подчеркивает Дж. Нойманн, подобный подход предвосхищал романтическую критику, отвлекаясь от формальной стороны искусства, перенося акцент на психологию характеров (21). Так, в очерке, посвященном «Гамлету» (№ 106), Стил выделяет реплику принца о поспешном замужестве матери: «Некоторые движения души и взрывы страсти в этом монологе восхитительны, — пишет он, — Шекспир коснулся всех обстоятельств, которые усугубляют значение поступка Гертруды». Стил также замечает с большой проницательностью, что в репликах Гамлета постепенно «укорачивается срок вдовства королевы». «Но это так естественно, если принять во внимание нарастание негодования героя», — утверждает критик (226).

Говоря о характерах Шекспира, Стил в первую очередь выделяет те эпизоды, в которых страдания персонажей переданы наиболее трогательно. Так, он обращает особое внимание на 3-ю сцену 3-го действия «Отелло», в которой изображены переживания мавра, «терзаемого ревностью и мстостью», сцену «Макбета», в которой Макдуф узнает об убийстве своей семьи, эпизод «Юлия Цезаря», в котором Брут сообщает о смерти Порции. Стил считает, что в них ярко проявилось следование Шекспира природе, реализму в изображении чувств.

Автор «Тэтлера» подчеркивает, что трагические герои вызывают наибольшее сочувствие тогда, когда их страдания переданы простым языком: «Обычное чувство, выраженное безыскусственно, становится потрясающим воплощением красноречия и поэтичности» (№ 68, с. 155). Ложной патетике героической драмы, ее тирадному стилю Стил противопоставляет скупость выразительных средств в отдельных наиболее драматичных местах трагедий Шекспира. Герой, стойчески переносящий свое горе и сохраняющий благородство в самых суровых испытаниях, вызывает одобрение критика: «В этом случае мы вздыхаем вместо него и дарим ему каждое стенание, которое он подавляет» (№ 68). Пример такого персонажа Стил находит в трагедии

«Юлий Цезарь»: Брут, узнав о смерти Порции, сдерживает страдания и сожалеет о ссоре с Кассием. Рассуждая далее о трагедии «Юлий Цезарь», Стил, выступавший, как и Аддисон, за естественность и простоту, отвергает помпезность в изображении высокородных героев, полемизирует с классицистическим декором: в № 53 «Тэтлера» он замечает, что Шекспир облачает самого Цезаря в ночную рубашку. Но это придает естественность, интимность его беседе с друзьями о жизни и смерти, здесь нет ничего показного.

Рассуждения о характерах Шекспира приводят Стила к мысли о величии души поэта. Критик восхищается тем, как выписано в драме «Генрих IV» горе Нортумберленда, узнавшего о смерти сына. Волнение Мортон, принесшего страшную весть, оказалось для графа более красноречивым, чем самые яркие описания. Нортумберленд сравнивает себя с Приамом, который по бледности гонца догадался о том, что Троя разрушена. «Герой в этом эпизоде, — пишет Стил, — восхитительно благороден и велик; несмотря на то, что в душе его нарастает огромная печаль, он все же не теряет самообладания и, как видим, способен сделать сравнение; но когда он убеждается в том, что сын мертв, он дает волю чувствам... и поскольку худшее из зол настигло его, он теперь желает его всему миру. Эта единственная сцена, — заключает критик, — убедила меня в том, что тот, кто описывает заботы великих, должен иметь душу такую же благородную и восприимчивую к высоким мыслям, как и те, кого он представляет» («Тэтлер» № 47, с. 110).

Стил убежден в непреходящей ценности художественного наследия Шекспира. Не случайно он с просветительским пафосом выступает в «Спектейторе» № 230 за создание специальной академии, где молодые люди стали бы ставить сцены из пьес Шекспира. Стил высказывает надежду, что «во время этих благородных развлечений ранние проблески их воображения перерастали бы в здравомыслие, невинность превращалась в добродетель, а природная доброта натуры, не омраченная опытом, обернулась бы щедрой любовью к родине». Однако не нравоучительная направленность критики Стила, а его проциательный анализ шекспировских характеров получил самые высокие оценки литературоведов в XX столетии. О нем писали, в частности, О. Вендт, К. Кабельманн, Дж. Нойманн и др. (22).

Представление о взглядах Стила и Аддисона на жанр трагедии было бы неполным без рассмотрения эссе «Спектейтора», посвященных пьесе А. Филиппа «Несчастливая мать» (№ 290, 335 за 1712 г.). Первый из очерков принадлежал перу Стила, который, в отличие от Аддисона, делавшего акцент на формальной стороне жанра, сюжетах, большее внимание уделял характерам трагического произведения. Мерилом их ценности служат, по Стилу, благородная простота, безыскусность, свидетельствующие о следовании драматурга природе. В

конечном счете персонажи, как полагает Стил, стоявший у истоков сентиментальной комедии, должны быть трогательными, вызывать сочувствие публики. В связи с этим внимание критика не могла не привлечь «Несчастливая мать», явившаяся сентиментализированным переложением «Андромахи» Расина. Филипп, как и Стил, считал, что «истинное величие художественного произведения, как и значительность манер, состоит в неподдельной простоте. Настоящее возвышенное... вырастает из благородных чувств и талантливо выписанных образов Природы, которые тем более отчетливо выделяются, когда язык не затмевает их», — писал он в предисловии к своей трагедии (23). Стремление к простоте и ясности заставило Филиппа сократить трагедию Расина, исключить внутреннее действие, двусмысленные реплики героев, превратив их в образцовых персонажей. Его произведение было нацелено на воспитание бытовых добродетелей публики, и это также соответствовало нравоучительным интенциям «Спектейтора».

В «Спектейторе» № 290, посвященном «Несчастной матери», Стил использует свободную форму жанра эссе, сочетая впечатления повествователя от прослушивания пьесы, на котором он якобы присутствовал вместе со своим другом, театралом Ханикоумом, с рассуждениями об идейном содержании и характерах трагедии. Бегло касаясь некоторых художественных особенностей «Несчастной матери» («правда жизни, представленная в инцидентах», «стиль, подобающий первоклассно образованному драматургу», чувства персонажей, «достойные самых высоких персон», которых они представляют), Стил сосредоточивает внимание на фигуре главного персонажа. Прежде в английских пьесах, отмечает он, выводились героини, чьи несчастья были следствием скорее их слабостей, нежели злого рока. Андромаха же воплощает образец вовсе не слабости, а «героической добродетели», которую она проявляла во всех посланных ей судьбой испытаниях, «в самых важных обстоятельствах жизни... жены, вдовы и матери». Ее «искренняя преданность памяти о несчастном супруге, та нежная забота о сыне, о котором у нас складывается еще более высокое мнение, когда мы вспоминаем о его благородном отце, — все эти добродетели, которые она сохраняет несмотря на соблазн достигнуть наивысшего величия», не могут не вызвать сочувствие и восхищение публики, хотя персонаж этот, несомненно, исключителен: подобное величие мыслей и чувств, соответствующее высокому рангу героини, вряд ли смогли бы продемонстрировать движимые патриотизмом «честные женщины» невысокого происхождения, даже если бы они последовали примеру Андромахи ради спасения своего отечества, — такова логика рассуждений Стила. С другой стороны, пример Андромахи учит зрителей «не терять себя мыслью о том, что их безоблачные дни продлятся вечно, и когда их настигнут несчастья,

встретить их мужественно», подобно «несчастной матери». Очевидна также и рекламная направленность очерка, обращенного к среднесословной публике, чьи симпатии были на стороне сентиментальных произведений: Стил говорит о «неподдельных слезах» труппы, публикует после своего эссе письмо актера (лица, возможно, вымышленного), который так близко к сердцу принял горе Ореста, чью роль ему поручили исполнить, что во время чтения драматического текста едва не лишился чувств от сострадания к своему герою. Приведенные высказывания Стила свидетельствуют о моралистических тенденциях в его литературной критике, сочетаемых с акцентом на сентиментальной стороне драматического произведения.

Через несколько недель после публикации Стила «Спектейтор» вновь обратился к трагедии Филиппа, на этот раз напечатав эссе Дж. Аддисона. Несмотря на то, что мистер Спектейтор высоко ценит «Несчастную мать» и под впечатлением от этого сочинения завершил свою трагедию «Катон», он предпочел не углубляться в вопросы поэтики этого произведения. Его очерк в «Спектейторе» № 335 рассказывает о визите автора и его друга Роджера де Каверли в театр на представление трагедии Филиппа. Это яркая бытовая зарисовка, в которой с юмором описывается восприятие перипетий актуализированного древнего сюжета эстетически неподготовленным зрителем. Но именно в оценочных репликах де Каверли Аддисон видит пример «естественной критики» («natural criticism»), в этих замечаниях содержится импликация литературно-критических взглядов самого Аддисона (требование простоты, ясности стиля, декорума и др.) В частности, мистер Спектейтор удовлетворен замечанием компаньона о непредсказуемости финала «Несчастной матери»; очевидно, автору по душе полная изумления реплика де Каверли о том, что в пьесе не было ни одного не ясного ему места («Неужели это не против ваших драматических правил?»), и одобрение его спутником того, что убийство Пирра не совершается на глазах у публики, о нем сообщает Орест. С явной иронией относится критик к реплике де Каверли, предвосхищающего в IV действии трагедии появление призрака Гектора, который одобрил бы стоицизм Андромахи, — известно, что Аддисон был против неуместного, не подготовленного сюжетом введения иррациональных эпизодов в трагедии.

Таким образом, в двух очерках «Спектейтора» Аддисону и Стилу удалось дать объективную оценку «Несчастной матери», обнаружив в ней удачный синтез жанровых черт сентиментальной драмы и классицистической трагедии. Утвердившееся в современном англоязычном литературоведении мнение о том, что произведение Филиппа является одним из лучших образцов английской классицистической драматургии (24), подтверждает правоту эстетических пристрастий создателей «Спектейтора».

Определяя место концепций трагедии Дж. Аддисона и Р. Стила в истории раннепросветительской литературной критики Англии, необходимо отметить, что в целом они находились в русле классицистической поэтики. К этому подталкивало издателей «Спектейтора», с одной стороны, недоверие к литературе барокко, с другой — критичное отношение к ренессансному художественному опыту, наконец, сама атмосфера августинства, уподоблявшего Англию Древнему Риму, и, несмотря на сильную галлофобию, экспансия французской литературно-критической мысли, хотя и не гомогенной, но во многом имевшей классицистическую ориентацию. Классицистические тенденции более очевидны в эссе Дж. Аддисона, делавшего упор на отборе художественного материала, соблюдении декорума, принципа чистоты жанров. Однако влияние эмпирической философии Бэкона и Локка на обоих критиков, выразившееся, соответственно, в особом акценте на художественной практике и эмотивизме в литературе, способствовало становлению более умеренного характера их теории трагического. Несмотря на то, что в очерках «Спектейтора» не содержится рассуждений о категории «климата», можно считать, что дискуссия об этой эстетической категории в какой-то мере повлияла на Аддисона и Стила. Распространение идеи о том, что «климат», т. е. социальные и духовные реалии, политическое устройство и религия Англии не могут быть соотнесены с античными и, следовательно, не может быть речи о педантичном возрождении образцов, слепом подражании древним, осуществлялось Ш. Сент-Эвремом и его последователями, в частности Дж. Деннисом. У Аддисона мы находим утверждение о том, что английские создатели трагедий во многом превзошли античных мастеров. Особый акцент на эстетической категории «гения», которому разрешено переступать каноны литературы и искусства, позволил Аддисону и Стилу дать достаточно объективную оценку творчеству Шекспира и, в отличие от Денниса, Гилдона, а затем и Дрейка, Хьюза, сосредоточить внимание не на вопросах образования Шекспира и владения им правилами драматического искусства, а на творческом воображении поэта и психологии его героев. И если А. Поуп, как подчеркивает Л. В. Сидорченко, перенес центр споров о Шекспире с обсуждения жанровых особенностей его пьес на исследование персонажей (25), то Стил положил этому начало в критике «Тэтлера».

Колоссальный авторитет, которым пользовались «Тэтлер» и особенно «Спектейтор» в самых широких кругах английского общества в начале XVIII в., позволяет сделать заключение о значительном вкладе рассмотренных публикаций Аддисона и Стила в развитие английской литературной критики периода раннего Просвещения и формирование особой восприимчивости английской публики к сложным эстетическим вопросам, в частности, к проблеме трагического.



## Примечания

1. Dutton G. B. Theory and Practice in English Tragedy 1650–1700 // Englische Studien. 1916. Vol. 9. P. 219.
2. Wood P. S. The Opposition to Neo-Classicism in England between 1660 and 1700. PMLA. 1928. Vol. 43. № 1. – P. 196.
3. Из истории английской эстетической мысли XVIII в.: Поп, Аддисон, Джерард, Рид. – М., 1982. – С. 86. Далее цитаты из этого издания даются без ссылки на источник, указываются только номера страниц.
4. Споры о рифмованном стихе освещены в кн.: Rothstein E. Restoration Tragedy: Form and Process of Change. Madison, 1967. – P. 27–39; Good J. W. Studies in the Milton Tradition // University of Illinois Studies in Language and Literature. Vol. 1. №№ 3–4. Urbana, 1915. – P. 160–166; Решетов В. Г. Джон Драйден и становление английской литературной критики XVI–XVII вв. Иркутск, 1989. – С. 152–157.
5. Решетов В. Г. Указ. соч. – С. 152–153.
6. Dennis J. The Critical Works of John Dennis. Baltimore, 1939–1943. Vol. 1. – P. 375–377.
7. Wilkins A. N. John Dennis and Poetic Justice // N and Q. 1957. Vol. 4. – P. 423.
8. Hume R. D. The development of English drama in the late seventeenth century. Oxford, 1976. – P. 491.
9. Минц Н. В. Старое и всегда современное. Парадоксы Шекспира: Шекспир в английском театре XVII–XIX вв. – М., 1990. – С. 39.
10. Graham W. English Literary Periodicals. N.Y., 1930. – P. 79.
11. Salter C. G. Dryden and Addison // MLR. Vol. 69. № 1. – P. 34.
12. Решетов В. Г. Цит. соч. – С. 168.
13. Там же. – С. 158–159.
14. Dryden J. The Works of John Dryden. Ed. by Sir Walter Scott and George Saintsbury. Edinburgh 1882–1893. Vol. 3. – P. 381.
15. Neumann J. H. Shakespearian Criticism in the «Tatler» and «Spectator» // PMLA. 1924. Vol. 39. № 3. – P. 615.
16. Гораций. Наука поэзии // Гораций. Оды. Эподы. Сатиры. Послания. – М., 1970. – С. 385.
17. Addison J. The Works of Joseph Addison. Ed. R. Hurd. L., 1811. Vol. 3. P. 103.
18. Elioseff L. A. The Cultural Milieu of Addison's Literary Criticism. Austin, 1963. – P. 81.
19. Atkins J. W. H. English Literary Criticism. Seventeenth and Eighteenth Centuries. – N. Y., 1951. – P. 165.
20. The Tatler, complete in 1 volume. L., 1829. – P. 320–321. Далее цитаты из этого издания даются без ссылки на источник. Указываются только номера страниц.
21. Neumann J. Op. cit. – P. 620–623.
22. См., напр.: Wendt O. Steeles litterarische Kritik uber Shakespeare im Tatler und Spectator. Diss. – Rostock, 1901. – P. 21.
23. Philips A. The Distrest Mother. L., n. d. – P. 1.
24. Nicoll A. A history of English drama 1600–1900. – Cambridge, 1952–1959. Vol. 2. – P. 186.
25. Сидорченко Л. В. А. Поуп и художественные искания в английской литературе первой четверти XVIII века. – СПб., 1992. – С. 6.

Д. В. Решетов

ПРОБЛЕМА САМОУБИЙСТВА В РОМАНАХ  
«МАДАМ БОВАРИ» Г. ФЛОБЕРА  
И «АННА КАРЕНИНА» Л. ТОЛСТОГО

«Восемнадцатый век ничего не понял в поэзии, ничего не понял в человеческом сердце; он понял все, что относится к области разума»<sup>1</sup>. Так писал в своих «Тайных мыслях» юный Гюстав Флобер. В девятнадцатом столетии мыслители постепенно отходят от рационализма, человек осознает, что помимо разума в нем существуют другие, гораздо более мощные силы, которые зачастую управляют его поступками. В связи с этим перед философами, учеными, художниками появляется целый ряд вопросов, один из которых позднее таким образом сформулировал Альбер Камю: «Есть лишь одна по-настоящему серьезная философская проблема – проблема самоубийства. Решить, стоит или не стоит жизнь того, чтобы ее прожить, – значит ответить на фундаментальный вопрос философии»<sup>2</sup>.

Суицид волнует Флобера с самой юности. Многие его друзья, наскучившись жизнью, следовали примеру гетевского Вертера, одного из любимых литературных персонажей молодого Гюстава. В 1837-м году Флобер пишет философскую сказку «Страсть и добродетель», где рассказывается об адюльтере женщины по имени Мацца, которая предается сладострастию с таким иступлением, что в конце концов убивает своего мужа и детей, а затем принимает яд. (Некоторые исследователи видят в этом раннем произведении прообраз будущей «Мадам Бовари». Родство двух текстов подчеркивает тема самоубийства, а также то, что романтическое чтение играет здесь роль посредника в соблазне.<sup>3</sup>) Думает о самоубийстве Фредерик Моро, герой романа «Воспитание чувств»: «... полусонный, промокший от тумана, весь в слезах, он спросил себя, почему бы не положить всему конец. Стоит сделать лишь одно движение. Голова была так тяжела, что тянула его вниз, он уже видел свой труп, плывущий по воде»<sup>4</sup>. Бувар и Пекюше, герои последнего и незавершенного флюберовского романа, также приходят к мысли о добровольной гибели: «И они рассмотрели вопрос о самоубийстве. Почему бы не сбросить гнетущее нас бремя? Не совершить поступка, никому не приносящего вреда? Если бы он был неугоден богу, разве обладали бы мы этой властью? Это не малодушие, что бы там ни говорили, и прекрасное дерзание – осмеять, даже ценою своей гибели, то, чему люди придают особенно большое значение»<sup>5</sup>. Несомненно, что мысли флюберовских героев о самоубийстве – это в какой-то мере мысли самого писателя, помимо жизненных неурядиц жестоко страдавшего от нервного заболевания, длившегося с перерывами всю его жизнь.

Оценивать акт самоубийства главной героини «Мадам Бовари» (так же, как и Анны Карениной)

независимо от контекста произведения, естественно, нельзя. Но если брать непосредственно причины, подтолкнувшие Эмму Бовари и Анну Каренину к решению добровольно лишиться себя жизни, то, возможно, уместным будет вспомнить еще одного знаменитого литературного героя – самоубийцу: Кириллова из «Бесов» Достоевского. Среди прочих своих рассуждений он подразделяет самоубийц на два рода: «Те, которые убивают себя или с большой грусти, или со злости, или сумасшедшие, или там все равно... те вдруг» и «которые с рассудка...»<sup>6</sup>. И Анна Каренина и Эмма Бовари по этой классификации конечно же относятся к первому роду – они лишают себя жизни из-за, если так можно выразиться, жизненных неурядиц (достаточно сходных), которые выводят их из состояния душевного равновесия и бросают к спонтанному решению уйти из жизни (в романе Толстого есть персонаж, которого можно отнести ко второму роду кирилловской классификации, хотя он и не убивает себя, – это Константин Левин, персонаж, которого обычно отождествляют с самим автором). Эту неожиданность суицидальной попытки, это самое «вдруг», о котором говорит герой Достоевского, Л. Трегубов и Ю. Вагин, авторы книги «Эстетика самоубийства», относят к чисто внешней характеристике. Неожиданным самоубийство может быть только для окружающих людей, близких, друзей, соседей самоубийцы. (Вспомним искреннее удивление Шарля Бовари и обывателей Ионвиля, когда Эмма покончила с собой.) «...С позиций человека, решившегося на самоубийство, оно всегда гармонично сложившимся обстоятельствам, так как, поступая подобным образом, он не видит другого выхода из ситуации, кроме ухода из жизни. Для самоубийцы его самоубийство гармонично уже по определению, уже потому, что он его совершает»<sup>7</sup>. Если исходить из этой точки зрения, то вся предыдущая жизнь человека, решившего свести счеты с жизнью, есть прямая дорога к закономерному финалу – гибели от собственной руки. Только сам самоубийца может в достаточной мере оценить весь комплекс мотивов и психологических нюансов, приведших его к роковому решению, он обладает внутренним видением ситуации, которая кажется ему безвыходной. Извне самоубийство может показаться беспричинным, неожиданным, может вызвать различные, даже противоположные чувства (Альбер Камю называет позицию «логического самоубийцы» Кириллова «юмористической», М. Туган-Барановский говорит о самоубийстве Кириллова как о «возвышенном»<sup>8</sup>). Другой человек поступил бы иначе, остался бы жить, но для данного человека, данные сиюминутные обстоятельства смертельны.

Оказавший большое влияние на Л. Толстого Шопенгауэр так пишет о самоубийстве: «Самоубийца хочет жизни и недоволен только условиями, при которых она ему дана. Поэтому он отказывается вовсе не от воли к жизни, а от самой жизни, раз-

рушая ее отдельное проявление»<sup>9</sup>. Именно недовольство условиями жизни и последующая гибель главных героинь и позволяет сравнивать романы Флобера и Толстого, а точнее сюжетные линии Эммы Бовари и Анны Карениной. (Е. Н. Купрянова, к примеру, высказывает мысль о демонстративном использовании Толстым флюберовского сюжета в противоположной идейно-художественной функции.<sup>10</sup>) Сходство судеб двух несчастных женщин в романах французского и русского писателей не должно обманывать – похожесть эта достаточно поверхностная. Более глубокий, внутренний смысл, который вкладывают Флобер и Толстой в самоубийство соответственно Эммы Бовари и Анны Карениной, различен. Само собой разумеется, что суть этого различия следует искать прежде всего в творческих индивидуальностях Флобера и Толстого, а также в особенностях времени создания каждого из произведений, взглядах на искусство и общественной позиции каждого из писателей, в какой-то мере в национальном колорите и т. д.

«Мадам Бовари» заняла свое место в истории литературы прежде всего благодаря тому, что книга эта по сути своей является антиромантическим романом, своего рода вехой в процессе смены романтизма реализмом. Флобер в этом произведении безжалостно разрушает и отрицает все то, чему поклонялись и что ценили в литературе его предшественники и современники.

А. Моруа в своем эссе о Флоре<sup>11</sup> говорит, что «отшельник из Круассе» был словно создан для того, чтобы стать автором величайшего «антиромана» своего времени. Вобрав в себя достижения старшего поколения романистов (Бальзак, Стендаль, Ж. Санд – все они, отмечает А. Моруа, по большому счету были романтиками), сам являясь неистовым романтиком, Флобер в то же время антиромантичен. Причем и сам писатель осознает эту двойственность: «Во мне, в отношении литературы, живут два человека: один очарован громогласностью, возвышенным лиризмом, орлиными полетами, звучностью фразы и вершинами мысли; другой копаются, добывает истину, сколько в его силах ... этот второй любит посмеяться и его забавляет животное начало в человеке»<sup>12</sup>.

Гораздо более реальный (по выражению Х. Л. Борхеса<sup>13</sup>), чем свои персонажи, Флобер сталкивает в «Мадам Бовари» эти две в общем-то противоположные стороны своего литературного таланта. Непосредственно в повествовании это столкновение выражается в особом приеме, который В. Набоков называет «методом контрапункта или методом параллельных переплетений и прерываний двух или нескольких разговоров или линий мысли»<sup>14</sup>. Антиромантик неотступно следует за романтиком и презрительно смеется над его глупыми мечтами и бесплодными порывами.

Образ Эммы Бовари, как впрочем и сама книга, в литературе оценивается весьма неоднозначно.

Мнения критиков по поводу главной героини флорберовского романа разделились вплоть до полярных. Одни считают ее истинной героиней, противопоставляя романтическую мечтательность Эммы обыденной жизни провинциального нормандского городка. Она, по их мнению, единственная, кто пытается хоть как-то скрасить серое однообразие ионвильского болота, это незаурядная и возвышенная натура, стремящаяся к чему-то большему и лучшему. С точки зрения других исследователей Эмма — это прежде всего социальный тип, символ своей эпохи, плоть от плоти тогдашнего французского общества, принципиально ничем от него не отличающаяся. Героиня в полном смысле этого слова или тип современности, непонятая натура с высокими устремлениями или олицетворение мещанской пошлости? Несомненно только одно, Эмма Бовари — существо обуреваемое исключительными по силе страстями. И, естественно, она испытывает ужасающий дискомфорт в затхлой атмосфере французской провинции с ее закоснелыми нравами и многолетними традициями.

Ч. Ломброзо, известный европейский психиатр XIX века, говорит в своей книге «Женщина преступница и проститутка» о том, что существующие общественные установления, каковыми являются, между прочим, девичество, замужество, супружеская верность и т. д., «рассчитаны на средний тип нормальной женщины, то есть на ее холодность и сдержанность в эротическом отношении; страстная же любовь нарушает эти установления»<sup>15</sup>. Ломброзо также рассматривает страсть и как распространенный мотив самоубийств, даже называет суицидальный акт единственным преступлением по страсти у женщин, «если только возможно считать самоубийство преступлением»<sup>16</sup>. Женщина с сильной и страстной натурой, каковой безусловно является Эмма Бовари, «находит часто в препятствиях, которые общество полагает ее любовным стремлениям, камень, о который разбивается ее жизнь. Весьма естественно поэтому, что страстные женщины дают из среды своей наибольшее число самоубийц и душевных больных», — подытоживает далее Ломброзо.

Дочь зажиточного крестьянина, обыкновенная деревенская девушка, получившая образование в монастыре, Эмма буквально напичкана бульварными романами, которые поставляют обильную пищу ее развитой фантазии и потенциально высокой чувственности. Когда Флобер в «Мадам Бовари» дает безжалостную клиническую перспективу на романтическую болезнь, ни у кого не возникает сомнений в том, что книга эта еще и своего рода наказание, которое Флобер налагает на самого себя, дабы излечиться от собственного романтизма, от собственных юношеских страстей. Эмма Бовари в вымышленном мире романа предстает как не совсем реальная женщина (тот же В. Набоков говорит, что сто лет назад Флобер мог казаться реалистом или натуралистом читателям, воспитанным на сен-

тиментальных сочинениях тех дам и господ, которыми восторгалась Эмма), а скорее как символ крушения романтической мечты, которое пережил Флобер в реальном мире, подобно тому, как позднее Бувар и Пекюше в одноименном романе будут не столько реальными парижскими переписчиками, сколько символами смехотворности и скоротечности человеческой жизни. Осознав пошлость и нежизнеспособность романтических идеалов, Флобер наделяет Эмму Бовари именно такими идеалами, заранее приговаривая ее к смерти. В этом смысле Флобер-антиромантик торжественно казнит на страницах книги Флобера-романтика (тотчас же приходит на память знаменитое изречение писателя: «Бовари — это я»). Весь жизненный путь Эммы, от монастыря, через замужество и измены к банке с мышьяком, предопределен. Смерть ее — это смерть иллюзий самого Флобера, поэтому иной судьбы у Эммы быть не может, хотя события, приведшие к гибели жену Шарля Бовари, читателю представляются в известной мере случайными. Как пишет Сомерсет Моэм: «Эмме не повезло, что с ее внешностью и обаянием она вышла за нудного дурака и т. д.»<sup>17</sup>. Собственно, роман, главной сутью которого является отрицание, не мог закончиться как-нибудь иначе; главная героиня закономерно приходит к отрицанию жизни. Человеку, воспитанному на романтической литературе, нет места в этой серой, обыденной действительности, будь то Эмма Бовари, покончившая с собой, или Флобер, затворившийся ото всех в Круассе и посвятивший себя служению Красоте.

Искусство выше будничного существования, созданный Флобером мир соответственно обладает собственным бытием, может быть более реальным для Флобера, хотя на самом деле он, в лучшем случае, всего лишь своеобразное отражение действительного мира.

Роман «Анна Каренина» создавался уже в другую литературную эпоху, человеком, имевшим свои, отличные от флорберовских, взгляды на художественное творчество, свою неповторимую индивидуальность, постоянно находившимся в гуще жизни, а не избегавшим ее, подобно Флоберу.

Известно, что огромное влияние на художественное произведение оказывают современные ему или популярные в это время идеи, философские системы, модная на данный момент литература; автор неотделим от своего времени, пусть даже из под его пера выходит творение, достойное вечности. Так было с Флобером, который испытал влияние (хоть и неоднозначное) идей позитивизма и ратовал, во всяком случае на словах, за научность в творчестве. Так было и с Толстым. К моменту начала работы над романом, который станет впоследствии известен миру под названием «Анна Каренина», он был увлечен идеями вошедшего тогда в моду Шопенгауэра. «70-е годы девятнадцатого века были для Толстого временем, когда в воззрениях

его не было ничего твердого, преддверием кризиса. В начале 70-х, после «Войны и мира», Толстой переживал острый конфликт с эпохой и историей. В этот момент пессимизм Шопенгауэра, низводящий историю до уровня мистификации, чрезвычайно ему пригодился», — писал Б. Эйхенбаум.<sup>18</sup> Толстой творчески перерабатывает философию Шопенгауэра, берет из нее только нужное ему и делает свои выводы, прежде всего о том, что людьми руководят инстинкты, среди которых главные два: «похоть» и «совесть» (Флобера, для сравнения, привлекало утверждение Шопенгауэра, что истинное познание — это созерцание). Человек, по Толстому, свободен в личностно-духовной сфере, то есть волен выбирать между добром и злом. Поэтому исход романа — гибель главной героини, отнюдь не предопределен, а является результатом сознательного выбора Анны (заметим также, что приведенные выше высказывания Ч. Ломброзо о страстных женщинах в гораздо большей степени подходят к героине Толстого). Она отказывается от «совести» в угоду «похоти». Раз сделав этот выбор, Анна Каренина определяет (сама) собственную судьбу. Интересно, что сначала Толстой хотел сделать свою героиню «только жалкой и невиноватой»<sup>19</sup>, но литературные произведения живут своей жизнью и по собственным законам. Анна Каренина осознает пагубность совершенного выбора, понимает неистинность избранного ею бытия, в отличие от, к примеру, Бетси Тверской, и сознательно уходит из жизни. (Позднее, в «Исповеди», Толстой назовет самоубийство осознанного «зла и бессмыслицу» жизни человека «выходом силы».) Изначально задумывавшийся как только любовный в процессе работы роман обогатился линией Левина, автобиографического персонажа Толстого. Его размышления в тексте романа воспроизводят мысли самого автора: «... избавление было в руках каждого. Надо было прекратить эту зависимость от зла. И было одно средство — смерть. ... Но Левин не застрелился и не повесился и продолжал жить»<sup>20</sup>. Пережив увлечение многими

философскими системами и разочаровавшись в них, Толстой (а вместе с ним и Левин) в конце концов расстается и с пессимизмом Шопенгауэра. Отрицая, с одной стороны, выбор Анны, приведший ее к гибели, Толстой, с другой стороны, показывает жизнеутверждающий пример Левина, которому удалось преодолеть мысли о суициде и найти смысл жизни.

Таким образом, самоубийство в романах Флобера и Толстого при всей схожести внешних обстоятельств, имеет совершенно различную внутреннюю, идейную подоплеку.

#### Литература

- 1 Г. Флобер. О литературе, искусстве, писательском труде. — М., 1984. В 2-х томах, т. 2, с. 359.
- 2 А. Камю. Миф о Сизифе // Сумерки богов. — М., 1990. — С. 223.
- 3 Подробнее см.: V. Brombert. Flaubert. Paris, 1971.
- 4 Г. Флобер. Воспитание чувств.
- 5 Г. Флобер. Бувар и Пекюше.
- 6 Ф. М. Достоевский. Бесы. ПСС. В 30 т. Т. 10. — С. 9.
- 7 Л. Трегубов; Ю. Вагин. Эстетика самоубийства. — Пермь 1995. — С. 67.
- 8 Там же. — С. 68.
- 9 Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. Собр. соч. В 5 т. Том 1. — М., 1992. — С. 368.
- 10 Курянова Е. И. Макогоненко Г. П. Национальное своеобразие русской литературы. — Л., 1976.
- 11 А. Морья. Литературные портреты. — М., 1970.
- 12 Письмо Л. Коле от 16.01.1852.
- 13 Х. Л. Борхес. Флобер как образец писательского удела // Лит. обозрение. 1993. № 1-2.
- 14 В. Набоков. Две лекции по литературе // ИЛ. 1997. № 11.
- 15 Ломброзо Ч.; Ферреро Г. Женщина преступница и проститутка. — Ставрополь. 1991. — С. 199.
- 16 Там же. — С. 218.
- 17 Моэм С. Искусство слова. — М., 1989.
- 18 Б. Эйхенбаум. Толстой и Шопенгауэр // Современник. 1935. № 11.
- 19 С. А. Толстая. Дневники 1860-1891.
- 20 Л. Толстой. Анна Каренина. Ч. 8, гл. 9.

## КРАЕВЕДЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

И. А. Соловьева

НИКОЛАЙ ВАСИЛЬЕВИЧ ЧАЙКОВСКИЙ  
(1850-1926)

Николай Васильевич Чайковский родился 26 декабря 1850 г. в Вятке в семье дворянина – выходца из Нежинского уезда Черниговской губернии, служившего управляющим имениями Вятской уездной конторы. О первых годах жизни Николая Чайковского известно очень немного. Он начал учебу в Вятской гимназии, но вскоре семья переехала в Петербург, и Николай учился в 7-й Петербургской классической гимназии, которую окончил в 1868 г. с золотой медалью. В 1868-1872 гг. он обучался на физико-математическом факультете Петербургского университета по специальности «Химия» под руководством Д. И. Менделеева и А. М. Бутлерова, получив, по его собственным словам, «философское крещение в школе О. Конта и Г. Спенсера, а не К. Маркса, как большинство сверстников»<sup>1</sup>.

Характеризуя себя в автобиографии как русско-революционера, народника и кооператора, Чайковский избирает в качестве эпиграфа слова апостола Павла из Послания к Коринфянам: «Погублю мудрость мудрецов, и разум разумных отвергну». Возможно, для Чайковского эти слова стали символом собственных попыток обрести истину и определить свое место в жизни. После смерти Чайковского лично знавший его Ф. Кон писал: «Идеологом он не был и не мог быть из-за неустойчивости своих убеждений. Честный, искренно преданный делу народных масс, готовый ради их блага жертвовать жизнью, Чайковский чуть ли не всю жизнь потратил на поиски правильных путей, постоянно меняя убеждения»<sup>2</sup>.

Действительно, начал Николай Чайковский с участия в студенческом движении. В 1869 г. он вошел в Петербурге в кружок, члены которого, не принимая нечаевских методов террора, ставили перед собою задачу распространения в России кружков самообразования. Постепенно в орбиту этой организации включилось значительное количество студенческих кружков, землячеств и коммун Петербурга, Москвы и других университетских городов. В 1871 г. организация получила название Большое общество пропаганды, среди ее членов были С. Перовская, Н. Морозов, П. Кропоткин, А. Желябов, С. Кравчинский и др. К весне 1874 г., когда началось массовое хождение в народ, значительная часть членов общества была арестована (сам Чайковский дважды подвергался аресту), а к осени оно прекратило существование, оставив заметный след

в истории российского революционного движения. Целая сеть народнических кружков под именем Чайковского («кружки чайковцев») вошла в историю.

Тем не менее сам он вскоре отошел от народничества и примкнул к течению «богочеловеков» (кружок Маликова). В 1874 г. он эмигрировал в Европу, а оттуда – в Америку вместе со своими единомышленниками, чтобы там «на практике из своей собственной общинной жизни проверить осуществимость своего религиозно-коммунистического мировоззрения»<sup>3</sup>. Однако эксперимент оказался неудачным, и до возвращения в 1907 г. на Родину круг занятий и интересов Чайковского был чрезвычайно широк. В штате Канзас он организовал религиозно-коммунистическую земледельческую общину шекеров, работал в Филадельфии корабельным плотником и чернорабочим, а после возвращения в 1878 г. в Европу активно участвовал в кооперативном движении, явился одним из организаторов «Фонда вольной русской прессы», сблизился с анархистами, особенно с П. А. Кропоткиным. Тем не менее в 1904 г. он вступил в одну из эсеровских организаций, и на I съезде ПСР был делегатом от зарубежных организаций.

В 1907 г. Чайковский возвратился в Россию, немедленно был арестован и более полугодом просидел в Петропавловской крепости, пока его не освободили под залог в 50 тыс. рублей, собранных его зарубежными друзьями. В 1910 г. Чайковского судили за участие в революционном движении, однако он был оправдан. В это время он уже отошел от эсеров и примкнул к трудовикам и даже стал членом их Центрального Комитета. Главным направлением деятельности Чайковского в этот период становится кооперативное движение. Он был одним из видных масонов. Н. Чарушин вспоминал, что накануне первой мировой войны Чайковский ознакомил его с планом комбинированной политической организации по образцу масонских.<sup>4</sup>

В годы первой мировой войны Чайковский был сторонником «войны до победного конца» и «единения всех классов против общего врага». В 1914–1915 гг. он являлся президентом «Вольно-экономического общества», одним из руководителей «Всероссийского союза городов».

После Февральской революции социалистическая печать окрестила Чайковского «дедушкой русской революции», отдавая должное его вкладу в подготовку свержения самодержавия. В течение нескольких месяцев этот уже не молодой человек самым активным образом участвовал в политической жизни нового государства, питая глубокую надежду

на возможность демократического развития России. В это время он являлся: членом исполкома Петроградского Совета рабочих и солдатских депутатов, членом исполкома I Всероссийского съезда крестьянских депутатов, гласным Петроградской городской думы, членом Лиги аграрных реформ, членом Всероссийского Совета кооперативов, товарищем председателя общегосударственного продовольственного комитета, участником Государственного и Демократического совещаний, членом Президиума Временного Совета Республики (Предпарламента). В июне 1917 г., когда трудовики и энесы объединились в Трудовую народно-социалистическую партию, Чайковский был избран членом ЦК, и с этого момента его имя связано именно с этой организацией.

В ходе начавшейся кампании по выборам в Учредительное собрание Н. В. Чайковский под № 1 был занесен в список кандидатов от Трудовой народно-социалистической партии совместно с национальным союзом черемис от Вятской губернии.

После Октября 1917 г. Чайковский, избранный членом Учредительного собрания, участвует в организации борьбы против захвата власти большевиками в качестве члена «Комитета Спасения Родины и Революции» и «Комитета Защиты Учредительного Собрания», но безуспешно. Вся дальнейшая деятельность Чайковского в России была связана с «Союзом Возрождения России» и антибольшевистским движением. Он был намечен для вхождения в Директорию (Всероссийское Правительство так называемой «третьей силы») и в июне 1918 г. выехал в Сибирь; но когда он оказался проездом в Вологде, занимавшиеся подготовкой антибольшевистского переворота на Севере эсеры убедили его переехать в Архангельск и возглавить будущее правительство Северной области. Главным доводом для убеждения послужило то, что Чайковский являлся членом Учредительного собрания от Вятской губернии, которая должна была войти в состав Северной области, и, следовательно, обязан был быть среди своих избирателей.

Более трех недель Чайковский жил в Архангельске под чужим именем и с измененной внешностью; он предполагал остаться в Архангельске после переворота на несколько месяцев, наладить работу, а затем заняться делами Всероссийского Правительства, которое должно было быть к тому времени создано в Сибири.

Верховное Управление Северной области заявило о своем создании 2 августа 1918 г., состояло оно в основном из бывших членов Учредительного собрания от Архангельской, Вологодской, Вятской и Новгородской губерний, по партийной принадлежности – главным образом эсеров. Первоначально Чайковский с большим энтузиазмом отнесся к строительству новой власти на Севере. Он писал в то время своим дочерям: «Вы не можете себе представить, как я счастлив, что мне удастся выполнить

мой долг святой»<sup>5</sup>. За неполные два месяца своего существования ВУСО предприняло попытку реализовать политику «средней линии», «третьего пути» в революции, которая удовлетворяла бы все слои общества и могла бы примирить самые разнообразные интересы. В этом виделась «чистая демократия», противопоставляемая крайностям как большевиков, так и белого движения. Для правительства и лично Чайковского идеалом оставались завоевания Февральской революции. Судя по воспоминаниям Чайковского, сам он заслугами ВУСО считал восстановление демократического порядка 1917 г. в Архангельске (суда, земства, городского самоуправления, гражданской администрации), денационализацию и оживление промышленности и торговли, восстановление в правах церкви.<sup>6</sup>

На всем протяжении своей непродолжительной деятельности ВУСО испытывало постоянное давление со стороны правых кругов – как отечественных, так и представителей союзных держав. В конце концов правительство принимает решение уйти в отставку, воспользовавшись тем, что пришло сообщение об образовании в Уфе 23 сентября Директории – Всероссийского правительства антибольшевистских демократических сил. 28 сентября Чайковский под своим же председательством сформировал новое правительство – Временное Правительство Северной Области, состав которого свидетельствовал о компромиссе с правыми силами.

Источником наибольшего разочарования для Чайковского стала позиция союзников: он очень рассчитывал на поддержку союзного командования в деле демократизации и стабилизации политического положения в Северной области, однако уже в первые дни присутствия союзников в Архангельске стала очевидна иллюзорность этих надежд. И именно этим в значительной степени была обусловлена неудача северного демократического эксперимента: руководствуясь самыми гуманными намерениями, демократический блок во главе с Н. В. Чайковским не смог стабилизировать обстановку и предотвратить переход власти к консервативным силам. Обращает на себя внимание то, что в набросках своих воспоминаний Чайковский не только довольно скупо рассказывал о событиях на Севере в 1918 г., но и воздерживался от прямых оценок деятельности ВУСО. Очевидно, вполне осознавая неудачу замыслов «третьего пути» в гражданской войне как таковых, в глубине души он не мог смириться с тем, что рухнули его горячие надежды на демократическое развитие страны.

На Уфимском Государственном совещании Чайковский был заочно введен в состав Директории, но принять участие в ее работе так и не смог. Когда до него дошло известие о колчаковском перевороте в Омске, он расценил это действие как противозаконное, но решил, что открытое выступление против Колчака было бы «несвоевременным и гибельным», так как сыграло бы на руку большевикам и

могло бы дезориентировать население.<sup>7</sup> А в январе 1919 г. Чайковский по поручению Временного Правительства Северной Области отправился в Париж для «защиты интересов Северной области перед мирной конференцией».

В Париже Чайковский стал членом «Русского Политического Сопровожения» и «Русской Политической Делегации», имевших своей целью объединение сил белой эмиграции. Помимо этого он был председателем Трудовой народно-социалистической партии, «Российского земско-городского комитета», «Организации помощи эмигрантам»; оставался он и активным масоном. В августе 1920 г. Верховный Трибунал в Москве по делу так называемого «Тактического центра» объявил Чайковского «врагом народа», приговорил заочно к смертной казни и лишил права въезда в Россию под угрозой немедленного расстрела.

Из Парижа Чайковский переехал в Англию, где провел свои последние годы и скончался 30 апреля 1926 г. в возрасте почти 76 лет.

Так закончилась долгая и очень нелегкая жизнь человека, которого С. П. Мельгунов относил к числу «самых страстных, самых непреклонных и постоянных врагов большевизма»<sup>8</sup>. И, думается, прав современный историк гражданской войны на Севере, замечая, что политическая деятельность Н. В. Чайковского не поддается однозначным оценкам: «Искреннее стремление к обновлению и духовному обогащению мира человека удивительно сочеталось в нем с политической резкостью, беспощадностью. В суровое и драматичное время революции и гражданской войны он стал одним из видных лидеров российской контрреволюции и закончил свою жизнь вдали от народа, которому так стремился служить»<sup>9</sup>.

**Примечания**

- 1 Государственный Архив Российской Федерации. Ф. 5805. Оп. 1. Д. 1. Л. 19.
- 2 Каторга и ссылка. 1926. № 5 (26). – С. 211.
- 3 ГАРФ. Ф. 5805. Оп. 1. Д. 1. Л. 20.
- 4 См.: Каторга и ссылка. 1926. № 5 (26). – С. 216.
- 5 Цит. по: Мельгунов С. П. Н. В. Чайковский в годы гражданской войны. – Париж, 1929. – С. 78.
- 6 См. там же. – С. 77.
- 7 См. там же. – С. 81.
- 8 См.: *Голдин В. И.* Контрреволюция на Севере России и ее крушение (1918–1920 гг.). – Вологда, 1989. – С. 52.
- 9 Там же. – С. 53.

С. А. Трушков

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ОБЛИК ВЫСШИХ ЧИНОВНИКОВ ВЯТСКОЙ ПОЛИЦИИ В ГОДЫ РЕФОРМ И КОНТРРЕФОРМ (60–80-е гг. XIX в.)**

Как известно, кадры решают все. Конкретные люди со своими неповторимыми судьбами, убеждениями и пристрастиями, социальными интересами и профессиональными навыками определяют, в конечном счете, эффективность функционирования любого учреждения. В особенности если это относится к деятельности органов полиции.

Основным источником по изучению личного состава полицейских управлений являются формулярные списки, ежегодно составлявшиеся на каждого чиновника. Эти списки отправлялись в Губернское Правление и содержали сведения о служебной карьере чиновника, его возрасте, вероисповедании, сословном происхождении, размере жалования, наличии недвижимого имущества, семейном положении и образовании. Для системного анализа по вышеназванным параметрам высших чиновников вятской полиции (исправников, их помощников и станových приставов) нами обработаны их формулярные списки за 1864 и 1884 гг. Выбор формуляров за эти годы объясняется их прекрасной сохранностью: в Государственном Архиве Кировской области отложилось 90% формулярных списков за 1864 г. и 98% – за 1884 г.<sup>1</sup> Кроме того, такая выборка позволяет проанализировать изменения в социокультурном облике полицейских начальников, произошедшие за 20 лет.

При сопоставлении возрастного состава вятской полицейской элиты за 1864 и 1884 гг. выяснилось, что полицейские 60-х гг. были моложе своих коллег, работавших в 80-е годы. Если в 1864 г. лица от 30 до 40 лет составляли 66,6%, от 40 до 50 – 22,2%, старше 50 – 11,2, то в 1884 г. эти показатели равнялись соответственно 44,6%, 41,5% и 13,8%<sup>2</sup>. Очевидно, что в годы реформ губернское начальство делало ставку на молодое поколение, более восприимчивое к переменам. С другой стороны, формирование личности представителей поколения, занимавшего решающее место в составе уездной полиции в 1880-е гг., совпало с периодом реформ, что не могло не сказаться на их образе мыслей и стиле жизни.

Сословный состав высших полицейских чинов отражен в табл. 1.

Таблица 1  
Социальное происхождение высших полицейских чиновников Вятской губернии в 1864 и 1884 гг. (в %)

	Дворяне	Дети священнослужителей	Дети чиновников	Дети канцелярских служащих	Прочие
1864	40	25	19	9	7
1884	34	31	30	3,5	1,5

Падение удельного веса дворянства в 1880-е гг. объясняется, на наш взгляд, увеличением штатов станových приставов с 27 в 1864 г. до 43 в 1884 г. В связи с немногочисленностью дворянского сословия в губернии вновь открывавшиеся вакансии заполнялись выходцами из семей духовенства и чиновников.

Об образовательном уровне полицейской элиты губернии дает представление табл. 2.

Таблица 2  
Уровень образования высших полицейских чиновников Вятской губернии в 1864 и 1884 гг. (в %)

	Высшее	Неполное высшее	Среднее	Неполное среднее	Начальное
1864	8,8	2,2	27	13,2	48,8
1884	1,5	–	10,5	9,6	78,4

Общее снижение образовательного уровня полицейских чиновников в 1880-е годы наблюдалось на всех уровнях: так, среди исправников количество лиц с высшим образованием сократилось в четыре раза, со средним – в три раза, среди станových приставов удельный вес выпускников средних учебных заведений уменьшился более чем вдвое (с 16% до 7%).

На основании сведений об учебных заведениях, которые окончили исследуемые нами лица, можно получить представление и о том, являлись ли они уроженцами Вятской губернии или же были приезжими. В 1864 г. приезжими являлись 38% всех исправников, их помощников и станových приставов, а в 1884 г. – только 20%. В результате увеличения числа местных кадров еще более укрепилось подавляющее преобладание православных среди полицейских чиновников. Если в 1864 г. из 45 должностных лиц четверо являлись католиками и один лютеранином, то в 1884 г. из 65 чиновников насчитывалось только два неправославных (оба католики).

Соотношение женатых и холостых на протяжении исследуемого периода существенно не изменялось и составляло 8:2. При этом в 1864 г. имели детей 74,3% женатых и вдовцов, а в 1884 г. – 84,6%. Это объясняется увеличением среднего возраста служивших на высших полицейских должностях в 1884 г. Семьи были, как правило, многодетными: в среднем по трое детей. Наибольшее количество детей – девять – было у станového пристава 2-го стана Слободского уезда И. И. Локтина (по данным 1884 г.).

Весьма любопытные сведения о настроениях полицейских содержат данные о наиболее модных в их среде именах, которыми они называли своих сыновей. Вне всякой конкуренции на протяжении исследуемого периода было имя «Николай». В 1864 г. так звали одного из сыновей почти в каждой второй семье, имевшей мальчиков (в 13 из 29), а в 1884 г. – в каждой третьей (в 18 из 51). Как известно, это имя на протяжении XIX в. являлось «царским» (так обязательно звали одного из великих князей). Называя так своих сыновей, вятские полицейские чиновники тем

самым даже на неформальном уровне демонстрировали свои верноподданнические чувства. В пользу этого тезиса говорит и резкий рост популярности в 1880-х гг. другого «царского» имени – Александр (если в 1864 г. так звали только 4% мальчиков, то в 1884 г. – уже 12,5%).

Как уже было сказано выше, средняя семья полицейского чиновника (включая самого главу семейства) состояла из пяти человек. В «Вятских Губернских ведомостях» за 1876 г. (№ 21) приводятся любопытные сведения о том, что «содержание крестьянской рабочей семьи, состоящей из пяти взрослых, полагая завтрак, обед и ужин, в каждые сутки стоит 67,5 копеек», т. е. 20 р. 25 к. в месяц, или 240 р. 75 к. в год.<sup>3</sup> Вряд ли семьи полицейских тратили на еду больше, ведь они, как правило, состояли из двух взрослых и троих детей. Оклады уездных исправников равнялись 1500 рублям в год, их помощников – 1000 р., станových приставов – 600 р. Большинство станových к тому же получали дополнительно «на канцелярские расходы» в 1864 г. 300 р., а в 1884 г. – 500 р. в год. Следовательно, «на жизнь» им хватало. Для сравнения: учителя земских школ получали от 100 до 360 рублей,<sup>4</sup> писцы Губернского Правления – около 150 рублей в год.<sup>5</sup>

Однако не стоит преувеличивать уровень материального благополучия полицейских чиновников. Те денежные суммы, которые они получали, позволяли им жить сытно, но скромно. Многие зажиточные крестьяне, мещане, купцы могли позволить себе гораздо большие расходы, что, безусловно, вызывало зависть со стороны исправников и станových. Ведь над всей этой богатой публикой они имели административную власть. Как справедливо отмечает В. Е. Мусихин, «для глубинки чины полиции были всесильными распорядителями судеб сельских обывателей»<sup>6</sup>. С целью пресечения возможных служебных злоупотреблений полицейских чиновников, недопущения превращения их в «удельных князьков» в своих местностях губернское начальство практиковало частые переводы исправников, их помощников и станových приставов. В среднем на одном месте эти чиновники не задерживались дольше двух лет. Однако подобные профилактические меры не всегда приводили к желаемым результатам. Слишком сильны были на Вятке традиции чиновничьего беспредела. По воспоминаниям Н. В. Лопухина, Вятская губерния в первой половине XIX в. представляла собой «золотое дно для всякого рода злоупотреблений», из которого «ненасытная алчность привыкла черпать всеми правдами и неправдами»<sup>7</sup>. Привыкло к такому положению вещей и население, которое, по мнению Л. В. Мерзляковой, «относилось к взяточникам как к неизбежному злу, бороться с которым невозможно»<sup>8</sup>.

Повышение должностных окладов полицейских «тузов» в середине XIX в., безусловно, привело в некотором сокращению масштабов взяточничества.

Однако злоупотребления продолжались. Суть произошедших перемен в поведении должностных лиц очень точно выразил М. Е. Салтыков-Щедрин: «Чиновник все тот же, только тоньше, продувнее стал»<sup>9</sup>.

Контроль за деятельностью полиции со стороны Губернского Правления был крайне поверхностным. В случае поступления жалобы от населения на злоупотребления должностных лиц дознание проводилось непосредственным начальником обвиняемого чиновника и состояло в «истребовании» у него объяснительной, опросе лица, подавшего жалобу и свидетелей, показания которых зачастую были противоречивы. В результате, в большинстве случаев после проведения дознания жалобы признавались необоснованными.

Но даже и при такой системе контроля среди лиц, по долгу службы призванных обеспечивать законность и порядок, встречались судимые. В 1864 г. имели судимость (за должностные преступления) один помощник исправника и два становых пристава, а в 1884 г. в Елабужском уезде наблюдалась и вовсе странная ситуация, когда и сам уездный исправник А. Н. Машковцев и его помощник Н. А. Васильев занимали свои посты, несмотря на понесенные ими ранее судебные наказания. А. Н. Машковцев был осужден в 1869 г. на четыре месяца тюремного заключения за «кисязание крестьянина Кекина», а Н. А. Васильев в 1880 – «за нанесение оскорбления действием Яранскому мещанину Кондакову в публичном месте». Удивительно, но первый сразу после освобождения из тюрьмы был назначен становым приставом в Слободской уезд, откуда в последствии его перевели на высшую полицейскую должность в Елабугу, а второго хотя и уволили в отставку после осуждения, но через полгода вернули на службу и направили в Елабужский уезд в помощники к такому же держиморде Машковцеву.<sup>10</sup>

Снисходительное отношение губернского начальства к фактам превышения власти чиновниками уездной полиции объясняется, на наш взгляд, серьезным дефицитом квалифицированных полицейских кадров, особенно остро ощущавшимся в 1880-х гг. Большинство полицейских чиновников начинало свою службу в канцеляриях различных присутственных мест простыми писцами. Назначение на должность становых приставов и уездных исправников являлось для них верхом служебной карьеры. Имея, как правило, только начальное образование и вследствие этого самое приблизительное понятие о праве, четко усвоив за годы работы в канцеляриях представление о том, что «слово начальника – закон», они, получив полицейскую должность, чувствовали себя полными хозяевами в своих уездах и станах, по своему усмотрению устанавливая пределы своих полномочий.

Таким образом, состав высших чинов уездной полиции в Вятской губернии 1860-х и 1880-х гг. в целом соответствовал требованиям проводившейся в те десятилетия правительственной политики. В

годы реформ большинство исправников, их помощников и становых приставов были моложе 40 лет, при этом относительно велика была доля лиц с высшим и средним образованием, а также приезжих. Консервативно-охранительная политика Александра Третьего потребовала исполнителей другого рода: в основном это были зрелые мужчины 40–45 лет с начальным образованием, уроженцы Вятской губернии. Непременным условием назначения чиновников на полицейские должности была их политическая благонадежность. В отличие от первой половины XIX века, в исследуемый период государство стремилось обеспечить достойное материальное положение полицейских, которое, однако, не всегда удерживало их от совершения должностных преступлений, так как контроль за их деятельностью носил по большей части формальный характер.

#### Примечания

1 В 1864 г. высшие полицейские должности в Вятской губернии занимали 50 чиновников, формулярные списки обнаружены у 45 из них. В 1884 г. насчитывалось 66 таковых, формулярные списки обнаружены у 65.

2 Здесь и далее весь статистический материал дается на основании: Государственный Архив Кировской области (ГАКО). Ф. 583., оп. 603; д. 387; ф. 583., оп. 58 д. 864.

3 Вятские Губернские ведомости. – 1876. – 21. – часть неофициальная, с. 3.

4 Любина Т. И. Уездное чиновничество Тверской губернии в конце XIX – начале XX века: Дис. канд. ист. наук. – Тверь, 1998. – С. 143.

5 ГАКО. Ф. 583. оп. 603., д. 464., л. 12 об.

6 Мусихин В. Е. Полиция Яранского уезда в начале XX века // Из истории Вятского края. – Киров, 1997. – С. 121.

7 Цит. по: Мерзлякова Л. В. Чиновничество Вятской губернии первой половины XIX века. – Диссертация на соискание уч. степ. канд. ист. наук. – Ижевск, 1997. – С. 171.

8 Там же. – С. 142.

9 Салтыков-Щедрин М. Е. Избранное. – М., 1976. – С. 25.

10 ГАКО. Ф. 583., оп. 58, д. 864., л. 498 – 499 об., 506 – 512 об.

Л. В. Маракулина

#### АЛЕКСЕЙ АЛЕКСЕЕВИЧ ИГНАТЬЕВ (1879–1930)

Очерк о жизни и деятельности в г. Вятке  
(1913–1916 гг.)

Встречаются редкие люди, способные оказать значительное влияние на всех, с кем сталкивались, на дело, которому служили; люди, порой преобразующие жизнь целых регионов. К таким людям принадлежал священник Алексей Алексеевич Игнатъев.

А. А. Игнатъев родился 1 февраля 1879 года в г. Перми, в семье дьякона. Его дед, о. Иоанн Никитич в 1850–1860 годах был известным регентом ар-

хиерейского хора в Перми при Архиепископе Неофите. Таким образом, вся будущая деятельность А. А. Игнатъева основывалась на прочном фундаменте семейных традиций.

Во время учебы в Пермской Духовной семинарии он начал руководить семинарским хором. После окончания ее в 1900 году А. А. Игнатъев продолжил службу в Пермской губернии. Сначала учителем пения мужского и женского земских училищ Александровского завода Соликамского уезда; затем Скородумского земского училища Ирбитского уезда. В эти годы А. А. Игнатъев женился на Вере Алексеевне Удниковой, дочери купца и у них родилось трое детей: Ангелина, Елена и Вадим. Вскоре он был возведен в сан священника и определен к Спасской церкви Скородумского села. Священническая деятельность сочеталась с заведованием и курированием земских училищ Ирбитского уезда. Сведений о деятельности Алексея Алексеевича в это время очень мало, но по ряду свидетельств (документов о наградах и поощрениях) можно судить о плодотворности усилий молодого священника. В 1903 году за труды по народному образованию он получил благодарность директора народных училищ Пермской губернии. В 1904 году за церковно-школьную службу ему было преподано Архипастырское благословение, а в 1905 году во время Японской войны он был награжден набедренником и серебряной медалью Общества Красного Креста.

И все же, несмотря на видимые успехи, о. Алексей не оставляла мысль о продолжении образования, расширения духовного и музыкального кругозора. Поэтому в 1906 году батюшка оставил служение в Екатеринбургской епархии и поступил в Казанскую Духовную академию. За время своего четырехлетнего обучения в Академии он служил настоятелем церкви Казанского училища слабых детей и законоучителем школы.

Продолжались и церковно-певческие труды А. А. Игнатъева, благодаря чему в 1908 году его пригласили на Первый Всероссийский съезд регентов в Москве. Здесь, в помещении библиотеки нотных крюковых рукописей при Синодальном училище, состоялось знакомство А. А. Игнатъева с крупнейшим хорovým деятелем С. В. Смоленским, оказавшим огромное влияние на всю последующую жизнь о. Алексея. При первой встрече маститый ученый почувствовал научный потенциал А. А. Игнатъева и потому настоятельно порекомендовал сделать описание библиотеки крюковых рукописей Соловецкого монастыря, находящейся в Казанской Духовной Академии.

В 1909 году Алексей Алексеевич закончил регентские классы Казанского музыкального училища при Казанском отделении ИРМО, на которых специализировался в области истории и археологии русского богослужебного пения. Здесь же остался преподавателем истории церковного пения и руководителем хорового класса.

В 1910 году А. А. Игнатъев окончил полный

курс Казанской Духовной Академии. Прделав работу в библиотеке Соловецкого монастыря, он получил степень кандидата Богословия с правом при соискании магистра Богословия не держать устных испытаний, а в 1913 году за научные успехи был награжден денежной премией.

По окончании курса в Казанской Духовной Академии А. А. Игнатъев получил назначение в город Слободской Вятской губернии. В реальном училище его встретили обычные проблемы провинциальных училищ и гимназий – слабая успеваемость, малоразвитость, неумение заниматься. Однако молодой педагог сразу же начал принимать энергичные меры: это, прежде всего, были беседы классного наставника с учениками о надлежащем отношении их к делу, практические советы, как лучше и скорее подготовиться к уроку, составление конспектов. А. А. Игнатъева заботила и семейная обстановка учеников: в течение года он неоднократно посещал квартиру каждого учащегося. И в храме о. Алексей был рядом со своими воспитанниками, зная, что совместная молитва более чем что-либо сближает души и служит нравственному воспитанию. В это же время А. А. Игнатъев преподавал Закон Божий в старших классах женской гимназии и, кроме того, выполнял обязанности библиотекаря. На одном из заседаний педсовета училища был решен вопрос о включении А. А. Игнатъева в комиссию по разработке программы празднования 100-летнего юбилея войны 1812 года.

Однако связи с Казанью не прерывались, о. Алексей неоднократно там бывал. Летом 1912 года его пригласили на должность законоучителя в Казанском Родионовском институте благородных девиц и он вернулся в Казань.

В то время Казань была одним из центров культурной жизни России. В городе существовало уже несколько высших учебных заведений. Уровень духовного образования в Казани постоянно возрастал.

Кроме занятий законоучителя и преподавателя церковного пения в институте о. Алексей Игнатъев был определен настоятелем церкви при нем, преподавателем Закона Божия в старших классах третьей женской гимназии и лектором по литургии Казанских Высших Женских Богословских курсов.

К сожалению, отсутствуют сведения о том, почему столь блестящая карьера в Казани так быстро прервалась. Известно лишь то, что уже через год, в 1913 году, А. А. Игнатъев был вновь переведен в Вятку и с 1 июня назначен законоучителем первой мужской гимназии. С этого времени начинается краткий (1913–1916), но необычайно важный период деятельности о. Алексея. По-прежнему труды А. А. Игнатъева многогранны и одновременно исключительно плодотворны. Основное место занимали обязанности законоучителя. Попечения батюшки простираются и на новые учебники по Закону Божию (М. Чельцова «Православное христианское вероучение» и М. Менстрова «Уроки по христианскому православному вероучению»), и на ус-

тройство литературных и музыкальных вечеров, посвященных корифеям русской и зарубежной литературы, выдающимся композиторам. Уже в первый год была заслушана и одобрена объяснительная записка о. Алексея Игнатъева о методе преподавания. Батюшка состоял членом экзаменационной комиссии по русскому и латинскому языку в VIII классе, преподавал в старших классах второй женской гимназии.

Будучи сверхштатным священником Царёвской (Знаменской) церкви, о. Алексей параллельно стал организатором и руководителем хора этой церкви, состоящего большей частью из гимназисток и гимназистов. В 1914 году им был создан сводный хор учащихся духовных учебных заведений и средних школ, численность которого достигла 300 человек. Известно, что хор под управлением о. Алексея Игнатъева принимал участие в архиерейском служении литургии в ноябре 1914 года в Александро-Невском соборе и исполнил сложнейшие произведения Д. Бортнянского – «Херувимскую», «Достоинство», «Тебе Бога хвалим».

Алексей Алексеевич принимал активное участие и в общественной жизни. С начала первой мировой войны в здании мужской гимназии был размещен лазарет. По мере сил о. Алексей занимался и сбором подарков, гостинцев, пожертвований, проводил с гимназическим хором праздничные Богослужения, организовывал концерты для раненых.

В ноябре 1913 года по предложению А. А. Столбова А. А. Игнатъев был избран действительным членом Вятской Ученой Архивной Комиссии. Здесь, прежде всего, его заботило сохранение благодарной памяти о тружениках на ниве духовного просвещения. Не случайно, на одном из первых заседаний комиссии А. А. Игнатъев высказал готовность составить некролог протоиерею А. А. Замятину, которого знал лично. Продолжался труд по описанию архивных документов. Так, в феврале 1914 года на заседании комиссии им был прочитан доклад о книге «Азбука знаменного пения», хранящейся в Трифоновском церковно-археологическом музее. Тогда же А. А. Игнатъев вошел в комиссию по определению тем по истории родного края. Планировалась детальная разработка направлений краеведческой работы с целью освещения узловых пунктов истории Вятки, жизни и трудов деятелей, общественной и культурной жизни. Результатом должны были стать лекции и брошюры «для обыкновенной публики». В составе комиссии А. А. Игнатъев числился до 1919 года, будучи законоучителем гимназии в Златоусте. Состоял он и членом кружка любителей церковной старины при Вятском епархиальном братстве Святителя и Чудотворца Николая, а также членом комитета Епархиальной библиотеки-читальни.

«Вятские епархиальные ведомости» регулярно публиковали статьи А. А. Игнатъева, касающиеся разнообразных вопросов. Это и очерки о шести ме-

стных композиторах – Архимандрите Анатолии, А. Осокине, А. Попове, Н. Дмитриеве, А. Космачевском, А. Чистякове, благодаря которым до нас дошли редчайшие факты их биографий, и очерки о крупных религиозных деятелях Вятской губернии, например архиепископе Неофите (Соснине). Был написан и целый ряд обзорных статей о состоянии церковно-певческого дела в Вятской епархии, а также отклики на отдельные события (организацию курсов церковного пения) и рецензии на концерты Вятского церковно-певческого Общества. Это и материалы его лекций по различным вопросам религиозно-нравственного, воспитательного и исторического характера, прочитанные в учебных заведениях, светских и духовных учреждениях. В 1913 году по поручению съезда отцов законоучителей светских средних учебных заведений Вятской епархии о. Алексей, законоучитель Вятской мужской гимназии, как один из наиболее уважаемых пастырей, составил «Указатель книг религиозно-нравственного и вообще воспитательного характера» для использования в деле школьного образования. Столь пристальный интерес А. А. Игнатъева к данной тематике не случаен. Во-первых, как священник, он чувствовал ответственность за души и судьбы соприкасающихся с ним людей. А во-вторых, ситуация с религиозным воспитанием в предреволюционной России была сложнейшей. Во многих учебных заведениях уровень преподавания был столь низким, что не могло быть и речи о воспитании основ веры. Модными становились атеизм, различные теософские и спиритические общества. Современная литература часто поражала отсутствием нравственной направленности и пессимизмом. В этих условиях внимание к духовно-нравственной стороне становилось единственной возможностью удержать от ошибок молодые души.

Плодотворным было сотрудничество А. А. Игнатъева с центральными музыкальными газетами и журналами – «Русской музыкальной газетой», «Музыка и пение» и «Хоровое и регентское дело». В числе адресатов – духовный композитор М. А. Гольтисон, Н. И. Привалов, выдающийся музыкант-историк Н. Ф. Финдейзен. Результатом переписки явился целый ряд заметок и статей.

Особого внимания заслуживает деятельность А. А. Игнатъева по изучению древнерусской музыкальной культуры. Это и реферат по книге А. Мезенца «Азбука знаменного пения», и фундаментальная лекция на концерте «Русская церковная музыка в ее историческом развитии за последние сто лет своего существования».

Венцом научной деятельности А. А. Игнатъева явилась фундаментальная книга «Богослужбное пение Русской Православной церкви с конца XVI до начала XVIII века по крюковым и нотолинейным певчим рукописям Соловецкой библиотеки». 26 сентября 1916 года в Императорской Казанской Духовной Академии состоялась его блестящая защита

диссертации на соискание ученой степени Магистра богословия. На материале диссертации читались публичные лекции, научные выводы использовались и в преподавании. Данный труд и поныне является ценнейшим материалом для всех, кто интересуется церковным пением.

Уже в 1913 году Алексей Алексеевич вошел в состав Вятского церковно-певческого Общества. С момента избрания в 1914 году А. А. Игнатъева председателем правления Общества количество его членов значительно увеличилось, деятельность Общества приобрела особый размах. Организовывалась помощь раненым, была открыта библиотека, служба поиска работы для регентов и певчих, устраивались общественные музыкальные собрания, способствующие популяризации музыкального искусства. Так, по инициативе А. А. Игнатъева в марте 1914 года состоялся невиданный по своему размаху концерт духовной музыки и лекция о. Алексея, в которых рассматривалась история церковного искусства от конца XVIII до начала XX века. В концерте участвовал сводный хор в составе до ста человек под руководством пяти сменявшихся поочередно регентов. Успех лекции и концерта был столь велик, что их пришлось повторить. Все средства, вырученные от концерта, пошли на благотворительные нужды – помощь неимущим учащимся мужской гимназии и нуждающимся певцам и музыкантам.

В центре внимания А. А. Игнатъева стоят и проблемы музыкального образования и церковно-певческой жизни. Повышение музыкального уровня певчих им предлагалось осуществить через введение в семинарии и епархиальном училище предмета гармонии, а в репертуаре опираться на Придворный Обиход под редакцией Н. Бахметьева, в котором содержались древние распевы основных богослужебных произведений.

Для лучшего изучения состояния церковно-певческого дела в Вятской епархии по инициативе А. А. Игнатъева было проведено анкетирование, по итогам которого в 1916 году им был составлен и издан очерк, содержащий обзор деятельности более чем 200 хоровых коллективов. Целью сбора сведений обо всех хорах епархии было расширение деятельности Церковно-певческого Общества на всю губернию, создание уездных отделений Общества. Сейчас ценность очерка неизмеримо возросла, так как только в нем можно почерпнуть бесценные сведения о музыкальном прошлом Вятки.

Просветительская деятельность А. А. Игнатъева особенно ярко проявилась во время Певческих курсов, проводимых Певческим Обществом в июне 1916 года в Вятке. Алексей Алексеевич был не только организатором чтений, пригласил в качестве руководителя одного из виднейших представителей «нового направления» православной музыкальной культуры А. В. Никольского, но и сам выступил с блестящей лекцией по истории церковного пения. Курсы прослушало около ста человек, резонанс

после их проведения был столь велик, что в июне 1917 года состоялись следующие курсы, правда, уже без участия А. А. Игнатъева.

Алексей Алексеевич Игнатъев неоднократно высказывал пожелания о проведении съезда регентов и знатоков церковного пения с целью выработки единой линии развития церковно-певческого дела в епархии и собрания свода вятских духовных песнопений. Большинство этих призывов нашли понимание и поддержку как в церковно-певческом Обществе, так и в общественности, но по ряду исторических причин, не все из них успели воплотиться в реальность.

Осенью 1915 года А. А. Игнатъев был избран в состав дирекции Вятского отделения Русского Музыкального Общества, исполняя обязанности секретаря.

В августе 1916 года Алексей Алексеевич покинул Вятку. Он был переведен в Екатеринбург и назначен законоучителем мужской гимназии. Здесь о. Алексей также проявил себя как активный подвижник новых идей и созиданий в самых различных областях духовной, музыкальной и общественной жизни. Это и его участие в открытии Екатеринбургского музыкального училища, в создании Екатеринбургского певческого общества, общества законоучителей, Уральского педагогического Союза, организация им всех собраний духовенства. В мае 1917 года за труды и «полезную деятельность» на епархиальном съезде о. Алексей Игнатъев был удостоен саном протоиерея и в числе 12 человек от Екатеринбургской епархии был избран делегатом на Московский съезд духовенства и мирян. О. Алексей Игнатъев оказался в водовороте бурных политических событий, и этот революционный поток смыл дальнейшие следы его деятельности.

Как видно, масштаб личности священника Алексея Алексеевича Игнатъева был огромен. Благодаря его подвижническому труду за три года произошли значительные изменения в духовной и музыкальной жизни Вятки. Город приобрел всероссийскую известность. Хотелось бы воскресить облик этого удивительного человека – заботливого и мудрого священника, блестящего лектора и организатора, крупного ученого, – воздать ему благодарную память, хотя бы отчасти восполнить одно из многих белых пятен нашей истории.

#### Примечания

1 ГАКО. Ф. 237. Оп. 70. Д. 264. Клировые ведомости Знаменской церкви г. Вятки за 1914–1915 гг.

2 ГАКО. Ф. 881. Оп. 1. Д. 42. Дело о службе законоучителя Слободского реального училища о. Алексея Игнатъева от 25 июня 1910 г.

3 ОР РНБ. СПб. Ф. 615. Ед. хр. 476. Лл. 1–5. Игнатъев А. А. Письма (3) Н. И. Привалову, от 5.08.1914, 5.10.1914, 10.01.1915. Вятка.

4 ОР РНБ. СПб. Ф. 816. Оп. 2. Ед. хр. 1408. Лл 1–10. Игнатъев А. А. Письмо и открытка Н. Ф. Финдейзену, от 26.03.10, Казань. Приложение: Заметка о концерте И. С. Морена. 9.10.15. Вятка.

5 *Игнатъев А. А.* Церковно-правительственные комиссии по исправлению богослужебного пения Русской Церкви во второй половине XVII века. – Казань, 1910.

6 *Игнатъев А. А.* Краткий обзор крюковых и нотолитнейных певческих рукописей Соловецкой библиотеки. – Казань, 1910.

7 *Игнатъев А. А.* Указатель книг религиозно-нравственного и вообще воспитательного характера. – Вятка. 1915. – 60 с.

8 *Игнатъев А. А.* Церковно-певческое дело в г. Вятке и Вятской епархии. – Вятка. 1916. – 85 с.

9 *Игнатъев А. А.* Богослужебное пение Православной Русской Церкви с конца XVI до начала XVIII века по крюковым и нотолитнейным певчим рукописям Соловецкой библиотеки. – Казань, 1916. – 544 с.

10 *Бернандт Г. Б., Ямпольский И. М.* Кто писал о музыке. Библиографический словарь музыкальных критиков и лиц, писавших о музыке в дореволюционной России и СССР. Т. 1. «А-И». – М., 1971. – С. 344.

11 *Маракулина Л.* Неумолчный хор о. Алексея. // Уральский следопыт. 1998. № 6. – С. 7 (167).

12 *Маракулина Л.* Священник, регент, ученый. // Вятский епархиальный вестник. 1998. № 11.

13 *Маракулина Л.* Священник Алексей Алексеевич Игнатъев. // Воспитание духовности: Мат. к конф. – Екатеринбург, 1998. – С. 132.

14 *Преснецов Р. М.* Музыка и музыканты Вятки. – Горький, 1982. – С. 5, 126.

15 *Чудова Г. Ф.* Указатель содержания газеты «Вятская речь» (1908–1917). Вып. 7. Искусство в Вятской губернии. – Киров, 1973. – С. 191.

*А. А. Никонов, Н. Г. Мокрушина, Л. И. Лубягина*

### ИСТОРИЧЕСКИЕ ЗЕМЛЕТРЯСЕНИЯ ВЯТСКОГО КРАЯ

Известно несколько публикаций, включающих сведения об исторических землетрясениях края или посвященных им специально (Хабаков, 1926; Ананьин, 1988; Пахомов, Лубягина, 1989; Никонов, 1995; Природа, хозяйство, экология Кировской области, 1996; Энциклопедия Вятского края, 1997). Только часть из них написана профессионалами и может считаться отвечающими сейсмологическим стандартам. Перечень известных сейсмических событий до середины XX в. в настоящее время насчитывает 15 землетрясений, (Никонов, 1995) (табл. 1). Еще недавно в каталогах значилось всего три землетрясения (Ананьин, 1988). Максимальная сила известных событий достигала 4–5, возможно, и 5 баллов, но не 6–7, как считалось раньше. Новые оценки базируются на тщательно и достаточно подробно собранном исходном макросейсмическом материале, обработанном в терминах шкалы MSK-64. Источники сведений собранные в основном Л. И. Лубягиной, перечислены в списке литературы.

Для большинства землетрясений (1790, 1812, 1842, 1851, 1858, 1872, 1909, 1933, 1934) удалось получить сведения только из одного пункта и, со-

ответственно, только в нем оценить интенсивность сотрясений. Это не позволяет оценить параметры землетрясений, т. е. каталогизировать последние по стандартной процедуре. Землетрясение 1872 г. далее не рассматривается, т. к. оно, вероятно, имеет морозобойное происхождение. Для землетрясений 1933–1934 гг. сведений недостаточно. Однако для 6 землетрясений (1795, 1809, 1897, 1908, 1914, 1938) сведения о сотрясениях исходят из 3–51 пунктов. Для этих землетрясений нами составлены схемы макросейсмических полей и определены основные параметры (табл. 2). Еще недавно в каталогах значилось всего три землетрясения (Ананьин, 1988). Определены координаты эпицентров, радиусы и площади зон четырехбалльных сотрясений, глубины гипоцентров, магнитуда и балльность в эпицентре, а также возможные стандартные погрешности соответствующих значений. Ниже вкратце охарактеризовано каждое из этих событий.

**1795, 28 июня.** Землетрясение возникло в среднем течении р. Белая Холуница (рис. 1), эпицентральная область слегка вытянута в широтном направлении так, что четырехбалльная зона имеет длинную ось около 15 км. Землетрясение проявилось одним толчком силой 4 балла, сопровождалось подземным гулом, вода в пруду колебалась с севера на юг.

**1809, 10 марта.** Опросные сведения о землетрясении по свежим следам собраны в 21 пункте (рис. 2), из которых только в двух пунктах (Вятка и Слободской) сила достигала 4-х баллов, а в остальных меньше. Расстояние между отмеченными двумя пунктами 35 км, на этом основании мы предположительно протянули изосейсту 4 балла в северо-восточном направлении, хотя в двух промежуточных пунктах сотрясения были слабее. Поскольку отмечены два толчка, возможно, что речь должна идти о двух самостоятельных эпицентрах близ г. Вятка и пос. Слободской. Большая область осязаемости (до 100 км) должна свидетельствовать о значительной глубине очага.

**1897, 25 августа.** Это землетрясение обеспечено лучше других макросейсмическими сведениями (из 51 пункта). Эпицентральная область располагалась в нижнем течении р. Чепца (рис. 3) и вытянулась в северо-западном направлении. Визуально замечена вертикальная волна – дом вместе с почвой поднялся и опустился. Максимальная сила сотрясений не превышала 4–5 баллов (в низменных местностях и у реки), так что эпицентральная интенсивность  $I_0 = 4 \pm 0,5$ ; изосейста 4 балла (внутри которой 20 точек наблюдения) имеет длинную ось 50 км. Определения этого землетрясения как семибалльного (см. табл. 1) несомненно ошибочно, также как произвольная рисовка изосейст на огромной площади (Ананьин, 1988).

**1908, 13 марта.** Землетрясение в среднем течении р. Белая Холуница состояло из двух толчков, максимальное отмеченное сотрясение не превысило 4 баллов. Несмотря на малочисленность (всего

4) пунктов наблюдения (рис. 4), трудно сомневаться в том, что эпицентральная область была вытянута в широтном направлении, как и при землетрясении 1795 г., а очаг расположился восточнее очага этого последнего, по-видимому, на этой же линии.

**1914, 13 мая.** Землетрясение силой до 4 баллов имело место в нижнем течении р. Вятки (рис. 5). Так как сведения о нем поступили лишь из трех пунктов, определить параметры макросейсмического поля нет возможности.

**1938, 31 декабря.** Это единственное из надежно установленных землетрясений на северо-востоке области в бассейне верхнего течения р. Камы. По имеющимся сведениям можно только установить вытянутость эпицентральная область с сотрясениями около 4-х баллов в северо-восточном направлении на 50 км (рис. 6), однако северо-восточная ее часть остается незамкнутой и положение эпицентра определено не вполне надежно.

Рассмотренные сведения позволяют сделать некоторые обобщения относительно макросейсмического поля и основных параметров очагов. Средние радиусы областей 4-х балльных сотрясений колеблются в пределах от 6 до 20 км, хотя обычно изосейсты имеют вытянутую форму и длинная ось протягивается на 50 км. Площади осязаемости (3 балла) охватывают от 1500 до 6000–8000 км<sup>2</sup>. Глубины очагов определяются в интервале 4–20 км, а магнитуды от 2 до 4. Это означает, что очаги возникают в кристаллическом фундаменте. Основные эпицентры располагаются в долине р. Вятки, вблизи областного центра (1809, 1897, 1914), а также в бассейне р. Белая Холуница (1795, 1908). Лишь два землетрясения (1934 и 1938) зафиксированы на северо-востоке области в бассейне р. Камы и одно на юго-востоке в верховьях р. Чепцы (1909–1910). Вопреки имеющимся публикациям (Ананьин, 1988; Энциклопедия..., 1997) не выделяются не только области 7 и 6 баллов, но даже 5 балльных сотрясений.

Вопрос о происхождении землетрясений Вятского края ранее специально не рассматривался ввиду отсутствия характеристик очагов. Имелись лишь суждения, приписывающие известным землетрясениям «денудационное» (провально-карстовое) (Хабаков, 1926) или тектоническое происхождение (Ананьин, 1988; Никонов, 1995; Энциклопедия..., 1997). Ныне можно считать установленным именно тектоническое происхождение почти всех зарегистрированных событий. Это следует из размеров и формы макросейсмических полей и оценок глубины очагов. Лишь локальное событие 20 декабря 1872 г. в Верхошижемском районе несет признаки морозобойного толчка.

Тектонические землетрясения края с очагами в верхней части земной коры в целом вытягиваются полосой северо-восточного протяжения от г. Котельнича через г. Киров и Слободской. В то же время отдельные очаги вытянуты как в северо-восточном, так и в северо-западном направлении в до-

лине р. Вятки, и в широтном направлении в бассейнах р. Белая и Черная Холуница. Такое распределение и ориентировка очаговых областей могут быть поставлены в связь с тектоническими структурами и полем напряжений в регионе.

Совпадение простирания длинных осей эпицентральных полей с соответствующими участками протяжения долин можно расценить как показатель заложения последних (на этих участках во всяком случае) вдоль разломов, активных на новейшем этапе, частью вплоть до настоящего времени.

Судя по расположению эпицентров большинства землетрясений, нахождению очагов в кристаллическом фундаменте и ориентировке эпицентральных зон, возникновение землетрясений правомерно связывать, как это отмечалось ранее (Энциклопедия..., 1997) с блоковыми подвижками в фундаменте в пределах Вятского авлакогена северо-восточного простирания, а также с участком его пересечения субширотными Чепецким и одним из более северных разломов.

Вновь полученные, существенно более полные и надежные данные о сейсмических проявлениях не дают оснований выделить в пределах края семибалльную зону, как это сделано на «Схеме сейсмического районирования Европейской части СССР» (1990).

Во всяком случае за период свыше 200 лет здесь не возникало землетрясений с  $M > 4,0$  и  $I_0 > 4$  (4–5). Это означает, что сейсмические явления в крае не представляют опасности, кроме как при специальных разработках.

Авторы благодарны М. М. Пахомову за содействие в выполнении этой работы.

Таблица 1  
Список землетрясений Вятского края  
и их интенсивность согласно разным источникам

№ п.п.	Год и место	Хабаков, 1926	Ананьин, Новый каталог, 1977	Карточный Каталог Сейсмолог. Ин-та, 1991	Никонов, Лубягина, 1989	Интенсивность, баллы, $I_0$
1	1790 Лальск 5.VI	-	-	-	-	4-5
2	1795 Белокури-27.VI хинский завод	-	-	-	-	4-5
3	1809 Вятка 10.III	6±1	6±1	+	(3-4)	4
4	1812 Вятка	-	-	-	(3-4)	
5	1842 (Вятка)	+	-	-	(3-4)	
6	1851 Елабуга 27.XII	4	-	+	4	
7	(1858) Вятка	-	-	-	3-4	
8	1872 Верхошижем-20.XII ский р-н	-	-	-	-	4-5
9	1897 Вятка 25.VIII	6	7±1	7	4	5
10	1908 Слободской 13.III	-	-	-	4	
11	1909-1910 Глазов- VI-VII ский уезд	-	-	-	4	
12	1914 Котельнич 13.V	-	4±1	+	3	3-4
13	1933-1934 Вятка	-	-	-	4	
14	1934 Кайский р-н 31.XII	-	-	-	4	
15	1938 Кайский р-н 31.XII	-	-	-	4	

Таблица 2  
Каталог ощутимых землетрясений Вятского края

№ п.п.	Дата	Координаты эпицентра φ°N λ°E	Глубина h, км	Магнитуда M	Интенсивность I <sub>0</sub>	Число точек макросейсмических наблюдений
1	1795 16/28 июня	58,87 ; 50,82 ±0,1	4 2-5	2,0 ± 0,3	4	8
2	1809 26 фев. -10 март	58,6 ; 49,7 ±0,2	20 10-35	4,0 ± 0,5	4	21
3	1897 13/25 август	58,67 ; 49,62 ±0,2	15 12-20	3,6 ± 0,5	4	51
4	1908 29 фев. -13 март	58,85 ; 51,50 ± 0,2	7 5-10	3,0 ± 0,3	4	4
5	1914 30 апр. -13 май	58,42 ; 48,78 ± 0,2	10 7-5	3,0 ± 0,3	4	3
6	1938 31 дек.	59,85 ; 52,80 ± 0,5	10 8-16	3,2 ± 0,5	4	4

Литература

1. Ананьин И. В. К вопросу о проявлении некоторых землетрясений в восточной части Восточно-Европейской платформы. *Вопр. инженерной сейсмологии*. Вып. 29. - М., Наука. 1988. С. 119-124.
2. Вейс-Ксенофотова З. Г., Попов В. В. К вопросу о сейсмической характеристике Урала. *Тр. Сейсмологического ин-та*, № 104, М.-Л., 1940.
3. «Вятская газета». 1897, 27 августа.
4. Вятская земля в прошлом и настоящем: Тезисы докладов и сообщений к научной конференции. - Киров. 1989. С. 173-174, 196-197.
5. «Вятская речь». 1908, 15 марта; 1914, 2 мая; 1914, 8 мая.
6. «Вятские губернские ведомости». 1852, 19 января; 1897, 16 августа; 1897, 23 августа; 1897, 27 августа; 1897, 8 ноября; 1897, 15 ноября.
7. «Вятский край». 1897, 16 августа; 1897, 19 августа; 1897, 21 августа; 1897, 23 августа; 1897, 28 августа; 1897, 30 августа.
8. Еришова Н. Мне помнится: в 34-м ... «Прикамская новь». 1989, 4 апреля.
9. Живописная Россия. 1901, т. 8, ч. 2, с. 75.
10. Журнал Министерства Внутренних дел. 1852, ч. 38, с. 132.
11. Землетрясение в г. Вятке. Календарь и памятная книжка Вятской губернии на 1898 год. Вятка. 1897, с. 159.
12. Землетрясения в Вятской губернии. Наука и техника. 1927. № 4, с. 11.
13. Из Орлова (Вятской губ.). Всемирная иллюстрация. 1873. № 213, 27 января.
14. «Камско-Волжский край». 1897, 27 августа; 1897, 7 сентября.
15. Левицкая А. Я. Землетрясения Урала. Землетрясения в СССР. М., Изд. АН СССР, 1961. Гл. 25.
16. Лубягина Л. И. Исторические землетрясения Вятского края. Дипломная работа каф. физ. географии Кировского гос. пед. ин-та. - Киров. 1989. 70 с.
17. Месяцеслов на 1853. - СПб. 1853.

18. Ф. Монтестью де Баллор. Сейсмичность Русского государства. Изв. Геол. Комитета. 1899. Т. 18. № 4, с. 226-227.

19. Мушкетов И. В., Орлов А. П. Каталог землетрясений Российской империи. Зап. Императорского РГО. СПб. 1893. Т. 26.

20. Никонов А. А. Землетрясения Вятского края. Вятская земля в прошлом и настоящем. Киров. 1995, с. 61-63.

21. О землетрясении, бывшем в Вятской губернии в феврале 1809 года. «Вятские губернские ведомости». 1880, 2 апреля.

22. Памятная книжка Вятской губернии и календарь на 1909 г. Вятка. 1909.

23. Памятная книжка Вятской губернии и календарь на 1910 г. Вятка. 1909, с. 29, 44, 57.

24. Пахомов М. М., Лубягина Л. И. Из истории землетрясений Вятского края. Вятская земля в прошлом и настоящем. Киров. 1989, с. 173-174.

25. Попов В. В. Каталог землетрясений на территории СССР. Вып. III. Заключение. Тр. Сейсмологического ин-та, № 95, М.-Л., 1941.

26. Природа, хозяйство, экология Кировской области. Киров. 1996. 592 с.

27. Сборник материалов для истории города Лальска Вологодской губернии с 1570 по 1800 год. Вел. Устюг. 1897, т. 1, с. 232.

28. Столетие Вятской губернии (1780-1880). Сборник материалов по истории Вятского края. Вятка. 1880, т. 1, с. 343-344.

29. Столетие Вятской губернии (1780-1880). Сборник материалов по истории Вятского края. Вятка. 1881, т. 2, с. 483.

30. Схема сейсмического районирования Европейской части СССР. Под ред. М. А. Садовского. М., ИФЗ, 1990.

31. Хабаков А. В. О землетрясениях Вятской губернии. Геологический вестник. 1926. Т. 5. вып. 1-3, с. 76-77.

32. Энциклопедия Вятского края. Киров. 1997, с. 108-182.

33. ГАКО. Ф. 128, оп. 1, ед. хр. 139. Пленков В. Редкие явления природы в нашем крае (1959-1970)

34. ГАКО. Ф. 582, оп. 2-д, ед. хр. 145. 1795-го года 24-го числа. Дело по рапорту Слободского нижнего земского суда о слышанном в Новотроицком Холуницком поручика Яковлева заводе также и в окрестных того завода деревнях под землею грома и землетрясения.

35. ГАКО. Ф. 582, оп. 6, ед. хр. 556. 26 февраля 1809 г. По рапорту Вятской градской полиции о слышанных в губернском городе Вятке от землетрясения двух ударов. Решено 15 марта 1809. На 50 листах.

36. ГАКО. Ф. 582, оп. 43, ед. хр. 446. Дело о доставлении земскими начальниками и уездными исправниками сведений - где и в каких местностях было замечено землетрясение, бывшее в г. Вятке 14 августа 1897 г. около 4 час. вечера. На 100 листах.

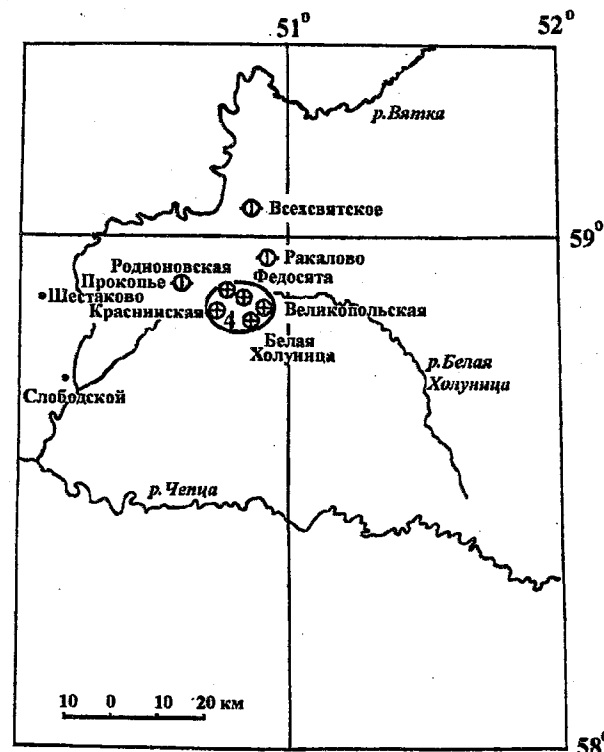


Рис. 1. Макросейсмические данные по землетрясению 28 июня 1795 г.

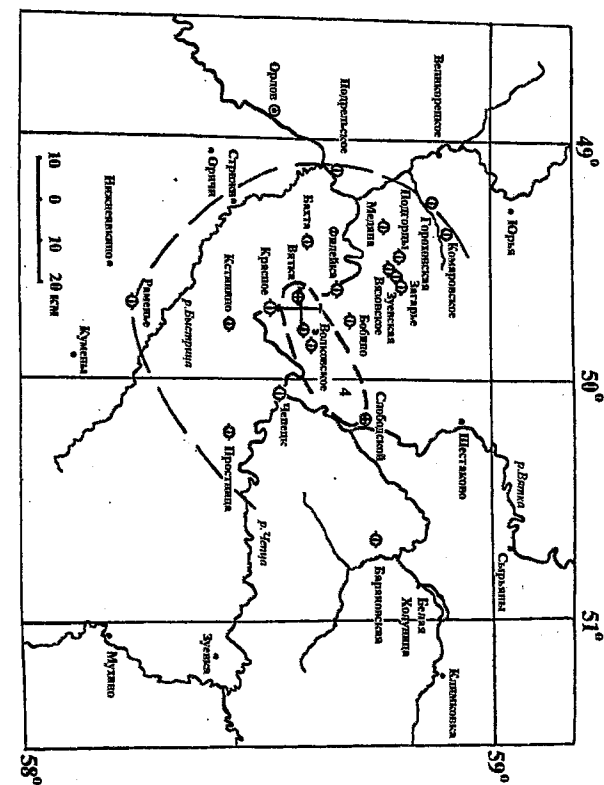


Рис. 2. Макросейсмические данные по землетрясению 10 марта 1809 г.

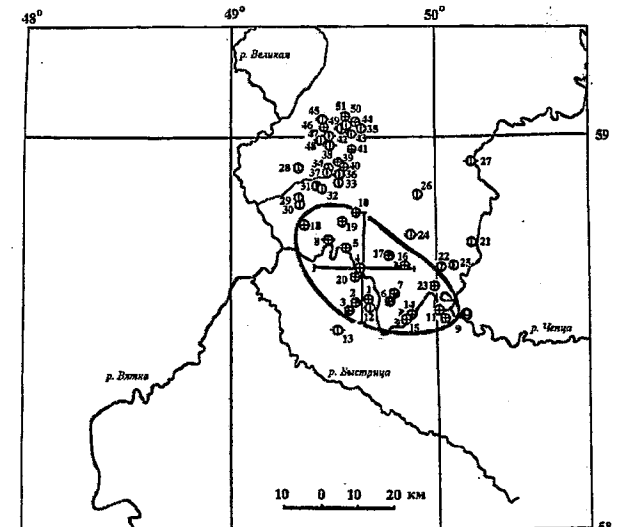


Рис. 3. Макросейсмические данные по землетрясению 25 августа 1897 г.

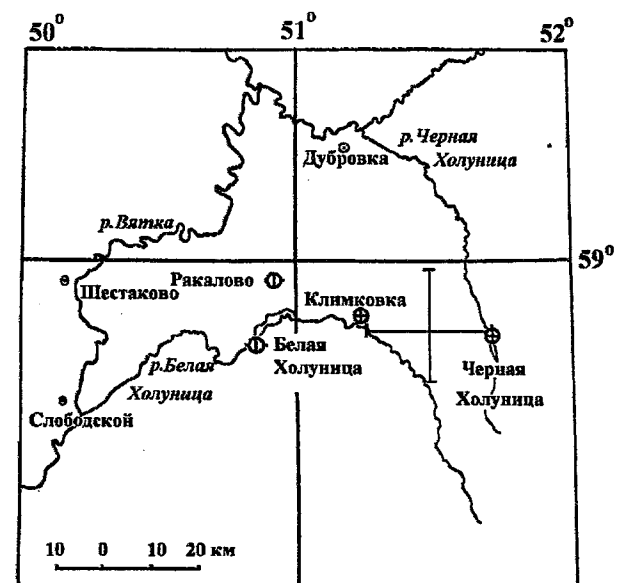
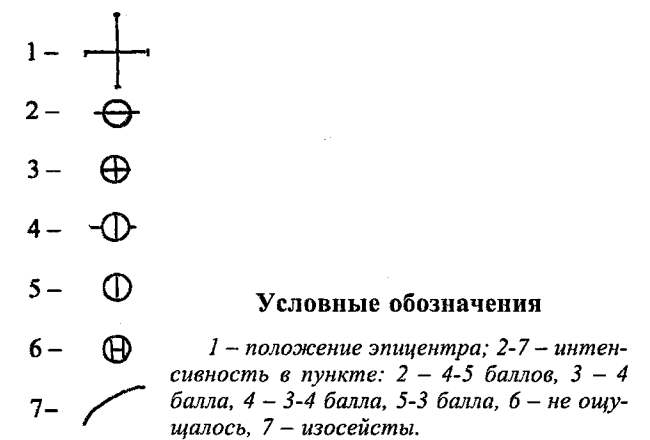


Рис. 4. Макросейсмические данные по землетрясению 13 марта 1908 г.





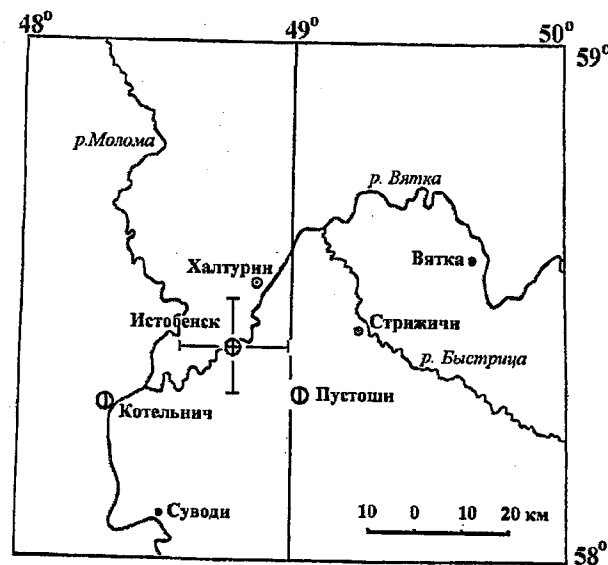


Рис. 5. Макросейсмические данные по землетрясению 13 мая 1914 г.

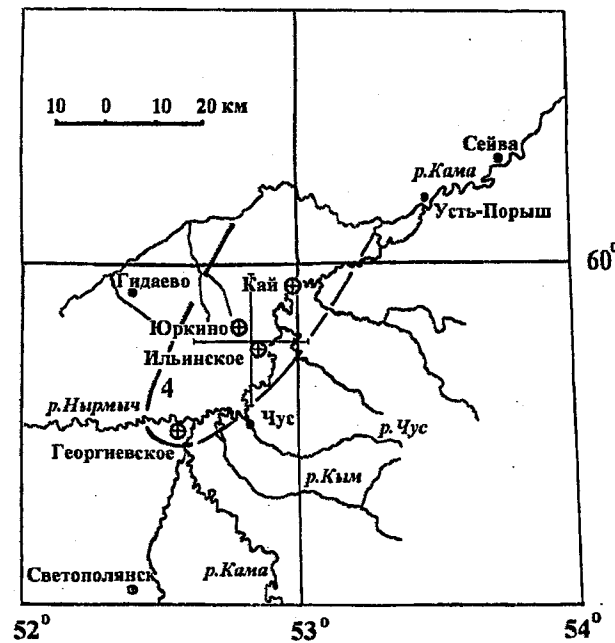


Рис. 6. Макросейсмические данные по землетрясению 31 декабря 1938 г.

## СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

В мае 1999 года на факультете культурологии состоялся первый научный межвузовский семинар «Культурологические штудии». Вела семинар доктор искусствоведения, зав. кафедрой истории музыки Нижегородской консерватории профессор Т. Н. Левая.

Тема семинара «Теория и практика художественных направлений первой трети XX века». Семинар призван способствовать разработке одного из научных направлений кафедры культурологии и стимулировать научную инициативу и творческий поиск молодых ученых и аспирантов. В кратком изложении приводятся материалы наиболее концептуальных докладов и сообщений преподавателей Вятского педуниверситета.

Т. Н. Левая

### КУБОФУТУРИЗМ: МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ (к проблеме стилевых направлений)

В русском искусстве 1910-х годов полюсами тяготений были классицизирующий тип творчества, с одной стороны, и авангардный экстремизм – с другой. Такого рода соотносительность могла бы служить основанием для построения типологии стилевых направлений, столь важной для понимания эпох культурных «взрывов», – подобно тому, как существует, например, типология индивидуальных стилей на основе антитезы классическое-аклассическое.<sup>1</sup>

Но стилевые направления – это еще и диалог искусств, выявленный в большей или меньшей мере. Вновь обращаясь к Лихачеву и соглашаясь с ним в том, что «с общим ростом культуры и расширением диапазона восприятия, развития его гибкости и эстетической терпимости»<sup>2</sup> сфера влияния единых стилей эпохи и даже отдельных стилевых течений прогрессирующе сужается, – нельзя все же не признать общехудожественной основы большинства стилевых направлений XX века, даже когда они носили узко цеховой характер и как будто бы замыкались рамками одного вида искусства. Так, акмеизм был поэтическим движением, но в то же время и не только поэтическим – если отвлечься от этого наименования и ознакомиться с эстетической программой журнала *Аполлон*: идеалы «прекрасной ясности» отстаивали здесь, наряду с поэзией, новая живопись, зодчество и музыка. Впрочем, и сами наименования «диффузировали» нередко в смежные сферы искусства, как это произошло еще с импрессионизмом, а позже – с фовизмом и «нео-стилями». Думается, такая «диффузия» возможна и в более широких границах, пусть даже слова из одного художественного ряда звучали бы непривычно по отношению к другому. Важно то, что она отражает естественное взаимодействие и соучастие искусств в русле той или иной актуальной эстетической идеи. Будучи нормой художественной жизни,

такое взаимодействие тем более показательнее для эпох «великого синтеза», каковым было начало XX столетия. Это побуждает нас с должным вниманием отнестись к морфологическому, межмедийному аспекту бытовавших тогда стилевых течений.

Теоретически контакт искусств в рамках того или иного художественного движения может быть рассмотрен на нескольких уровнях. Первым здесь окажется, видимо, культурный быт: механизмы вовлечения художников в ауру общих философско-эстетических идей, а также непосредственные контакты служителей муз – их встречи, бдения, совместные манифесты etc. Вторым – синтетические художественные замыслы, овеществляющие эту общность, материализующие эти контакты в гетерогенной структуре соответствующих жанровых синтезов – будь то синтез словесно-музыкальный или сценический. Следующей ступенькой может стать некий род синестезии или косвенное взаимодействие искусств; здесь уже мы имеем дело не с реальным синтезом, а с одной художественной системой, хотя и специфически расширенной средствами другого искусства. И, наконец, степень взаимопроникновения языковых принципов различных искусств под общим эстетическим девизом может быть столь глубокой, что мы вправе говорить о некоей универсальной межвидовой поэтике. На этом уровне процесс кристаллизации нового стиля как бы завершается, что дают почувствовать уже не только синестетические, но и вполне автономные языковые системы.

Конечно, приведенная схема не является точным слепком реальных художественных процессов. Но по отношению к «синтетическим» эпохам она все же в значительной степени их отражает. Так, не подлежит сомнению сплачивающая роль многих ведущих очагов русского искусства, а кроме того – то поистине определяющее лабораторное значение, какое имели в формировании художественных систем XX века и становлении индивидуальных стилей театрально-синтетические опыты 1900 – 1910-х годов – прежде всего знаменитые «Русские сезоны».

Было бы опрометчиво абсолютизировать упомянутые уровни и по той причине, что в разных стилях диалог искусств протекает по-разному, вплоть

до ослабления и выпадения отдельных его звеньев. Последнее характерно, например, для неоклассицизма с его лозунгом очищения и автономизации искусств. Однако в стилях, переживших сильный направленный бум и одновременно унаследовавших от символистской эстетики принципы синестезии, многоступенчатость художественных контактов проявила себя в полной мере. Русский кубофутуризм служит тому яркой иллюстрацией.

Прежде чем совершить обещанный экскурс в историю этого движения, взглянув на него с позиции музыки, напомним, что попытка такого рода объединения взгляда производилась самими деятелями русского авангарда – будь то жанр манифеста или публицистического эссе.

Синтетичность понятия «кубофутуризм», возникшего на почве русской культуры, обусловлена, как известно, тесным содружеством поэтов и живописцев.<sup>3</sup> Факты говорят, однако, о том, что в движении соучаствовали и музыканты. Живому общению людей искусства способствовал культурный быт русских столиц.

Симптоматична для кубофутуризма и консолидирующая роль «собирающей личности», каковой оказался М. Матюшин. Художник, музыкант, теоретик новейшей живописи, постоянно общавшийся – через Е. Гуро – с поэтами, Матюшин не в меньшей степени отразил дух своей «синтетической эпохи», чем это сделал – по характеристике Н. Рериха – С. Дягилев. Матюшин способствовал сближению живописцев «Союза молодежи» с поэтами «гилейцами». Будучи при этом профессиональным музыкантом, скрипачом и композитором, Матюшин оказался одним из первых, кто и музыку приобщил к миру новых идей.

Программным выражением этих идей стала легендарная футуристическая опера *Победа над солнцем*, созданная для нового театра «Будетлянин». Конечно, драму А. Крученых, снабженную музыкальными иллюстрациями Матюшина и декорациями К. Малевича, можно назвать оперой с большой долей условности.

Созданная на одном дыхании и в едином творческом порыве, *Победа над солнцем* продемонстрировала ряд пунктов футуристической программы. Бунт «против старого романтизма и многопустословия», а также против «старого, привычного понятия о Солнце как о красоте» (так Матюшин определил идейный смысл сочинения) отразился в агрессивном антиэстетизме и анархической «зауми» текста Крученых. Проекцией этих качеств в музыку стала увесисто-косноязычная гармония и повсеместная диссонантность. «Обрыв всех земных привязей» в форме выхода из оков тональности и даже из границ центрального звукового комплекса позднескрябинского образца осуществлялся в те годы и другими композиторами авангардного крыла – с той лишь разницей, что этот акт не имел у них столь очевидного «программного» подкрепления.

Чисто художественные открытия *Победы над солнцем* несли с собой зерна позитивно нового (а если говорить о работе Малевича, ставшей, по мысли Б. Лившица, «светящимся фокусом» спектакля, то и нечто гораздо большее). Так, музыка оперы многими своими чертами предвосхитила музыкальный конструктивизм 1920-х годов.

Однако приобщение к новому происходило и в жанрах так называемой чистой музыки, хотя она и несла на себе порой печать внемзыкальных начал. Имеются в виду синестетические опыты 1910-х годов и прежде всего опыт визуализации звуков. Синестезия сама по себе не была тогда новостью, теорию комплексного чувствования к тому времени основательно разработали символисты. Но в авангардном движении 10-х годов произошло заметное смещение акцентов. Синестезия спустилась с туманных высот теургии и стала способом экспериментирования с художественным материалом, дав толчок к его радикальному обновлению в рамках отдельных искусств. Если тот же Матюшин, будучи музыкантом и живописцем одновременно, искал связи между слухом и зрением скорее в теоретическом плане, то Лурье занимался этой проблемой практически, вводя визуальные эффекты в нотную графику своих произведений.

И у Матюшина, и у Лурье, находящихся в самом ядре нового движения, приобщение к кубофутуризму носило ярко манифестантный характер, оно несло в себе черты преднамеренного, демонстративного и в то же время достаточно внешнего соприсношения.

Между тем именно глубинное приобщение к новой психологии и эстетике, производимое скорее интуитивно, чем осознанно, характеризовало ведущих русских авторов 10-х годов, пришедших на смену скрябинскому поколению. Диалог, точнее, даже спор, который они вели с кубофутуризмом, был спором на равных. Отсюда – характерные несовпадения позиций и, в частности, отказ от нигилистических крайностей той картины мира, какую предлагали футуристы.

Соучастие музыкантов в движении кубофутуризма было разнообразным и многоплановым: от внешних контактов до очевидного взаимопроникновения, от композиторов так называемого «второго ряда» до первофланговых мастеров.

Однако возможен вопрос: стоит ли навязывать музыке еще один «изм», помня к тому же о скандальной репутации футуристического движения, многие ценности которого вскоре были развенчаны? Думается все же, что стоит, коль скоро мы беремся судить о музыке в контексте культуры и пытаемся проследить импульсы далеко идущих языковых новаций.

#### Примечания

1. См. Барсова И. А. Симфонии Густава Малера. – М., 1975. С. 11–19.

2. Лихачев Д. С. Несколько мыслей о «неточностях» искусства и стилистических направлениях // Земля родная. – М., 1983. С. 132.

3. Проблема литературно-художественных контактов освещена в сборнике Литература и живопись. – Л., 1982. // В приложении же к русскому авангарду она рассмотрена в ст.: Флакер А. Литература и живопись // Russian Literature, XXI – 1, 1987.

Н. И. Поспелова

#### МУЗЫКАЛЬНЫЕ РЕЦЕПЦИИ СИМВОЛИЗМА

Взаимодействие и медиальность всех видов искусств в рамках одного художественного направления весьма показательны для культуры первой трети XX века. Не является исключением здесь и русский символизм, оставивший неизгладимый след в современном художественном сознании. Многие философские идеи этого направления оказались равно актуальными как для литературно-поэтического творчества, так и для театра, живописи и музыки. Особенно органично символистская поэтика вписалась в контекст музыкального искусства, обнаружив эстетическую гетерогенность, а на ее фоне – и стилевую общность.

Анализ культуры серебряного века, богатой своими эпистолярными, философско-эстетическими и художественными текстами, показывает, что именно музыке выпала роль посредника между теорией и практикой, искусством и религией, религией и жизнью. Одна из причин, объясняющих особое место музыкального искусства в иерархии духовных форм времени, связана с многозначной природой музыкального языка, его способностью передавать глубинные чувства и состояния души. Этот внутренний мир и стал объектом пристального внимания теоретиков и практиков художественного творчества в первые десятилетия XX века.

С легкой руки символистов музыка оказалась на острие жарких споров о границах и возможностях искусства. В ней видели выразительницу высших философских представлений эпохи – абсолюта, бесконечности, воли, творчества, эроса и т. д. И действительно, в плане отражения метафизического состояния восторга от слияния с Вселенной, мессианских настроений, ощущений экстаза от предчувствия вечности, дионисийских мотивов и теургической красоты у нее не было соперников среди других искусств. Актуализировалось ее рефлексивное свойство – характерная «запоздалость» в реакции на события художественной жизни. Это обстоятельство имело свои преимущества, поскольку позволяло еще на какое-то время «продлить жизнь» уходящим в историю модным тенденциям. Рецепция символизма в музыке – показательный тому пример. В то время как литературно-поэтический символизм многообразно распадается (на-

чина с 1910 года А. Блок ищет искусство «жизненное», органичное, А. Белый мечется от социальной философии к антропосознанию, Вяч. Иванов эволюционирует в сторону глубокого католицизма и т. д.), символизм в музыке только набирает силу. Одно за другим появляются произведения, навеянные символистскими образами, темами, сюжетами. Вот далеко не полный перечень символистских опытов тех лет: опера «Отравленный сад» (по Ф. Сологубу) А. Шапошникова, романсы на стихи поэтов-символистов Н. Мясковского и его же симфонические поэмы «Молчание», «Аластор»; романсы Н. Рославца и С. Рахманинова; мелодраматическая А. Аренского, В. Ребикова, Е. Вильбушевича, А. Юрасовского; поэма «Сад смерти» С. Василенко и др.

Однако при размышлении над причинами столь пестрой картины музыкальных рецепций символизма возникает вопрос: всегда ли обращение к символистскому тексту влекло за собой символистское решение? Как видно из приведенного примера, далеко не всегда. Дело в том, что творческая практика многих композиторов представляла собой не более, чем эмоциональный «реверанс» в сторону модного тогда течения. Н. Мясковский, например, «осваивал» символизм через программность и вокальные жанры исключительно с целью выхода из плена традиционной романтической выразительности. Н. Рославец, пребывавший в поисках параллели между новой аккордикой и зрительско-слуховыми концептами, питался символистской идеей синестезии – обогащения одного вида искусства средствами другого. Для него более важным в эстетическом диалоге с символизмом был процесс, а не результат. Кто же из русских музыкантов сказал свое **радикальное** символистское слово?

Как показывает анализ музыкального контекста, наиболее полно и убедительно идеи русского символизма представлены в философских исканиях и творческой практике лишь одного композитора рубежного времени – А. Н. Скрябина. В определенном смысле Скрябин «реанимировал» символизм, средствами музыкального языка продлил очарование символистских иллюзий. Последние годы его жизни и творчества отмечены созданием таких символистских opus'ов, как «Поэма экстаза», «Прометей», фортепианные сонаты и пьесы, текст и музыкальные эскизы «Предварительного действия» (всего 55 черновых листов). В этих произведениях многообразно и с наибольшей художественной силой проявилась принадлежность Скрябина своему времени и символизму в частности. Звуковой мир, например, последних пяти сонат рассчитан на некое тайное – «исключительно для посвященных» – знание скрытых смыслов, прочтение которых требует от исполнителей и слушателей адекватной тексту (и ретроспективно – работе автора) творческой инициативы. Отсюда – обращение к символу круга. Абрис его узнается как по тематическому рисунку (Девятая соната), так и по спиралевидной логике

драматургического развития музыкального материала (Пятая, Шестая, Девятая, Десятая сонаты).

Настоящую энциклопедию «тайных» знаков представляет собой последнее законченное симфоническое творение Скрябина – «Прометей» («Поэма огня»). Примечательной особенностью этого сочинения является включение в партитуру световой строки (luce). Очень давняя идея поиска цвето-звуковых соответствий, нашедшая здесь свое воплощение, – истинное достижение символистской культуры. Можно для примера вспомнить хотя бы «Соответствия» Шарля Бодлера, в которых

*Подобно голосам на дальнем расстоянии,  
Когда их стройных хор един, как свет и тень,  
Перекликаются звук, запах, форма, цвет,  
Глубокий, темный смысл обретение в сиянье.*

Чуткость поэтов-символистов к родству поэтических, цветовых и музыкальных форм можно интерпретировать как попытку возродить вагнеровскую модель комплексного чувствования. Такой синестезийной способностью в высшей степени обладал Скрябин, стремившийся «воплотить в тембрах световые ощущения», передать «созерцание в звуке» (1). В «Прометее» цветной слух композитора получает, наконец, реальный выход: Скрябин сочиняет световую тему и придумывает для ее исполнения специальный аппарат – *clavier a lumieres*. Это был первый опыт превращения света в самостоятельный элемент музыкальной ткани – опыт, ставший началом живой и плодотворной ветви синтетических поисков в культуре XX века. Введение в партитуру световой строки, всевозможных ударных, челесты, фортепиано, органа, хора, поющего без слов, имело целью усилить воздействие произведения и раскрыть дух творчества в «космических» формах и масштабах. Символический контекст здесь очевиден: «Прометей» более ритуален, чем сюжетен. Это «обряд посвящения» в те ценности бытия, в которых прошлое, удержанное памятью человечества, оживает в острой новизне настоящего.

Следует подчеркнуть, что под знаком символизма проходит не только последнее десятилетие, но все творчество А. Н. Скрябина, смыслом которого было создание Мистерии. «День исполнения моей Мистерии будет счастливейшим днем моей жизни», – неоднократно повторял композитор (2), обсуждая замысел будущего произведения со своими друзьями – Вяч. Ивановым, Ю. Балтрушайтисом, К. Бальмонт. Они вдохновенно и убедительно проповедовали романтически настроенному собеседнику идеи соборного искусства, «теософию цветов», основы теургии и многое другое, что находило отклик у восторженного поклонника своих современников. Проводя параллель между скрябинскими замыслами и эстетическими декларациями символистов, возникает необходимость вывода, который однажды сформулировал близко знавший композитора Вяч. Иванов: «Теоретические положения его (Скрябина. – Н. П.) о соборности и хоровом действе про-

никнуты были пафосом мистического реализма и отличались от моих чаяний, по существу, только тем, что они были для него еще и непосредственными практическими заданиями» (3).

Подводя итог, выскажем предположение о том, что острее и ярче иных музыкантов (а, может быть, и поэтов тоже), Скрябин выразил содержание символистской утопии, а в действительности – то, чем был символизм. А был он мифологизированным представлением о свободе, о высокогармоничном союзе искусства и жизни. Высшая экзальтированность и тончайшие рефлексии, синтез праздничности и индивидуализма – вот чем отмечено творчество символистов, чем живо искусство гениального русского композитора и чем волнует оно нас сегодня.

#### Примечания

1. Виеру Н. Скрябин и тенденции современного искусства // А. Н. Скрябин. К 100-летию со дня рождения. – М., 1973. – С. 330.
2. Цит. по: Русанов В. Памяти А. Н. Скрябина // РМГ. 1915. № 19–20. – Стлб. 343.
3. Иванов В. И. Скрябин. Сб. статей. Верстка с правкой автора. – Пб.: Алконост, 1919. – РГАЛИ, ф. 225, оп. 1, с. х. 38. – С. 10.

Н. О. Осипова

#### МУЗЫКА В СИСТЕМЕ ПОЭТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МИРА (А. БЕЛЫЙ)

В разработке основных направлений творчества А. Белого проблеме музыки и музыкальности его эстетики и поэтики принадлежит едва ли не главное место. Между тем вне поля зрения остается пока проблема музыки как семиотического символа в сфере культуры, в частности такой культурологической константы, как тема Города, в которую вписаны музыкальные эксперименты А. Белого. Одним из таких проявлений символики является включенность музыкальной парадигмы в «московский текст» его творчества и формирует представление о московской культуре начала XX века. Это находит воплощение в двух классических произведениях поэта – Второй Симфонии и поэме «Первое свидание».

Сюжетные ряды этих текстов разворачиваются на фоне Москвы начала 1900-х гг. Музыка приобретает характер мифологемы, которая охватывает целый спектр звучаний, формируя картину звучащего мира. В художественной попытке мифологизации «городского» текста через музыку Вторая Драматическая и «Первое свидание» объединяются и взаимодополняют друг друга. Поэма развивает многие мотивы Симфонии, в частности, мотив концерта, являющегося элементом хронотопа поэмы, ее смысловым центром.

Мифологизируя пространственные характерис-

тики города, изображая его как замкнутое бульварным кольцом пространство, А. Белый творит симфонию города, переходящую в грандиозную мистерию с ее божественным и inferнальным (демоническим) миром, ритуализацией, связанной с мотивом бесконечного кружения по городу. «Московская» мистерия А. Белого с разворачиванием в городском пространстве верхнего и нижнего мира, чередованием реального и фантастического, гротеском, пестротой, эстетикой карнавального коллажа воплощается в столь же полихроматичном строе Симфонии. Москва представляется гигантским оркестром, где есть свои улицы-инструменты, события-ритмы, люди-ноты. Музыка «лепит» городской миф, где переход одного плана городского пространства к другому происходит как в партитуре. Московские тротуары полны «музыкальной скуки», бесконечные переходы по дворам-«гаммам» ассоциируются с экзерсисами персонажей Симфонии. Весь этот музыкальный ряд с его дисгармонией, диссонансами призван дать сгущенный образ Москвы, которая приобретает черты малой вселенной. Москва подчиняется определенному ритму; мир Москвы – это вибрация, с помощью которой могут быть переданы безумие, гармония, ужас. В «московской» симфонии А. Белого отмечается двойная пульсация ритмов: биение Космоса и откликающиеся на него колокольные звоны Новодевичьего монастыря, Храма Христа Спасителя, ритм и пульс московских улиц, создаваемый с помощью рефренов, музыкальных лейтмотивов с включением в них иррациональной мелодики. Звук переходит в звукообраз города-лабиринта.

В поэме «Первое свидание», восходящей к форме эллиптически структурированной поэмы, «московскость» текста-мифа воплощается в мотиве-мифологеме музыки. Город и здесь занимает главное место в системе поэтической модели мира. Концерт в Благородном собрании, упомянутый во второй симфонии, становится здесь мифопоэтическим центром, составляющим трансметафизический план поэмы. Все остальное либо предвдывает его, либо осмысляет. Автобиографический пласт поэмы, ее полемическая заостренность (контекст Вл. Соловьева, Вяч. Иванова), игра с «чужими» текстами и цитатными мифологемами (А. Пушкин, А. Блок, О. Мандельштам) придает поэме полифоническое звучание.

В истории русской поэзии бал, маскарад, концерт, театральное действо – всегда использовались для изображения общества, эпохи (Ю. Лотман, Д. Сегал). И в данном случае образно-семантический строй поэмы с самого начала выстроен по модели концерта, зрелища: отсюда «ватные бороды богов», играющих людьми, люди, играющие обесславленными богами, атомами, мирами, создающие грандиозные «симфонические игры». Тема концерта насыщена в поэме широкими культурно-историческими ассоциациями. Сочетание мысли о духов-

ном общении через музыку (идеи Н. Метнера), экстазе дионисийства с языковым гротеском и иронией как нельзя лучше отвечает задаче автора отразить всю вселенную – «от безобразий городских до тайн безобразий Эреба». Персонажи московской элиты начала 1900-х годов, поданной сквозь призму 1921-го, деловитая возня музыкантов, атмосфера зрительного зала и в целом деэстетизация концерта (обыденность, пародийность, гротеск) призваны осуществить разомкнутость музыки в неупорядоченную живую действительность.

В четвертой части поэмы музыкализация мира выходит за пределы концертного зала; музыкальная стихия растворяется в стихии города, соединяется с его ночной мутой, ассоциативные ряды растут, множатся, обретая эсхатологическое звучание. Метафора снеговой метели, вихря, выюги (своеобразный парафраз из пушкинских «Бесов» и блоковских «Двенадцати») завершает мифологическое пространство города и метасюжет поэмы в целом.

Таким образом, музыкальный миф, транспонированный на более широкий контекст поэмы, соединяется через странствующую перспективу лирического героя с городским мифом, а затем и со всем природным универсумом, участвуя в семиотизации истории, культуры, цивилизации.

Е. И. Кириченко

#### МЕСТО ПРИМИТИВА НА ПУТИ К «НОВОЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОСТИ» В РУССКОМ ИСКУССТВЕ НАЧАЛА XX ВЕКА

Интерес к примитиву в начале XX столетия охватил Европу и Россию почти одновременно; в российской художественной жизни он по-разному проявился в самом начале века, в 1910-х и 1920-х годах.

Первыми на низовые формы культуры обратили внимание художники «Мира искусства», но ни для них, ни затем для «голуборозовцев» и мастеров других объединений примитив не обретёт самостоятельности. Его по-настоящему оценят в 1910-е годы художники авангарда. Народное и религиозное искусство, а также русская живописная вывеска стали источником новой изобразительной системы для «Бубнового валета», открывшего живописную вывеску и «искусство в ней» (по выражению К. Малевича).

В фольклоризации живописи, по-разному отозвавшейся у других последователей новейших течений, виделись «созидающие принципы, практические методы работы» (1). Созидательная цель вовлекала многих художников авангарда в стихию народного творчества. Они также высоко ценили интуитивное, спонтанное проявление творческой энергии, включая в свои выставки детские рисунки, вывески Н. Пироманишвили, открывая самородков в

крестьянской среде (как это было в имени Бурлюков с П. Коваленко). Искренняя убежденность в том, что искусство – «многогранная призма, вращающаяся вокруг своей оси, поворачивающаяся к человечеству то той, то другой своей стороной», позволяла утверждать: «Никакого прогресса в искусстве не было, нет и не будет!» (2), позволяла считать, что «каждое искусство, каково бы оно ни было, начинается всегда с примитива» (3).

Почему именно мастера авангарда восприняли примитив как основу для рождения нового языка искусства? С одной стороны, установка на пародирование, гротескное восприятие действительности, игровое начало, лежащая в основе формирования образности в искусстве авангарда, по-видимому, и была найдена в формах народной культуры. С другой – сами творческие задачи подвигали к освоению забытой, но давно и глубоко проникшей в пространственные и живописно-пластические тайны народной эстетики. «Оттолкнувшись» от примитива, художники авангарда шли далее к новым открытиям. Многие в их достижениях восходило к «высочному стилю» (Г. Пospelов), к декоративному древнерусскому узору, к лаконичной выразительности иконы.

Однако лишь М. Ларионов и Н. Гончарова, а также их последователи, входившие в объединения «Ослиный хвост» и «Мишень», отстаивали примитивизм как направление (4), дав ему название «неопримитивизм», и видели только в нём возможный путь преодоления устойчивых художественных традиций.

Помимо ориентации на национальное наследие, лежащей в основе эстетики русского примитивизма, одним из важнейших пунктов своей программы неопримитивисты провозгласили «заботу о сюжете» и добивались не столько ясности и безыскусности в его изложении (что было в большей мере свойственно передвижникам), сколько через архетипы формы и цвета стремились выразить изначально данное состояние бытия как вечности. Поэтому слияние фабулы с живописно-пластическим началом становилось крайне важным в примитивиз-

мской изобразительной практике. Оно вполне отвечало целям возвращения к символическому началу древнего искусства.

Особенностью русского примитивизма стало и сближение образного строя неопримитивистской живописи с устойчивыми нормами народного художественного мышления: уравнивались важное и неважное, высокое и низменное, использовалось соединение биографического и безличного, характерного для народного творчества (5).

Общность ориентации на универсальность первоэлементов сближала искания художников-неопримитивистов с устремлениями к рациональному построению музыкальных и поэтических форм из сравнительно немногих простых единиц композиторов И. Стравинского и А. Скрябина, поэтов А. Кручёных, В. Каменского, В. Хлебникова.

В художественной практике 1920-30-х годов примитивистская линия нашла продолжение в нескольких новых творческих объединениях: «Маковце», «Новом объединении живописцев», «Обществе станковистов», «Круге художников» и других.

С наступлением в 1930-х годах господства одностороннего подхода к искусству для примитивизма, пережившего пик расцвета в 1910-х, наступила пора забвения. Само понятие «примитив» приобрело негативный оттенок. Новый этап его истории выпадет на вторую половину столетия, которая воспримет и освоит примитивистскую стилистику как традицию.

#### Примечания

1. Алленов М. М., И. И. Машков. – Л., 1973. – С. 19.
2. Лившиц Б. Полутороглазый стрелец. Стихотворения. Переводы. Воспоминания. – Л., 1989. – С. 333.
3. Шевченко А. Принципы кубизма и других современных течений в живописи всех времён и народов. М., 1913. – С. 20.
4. Сарабьянов Д. В. Неопримитивизм в русской живописи и футуристическая поэзия 1910-х годов. // Русская живопись. Пробуждение памяти. – М., 1998. – С. 326.
5. Там же. – С. 327.

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

С. С. Куклина

### СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГРУППЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Как известно, овладение устной и письменной формами иноязычной коммуникации является целью обучения иностранным языкам, как в вузе, так и в школе. Успешность ее реализации зависит от того, насколько формы организации учебного процесса по своим основным качественным характеристикам моделируют реальный процесс общения.

Исходя из понимания общения как процесса взаимодействия нескольких индивидуальностей, находящихся в определенных взаимоотношениях, в ходе которого происходит обмен действиями, образами и информацией, чтобы некоторым образом повлиять друг на друга и, достигнув взаимопонимания, общими усилиями получить конечный результат, мы считаем, что коллективная учебная деятельность в группе содержит наиболее полный набор названных характеристик. Для доказательства этой мысли обратимся к социально-психологическим исследованиям совместной деятельности и ее коллективных форм (Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, А. И. Донцов, А. Л. Журавлев, Ю. Н. Платонов, Р. С. Немов и др.).

Первым признаком совместной деятельности (СД) является пространственно-временное присутствие ее участников, создающее возможность непосредственного интеракционного контакта между ними для обмена действиями, информацией и для взаимной перцепции. Оно обеспечивает субъектам условия для «овладения таким предметом труда, который недоступен отдельному человеку или, если и доступен, то только своей частью» (4, 19). Этим самым создается общая мотивация, побуждающая субъектов работать вместе, объединив индивидуальные усилия на достижение единой цели. Поэтому наличие у членов группы единой цели и общей мотивации к ее совместному достижению называется следующей особенностью СД.

Принятая каждым участником сознательно на основе интеграции групповых и индивидуальных мотивов, единая цель, во-первых, побуждает их вступить в кооперативные связи разной степени сложности, глубины и активности в зависимости от структуры группы, заданной наличествующей ситуацией. Этим самым она объединяет субъектов на получение ожидаемого результата СД и обеспечивает совместность, соподчиненность и взаимозависимость их индивидуальных действий.

Во-вторых, сохраняясь на протяжении всего процесса СД, единая цель «как образ будущего продукта» (1, 233) обеспечивает конкретизацию задач каждого и те действия, которые они должны выполнить. Отсюда вытекает еще один признак СД, а именно, разделение единого процесса деятельности на отдельные функционально связанные действия и операции, их распределение между индивидуальностями в соответствии со «спецификацией задач» (1, 233) каждого из них.

Именно задачи определяют, будут ли отдельные распределенные действия выполняться параллельно во времени, или последовательно, когда результат действия, завершаемого одним, становится предметом для другого, или одновременно всеми (1, 235–236). В первом случае существующие между субъектами кооперативные связи проявляются в конечном продукте, а во втором и третьем – в самом процессе его получения. Реализация распределенных действий осуществляется членами группы под контролем единой цели путем их строгой согласованности, координации усилий и их объединения на получение ожидаемого результата.

Успешность этого процесса обеспечивается наличием органов организации, руководства и управления СД, персонифицированных в лице одного или распределенных между участниками (3, 24). Их действия обуславливаются кооперативными связями субординации, ставящими людей в определенную зависимость друг от друга. Здесь речь идет, во-первых, о лидере, являющемся одним из участников СД и обычно выполняющим управленческие и стимулирующие функции. Во-вторых, имеется в виду официальный руководитель коллектива, в служебные обязанности которого вменены организация и управление СД его участников. Как лидеры, так и руководитель отвечают за активное включение членов группы в СД, за координацию и согласование индивидуальных действий и способствуют достижению ее целей в оптимальные сроки и оптимальным путем. Поэтому их присутствие в СД является ее следующим отличительным признаком.

И наконец, наличие для участников СД единого конечного результата, так называемого совокупного продукта завершает перечень ее специфических характеристик. Как мы показали, этот продукт может быть получен благодаря наличию у членов группы, одновременно присутствующих в определенном месте, единой цели и общей мотивации, разделению деятельности на функционально связанные действия и их распределению между участниками в соответствии с задачами каждого, объединению распределенных действий и их согласован-

ному совместному выполнению под руководством лидера и управлением со стороны официального руководителя. Поэтому качественные и количественные характеристики совокупного продукта отражают как совместные, так и индивидуальные усилия членов группы, а степень его совпадения с целью СД является показателем эффективности и результативности последней.

Если между членами СД «сложилась дифференцированная система деловых и личных взаимоотношений, строящихся на высокой нравственной основе» (2, 448), то деятельность приобретает коллективистский характер. К таким взаимоотношениям относятся отношения взаимной ответственности, взаимной зависимости, взаимного контроля, взаимной помощи, взаимного уважения и т.п. Именно они обеспечивают взаимопонимание участников СД, которое в свою очередь стимулирует последних объединить усилия на получение общего результата оптимальным путем. Наличие этой группы характеристик делает СД коллективной, а нам позволяет назвать коллективную учебную деятельность в группе (КУДГ) искомой организационной формой учебного процесса по овладению иноязычным общением.

Чтобы именно такая деятельность имела место в группе, необходимо сформулировать ее цель и показать, что только общими усилиями можно достичь данной цели. В качестве единой цели КУДГ обычно выступает некоторое предметное содержание, на овладение которым она направлена. Таковым, например, на этапе формирования навыков иноязычного общения, может быть новый лексико-грамматический материал, правила оперирования им на уровне предложения-фразы и обобщенные способы действия с этим материалом, соотношенные с личностными и социальными потребностями студентов благодаря имеющейся у преподавателя информации о личностных, индивидуальных и субъектных характеристиках обучающихся (В. П. Кузовлев).

Все это вместе взятое определяет оптимальное количество студентов в группе (3–4 человека) и их композиционный состав (гетерогенная группа по уровню обученности, по степени владения приемами выполнения упражнений в условиях коллективной работы и при наличии лидера-организатора-консультанта). Усваиваемое предметное содержание также определяет формы взаимодействия студентов, средства, с помощью которых преподаватель организует работу группы, и материалы, которые готовят студенты. Остановимся подробнее на последнем.

Как известно, КУДГ может протекать в трех организационных формах, а именно: совместно-индивидуальной, совместно-последовательной и совместно-взаимодействующей (Л. И. Уманский). Поскольку для достижения цели КУДГ на этапе формирования грамматических навыков коммуникативный метод обучения иноязычному общению (Е. И.

Пассов, С. С. Соловей) предлагает использовать комплекс языковых и условно-речевых упражнений, то при их групповом выполнении наиболее целесообразны совместно-последовательная и совместно-взаимодействующая формы КУДГ.

Первая из них предполагает, что члены группы по очереди выполняют речевые действия, и каждое последующее действие осуществляется в опоре на предыдущее. Так происходит работа с языковыми упражнениями, когда, руководствуясь правилом, студенты анализируют предложения, заполняют пропуски, переводят с русского на английский язык. В совместно-взаимодействующей деятельности при выполнении условно-речевых упражнений обучающиеся активно взаимодействуют, чтобы решить речевые задачи имитативного, подстановочного, трансформационного и репродуктивного характера.

Успешность КУДГ в перечисленных формах зависит от того, каким образом преподаватель организует, а лидер группы управляет взаимодействием студентов. Организаторская функция преподавателя на этапе формирования грамматических навыков иноязычного общения проявляется в том, правильно ли он сформирует группы, назначит лидеров, выберет оптимальную форму взаимодействия, объяснит членам группы требующуюся последовательность действий, осуществит текущий и итоговый контроль. С этой целью преподаватель может подготовить специальные памятки, содержащие информацию о требующихся совместных действиях, их последовательности и ожидаемых результатах; карточки, куда студенты вносят полученные решения и возникшие по ходу работы вопросы; итоговые тесты для контроля и ключи к ним. Приведем примеры некоторых из этих материалов.

#### Памятка

Ваша цель: выполнить предложенные упражнения, чтобы усвоить новый грамматический материал и подготовиться к контрольному тесту.

1. Внимательно прослушайте задание, определите необходимые действия, которые вы должны выполнить, чтобы получить требуемый результат.

2. Если вы будете осуществлять действия по очереди, то:

а) определите, в какой последовательности вы будете действовать;

б) внимательно следите за действиями друг друга, исправляйте, если в этом есть необходимость, помогайте, чтобы получить конечный результат оптимальным путем;

в) в каждом последующем ответе старайтесь улучшить способ выполнения действия и качество результата.

3. Если вы осуществляете действия вместе, то каждый индивидуально продумайте ответ, предложите другим и вместе выберите тот, который точнее, полнее и правильнее отражает речевую задачу.

4. По ходу работы вносите в карточку текущего контроля ответы, в правильности которых вы не уверены, или вопросы, возникшие в ходе выполнения речевых действий.

5. После выполнения всех упражнений обсудите, все ли вы усвоили, чему научились и что еще требует тренировок.

#### Карточка текущего контроля

Ответы, в правильности которых вы не уверены	Вопросы, возникшие по ходу работы
--	-----------------------------------

Кроме этого преподаватель может привлечь студентов к составлению тренировочных упражнений, оговорив заранее виды упражнений, их количество и содержание. В нашей практике комплекс тренировочных упражнений для формирования грамматических навыков устного иноязычного общения обычно включает 4–5 языковых и условно-речевых упражнений, построенных или на содержании текстов для домашнего чтения, или на содержании ситуаций по темам, обсуждаемым на занятиях по практике речи. При выполнении этих комплексов студент-лидер следит за последовательностью действий и правильностью осуществления упражнений, вносит записи в карточку текущего контроля, сообщает преподавателю о завершении работы и ее результат.

Если по ходу КУДГ у студентов возникло много вопросов и затруднений, преподаватель организует всю студенческую группу на обсуждение и дает дополнительные упражнения на снятие трудности. После этого обучающимся предъявляется тест для индивидуального выполнения, результаты которого и будут показателем того, как студенты овладели новым грамматическим материалом.

Наш опыт использования КУДГ на занятиях по практической грамматике английского языка на 2-м курсе факультета иностранных языков ВГПУ показал, что подобная организация процесса овладения новым грамматическим материалом создает благоприятные условия для формирования автоматизированных, устойчивых и гибких грамматических навыков, способных функционировать в иноязычном общении. Одновременно она вносит вклад в обучение студентов приемам самостоятельной работы над иностранным языком, повышает их личную и групповую ответственность за результаты учения, делает студентов активными и равноправными участниками учебного процесса, способствует овладению ими отдельными профессионально значимыми навыками и умениями.

#### Литература

1. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии общения. – М., 1984.

2. Немов Р. С. Психология. Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – М., 1994.

3. Общение и оптимизация учебной деятельности. – М., 1987.

4. Совместная деятельность: методология, теория, практика. – М., 1988.

А. Е. Горбушин

#### ПРОБЛЕМА ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА

За последние сто лет бурное развитие менеджмента на Западе доказывает продуктивность информационно-образовательного обслуживания деятельности фирмы. Именно на этой основе создан целый ряд успешно функционирующих моделей управления: «научный менеджмент», «администрирование», модель управления с позиции человеческого фактора, «количественный» подход, системный подход, структурно-функциональный и ситуационный подходы, подход с позиции корпоративной культуры (предприятие – открытая социальная система, воспринимающая конкурента как партнера в широком смысле). В настоящее время процветают лишь те компании, где реализованы принципы связи науки и производства, быстрой реагирования на внешние воздействия рынка, творческая атмосфера для сотрудника, менеджмент знаний и др. Эффективность реализации данных принципов напрямую связана с личностью, ее образовательным потенциалом, ее развитием. Вот почему системы формирования и управления данными качествами менеджеров весьма существенны для эффективного функционирования предприятия. Важнейшим механизмом такого управления является организация образовательных процессов. Их существование (функционирование) происходит в определенной образовательной системе (в каждом своем случае конкретной), в условиях определенной образовательной среды. Отсюда актуальными являются задачи построения таких образовательных систем и изучения закономерностей их функционирования.

По-видимому, первым шагом в построении соответствующей образовательной системы является определение моделей менеджера данной области производства. Очевидно, что их может быть несколько в зависимости от цели, средств описания и др. Принципиальным при этом является экспериментальное изучение тех или иных качеств (предварительно выделяемых теоретически) менеджера. Ниже представлен материал изучения: а) представлений менеджеров о приоритетных качествах современного управленца, б) иерархии потребностей (по А. Маслоу) менеджеров (см.: Сборник психологических тестов. – М.: АНХ, 1987).

В первом случае респондентам предлагалось проанализировать качества директора, менеджера и подчиненного в порядке важности для управленческой деятельности. Качества, предлагаемые рес-

пондентам, можно разделить на три группы: а) качества, необходимые для работы и связанные с умениями эффективно работать в данной профессиональной области: образование, профессионализм; б) социально-психологические и педагогические качества, наличие которых необходимо для успешной работы: умение создать коллектив, найти подход к людям; в) интеллектуальные и нравственные качества, которые важны, но с требованиями производства напрямую не связаны: ум, порядочность, честность.

В литературе выделяется примерно одна и та же группа качеств, важных для успешной управленческой деятельности. Но ранжируются эти качества по-разному. В частности, интересны результаты опроса в Европе 1016 менеджеров высшего и среднего звена по выделению рейтинга ряда качеств: формирование эффективной команды, способность слушать, самостоятельное принятие решений, удержание хороших людей, окружение надежными людьми, энергичность, способность к инновациям, умение видеть проблемы, высокие этические масштабы, сильный облик, сила воли... (Аппенанский А. И. Человек и бизнес: Путь к совершенству. – М.: «Alter ego», 1995). Из этой группы выделялось одно всеми признаваемое и сущностное для менеджера качество – умение создать коллектив (команду). Нам было важно увидеть, на каком месте окажется данное качество среди других, проанализировать, развита ли у менеджеров рефлексия собственной деятельности и выделяется ли данное качество как значимое для управленческой деятельности. Также было важно узнать, на каком месте среди других качеств окажется образование. Наряду с вышеперечисленными качествами мы использовали «провокаторы»: напористость, жесткость.

Всего было опрошено 114 менеджеров и 243 респондентов иной сферы деятельности (студенты, школьники и др.). Вес определялся так: брали общую сумму рейтинга и делили на число отвечающих. В целом были получены следующие результаты.

Качества директора	Группа менеджеры		Контрольная группа	
	Рейтинг	Вес	Рейтинг	Вес
Умение создать коллектив	1	2,75	2	3,43
Ум	2	2,97	1	3,15
Профессионализм	3	3,78	3	3,52
Порядочность	5	4,82	6	5,6
Честность	7	5,94	7	6,15
Умение находить подход к людям	4	4,63	5	5,05
Образование	6	5,25	4	4,60
Напористость	8	6,43	8	6,57
Жесткость	9	7,61	9	7,22
<b>Качества менеджера</b>				
Умение создать коллектив	7	5,81	5	4,51
Ум	2	3,12	2	3,55
Профессионализм	1	2,13	1	2,99
Порядочность	5	5,11	7	5,87
Честность	6	5,75	8	6,23
Умение находить подход к людям	3	4,09	3	3,72
Образование	4	4,44	4	4,30

Напористость	8	5,91	6	5,73
Жесткость	9	7,80	9	7,93
<b>Качества подчиненного</b>	<b>Рейтинг</b>	<b>Вес</b>	<b>Рейтинг</b>	<b>Вес</b>
Умение создать коллектив	8	6,34	8	7,02
Ум	2	3,11	3	3,91
Профессионализм	1	1,79	1	2,32
Порядочность	4	3,30	5	4,38
Честность	3	3,18	4	4,16
Умение находить подход к людям	6	4,93	6	5,75
Образование	5	4,00	2	3,74
Напористость	7	4,99	7	5,84
Жесткость	9	7,00	9	7,69

Кратко интерпретируем полученные экспериментальные данные.

Прежде всего, обратим внимание на то, что вес качества показывает единодушие респондентов при определении рейтинга (места) данного качества. Чем меньше отклонение веса от рейтинга, тем единодушнее была оценка. Если исключить из рассмотрения два последних качества, то всего из 21 качества рейтинги менеджеров и непрофессионалов совпали в 8 случаях, причем только в половине этих случаев менеджеры отвечали увереннее. Увереннее всего менеджеры выделяют умение находить подход к людям у директора, порядочность у менеджеров, честность у подчиненных. Неспециалисты отвечают увереннее всего так же, только у менеджеров практически единодушно выделяется образование. Причем, рейтинг образования у менеджеров выше рейтинга порядочности.

Обобщая все ответы респондентов относительно важных качеств для директора, мы получили такой набор качеств: на первое место вышло умение создать коллектив, на второе – ум и на третье – профессионализм. В разных группах респондентов данные качества менялись местами, но именно эти качества всеми были признаны как наиболее важные. Для менеджера набор получился следующий: профессионализм, умение находить подход к людям, ум; для подчиненного – профессионализм, ум, образование.

Показательно, что в значимые качества для директора, менеджера и подчиненного попало такое качество, как ум. На наш взгляд, это говорит о том, что менеджеры в своей работе постоянно сталкиваются с проблемами, для решения которых готового, четкого алгоритма по их оценке нет. Поэтому немаловажное значение приобретают общие интеллектуальные способности.

Несколько неожиданными оказались следующие данные: респонденты разного возраста от школьников до пожилых руководителей (а это разница в возрасте до 50 лет) ставят управленческие умения для менеджера после ума. Менеджер получает больше исполнитель, чем организатор. Он должен быть умным, профессиональным решателем конкретных задач, которые перед ним ставит его деятельность, а только потом организатором. В определенной мере, оценивая качества менеджера, респонденты его менеджером не считают. Он исполнитель, но отличающийся от исполнителя рядо-

вого. Он имеет свободу выбора, ему необходим ум, но управляет он только собой. Эти выводы совпадают с выводами, полученными в результате опроса менеджеров, проведенного в 1998 году в рамках исследовательского проекта Минэкономики «Экономическая культура высших менеджеров» («Эксперт». 1999. № 6. 15 февр.).

Почему это происходит, требуется дальнейшее исследование, но ряд осторожных предположений можно сделать. Вероятно, это связано с отсутствием свободного рынка труда, и менеджер привязан более к мнению, оценке руководителя, чем к требованиям производства. Возможно, это связано с тем, что менеджер не является собственником бизнеса, а лишь наемным работником, никак не заинтересованным в конечных результатах труда. Все сегодняшние предприятия вышли либо из больших советских предприятий, где господствовала линейно-функциональная структура, где работало до нескольких тысяч человек и все было предопределено. Поэтому срабатывают старые стереотипы у пожилых руководителей. Либо сегодняшние предприятия выросли из малого бизнеса, где все решал единолично директор. Возможно, это связано с какими-то национальными особенностями менеджеров среднего звена управления.

Рейтинги порядочности и честности оказались выше всего у подчиненных и примерно одинаковым для менеджера и директора. По нашему мнению, эти качества работника получили более высокий рейтинг потому, что объем и особенно качество выполняемой им работы зависит не только от четких инструкций, которые он получает, но и от его личного отношения к делу. А отношение к работе – это качество в значительной степени психологическое. Оно связано с его общими нравственными качествами. Можно одно и то же дело выполнить с разной тщательностью. К тому же есть производственные циклы, где халатность работника будет видна лишь спустя значительное время. Существует достаточно много производств, где присутствует коллективная ответственность бригады (например, коллективная материальная ответственность смены в продуктовом магазине). В таких случаях элемент доверия имеет большое значение. Наиболее высокий рейтинг этих качеств для директора и менеджера оказался среди представителей малого бизнеса. Видимо, именно в малом бизнесе эти качества более востребованы, чем в среднем.

Образование как фактор успеха в жизни заняло высокий рейтинг, а в качестве важного качества для директора – низкий. Наиболее высокий рейтинг образование получило у менеджера. Может быть, для успеха важен именно просто образовательный ценз. И настораживает, что как постоянное качество оно в производстве не востребовано. Причем для директора оно оказывается менее востребованным, чем для менеджера. И это, по всей видимости, связано с тем, что задачи, встающие перед директором, образованием не решаются. Точнее, мо-

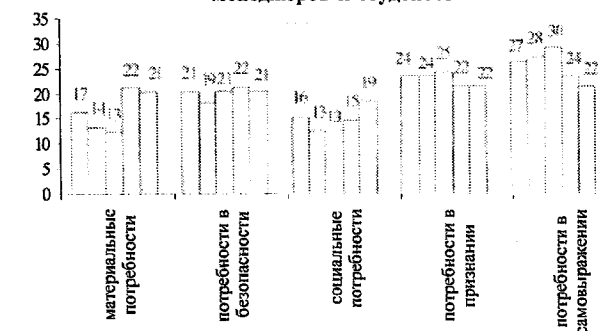
жет быть образование отождествляется только с решением формальных, репродуктивных задач. Разные по месту работы менеджеры по-разному определяют важность такого качества, как образование: там, где действуют образовательные системы, там образование более востребовано.

Работа для менеджеров – значимый фактор. Менеджер хотел бы в ней найти самовыражение, быть признанным, но работа является и источником фрустрации. Он испытывает на работе состояние неуверенности, тревоги, раздражения, страха наказания. Иначе говоря, она значима для него, но в ее лице он имеет постоянный источник раздражения. Причем здесь речь идет о ведущих сотрудниках, которые молоды, полны сил, и их ведущая потребность – это потребность в самореализации. Одним из средств решения этой проблемы являются различные виды образовательной деятельности.

Изучение потребностей менеджеров с помощью специального теста уточняет представления об их качествах (см. табл. ниже). Итак, главные выводы: материальные потребности менеджеров в целом удовлетворены; потребности в безопасности достаточно четко выражены; социальные потребности менеджеров в целом также удовлетворены, но в меньшей степени удовлетворены потребности в признании и самовыражении. Но как раз последние потребности в условиях производственной деятельности и могут быть удовлетворены средствами различных образовательных систем. Экспериментальный факт существования неудовлетворенности именно этих потребностей менеджеров позволяет предположить повышение эффективности их деятельности при организации соответствующих образовательных процессов. Актуальной становится и проблема выяснения вида, характера, результативности тех или иных образовательных процессов.

Общий анализ показывает, что потребность в самовыражении является наиболее актуальной потребностью менеджеров. Она чаще всего находится в зоне либо полного, либо частичного неудовлетворения. И это не зависит от успеха или неуспеха деятельности менеджера, от его места в иерархии управления, от возраста. Данная потребность доминирует по сравнению с материальными потребностями независимо от того, сколько менеджер зарабатывает.

Степень удовлетворенности основных потребностей менеджеров и студентов



- арендаторы торговой базы КЦ «Вятский»
- управленцы из Котельнича
- менеджеры КЦ «Вятский»
- малое предприятие (Киров)
- студенты г. Москва
- зона удовлетворенности от 0 до 14
- зона частичной неудовлетворенности от 14 до 28

В заключение сформулируем некоторые общие выводы.

1. Работа руководителя фирмы должна иметь большую **социально-педагогическую составляющую**. В частности, он должен владеть педагогическими технологиями специальной работы по созданию коллектива-команды, по воспитанию работников.

2. Продуктивной в деятельности предприятия может оказаться **психологическая служба**, кото-

рая могла бы выполнять функции по организации обратной связи и компенсации психологической неграмотности во взаимоотношениях трудового коллектива и руководителя.

3. Предприятия, на которых образование имеет высокий рейтинг среди менеджеров и где реализуются соответствующие программы (например, существует специальный отдел обучения сотрудников), являются и более эффективными в экономическом плане. Они легче перестраиваются, мобильнее в поиске технологических решений. В целом, построение постоянно и динамично функционирующей образовательной системы на предприятии может оказаться важным средством его развития. Для доказательства этого предположения планируются теоретические и экспериментальные исследования.

## УЧЕНЫЕ – ШКОЛЕ

*В. С. Данюшенков*

### РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ И ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ

Современный этап развития общества проходит в условиях сложного переплетения социальных, научных, технических и экономических процессов. Всё это существенно повышает потребность общества в социально активной личности, действующей в новых условиях с большим профессионализмом и ответственностью за дело. Удовлетворение этой потребности зависит от многих факторов, в том числе от степени совершенствования народного образования.

Сегодня очевидно, что необходима не сама по себе сумма знаний учащихся, а синтез знаний с их творческими способностями, которые составляют основу всесторонне развитой личности с высоким уровнем нравственной воспитанности. Поэтому развитие личности через непрерывное образование стало необходимой реальностью.

Новые потребности развития современного общества уже не могут быть удовлетворены уровнем подготовки молодежи с помощью традиционных форм, содержания и методов обучения. Сегодня требуются новые педагогические средства для целенаправленного и систематического развития личности учащихся, их творческого мышления, формирования научного мировоззрения и активной социальной позиции.

В прошлые годы главное содержание обучения всегда видели в том, чтобы вооружать учащихся системой научных знаний как основой и средством формирования мировоззрения учащихся, умениями и навыками, которые могут применяться в жизни. Поэтому ведущим вопросом в дидактике являлась разработка деятельности учителя, так как в традиционном обучении главным считалось методическое мастерство преподавателя в применении таких методов обучения, которые обеспечивают запоминание учащимися новых знаний. Учение же как активная целостная учебно-познавательная деятельность ученика оставалось на втором плане.

Такая традиционная предметная структура заранее предполагает, что ученик обязан овладеть содержанием учебных предметов. Именно в этом коренились истоки не только авторитаризма, но и так называемой «бездетной» педагогики. В этой педагогике не принимался во внимание внутренний мир детей, их эмоционально-психологические переживания и самопобуждения в собственном развитии. Этот подход пришел в противоречие с возможностями учащихся, с необходимостью более строгой

ориентации содержания на развитие личности, а не только на усвоение и закрепление полученных знаний и умений.

В педагогической теории и практике обучения прошедшие два десятилетия были насыщены поисками наиболее эффективных путей активизации учебного процесса интересными методическими находками учителей, новыми тенденциями развития процесса обучения и возникновением в педагогической психологии и дидактике новых теоретических концепций. Это концепции: деятельностного подхода в обучении (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина и др.); обучение и развитие младших школьников (Л. В. Занков); развитие теоретического стиля мышления (В. В. Давыдов); познавательной активности учения, (В. С. Данюшенков, Т. И. Шамова, И. С. Якиманская); познавательных интересов (Л. И. Божович, Г. И. Щукина); проблемного обучения (М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, И. Я. Лернер); дифференцированного обучения (Г. С. Костюк, Н. А. Менчинская). Все научные достижения привели к коренной перестройке традиционного обучения и заложили основы организации системы развивающего обучения.

В самых общих чертах сущность развивающего обучения заключается в признании развивающей роли обучения и воспитания в становлении личности ребенка и ориентированной на поиск тех психолого-педагогических средств, с помощью которых можно оказать существенное влияние как на общее психическое развитие детей, так и на развитие их специальных способностей. В основу такого обучения положен деятельностный подход, который является фундаментальным понятием российской психологии. Рассмотрим это положение более подробно.

Сущность философско-психологического понятия деятельности состоит в том, что «она отражает отношение человеческого субъекта как общественного существа к внешней деятельности, опосредуемое процессом ее преобразования и изменения. Исходной и всеобщей формой такого отношения являются целенаправленные орудийные преобразования и изменения общественным субъектом чувственно-предметной деятельности или материально-производственной практикой людей. Это и есть их творческая трудовая деятельность, на основе которой в истории общества возникают и развиваются различные формы духовной деятельности людей (познавательной, художественной, религиозной и т. д.)» [1, с. 8]. В психологической теории деятельности указывается, что «основой... характеристики деятельности является её предметность» [2, с. 83]. Предмет деятельности может быть веще-

ственным и идеальным, и всегда, как указывает А. Н. Леонтьев, придает деятельности направленность. Психологи сделали вывод: всякая деятельность, в процессе которой у человека (в его знаниях, умениях и свойствах личности) появляются те или иные новообразования, может рассматриваться как учение и развитие, в процессе которых человек овладевает теми или иными исторически сложившимися способами деятельности [3].

Освоение социальных, исторически сложившихся форм деятельности – главное условие становления человека. Чтобы сделать эти формы своими личными способностями и частью своей индивидуальности, человек с раннего детства вводится в общение со взрослыми, которое выражается в виде подражания, учения и обучения. Поэтому главной целью образования является формирование у личности способов деятельности и отношений. Таким образом, деятельностный подход к объяснению содержания образования его основных компонентов, к построению процесса обучения, направленного на формирование всесторонне развитого человека, лежит в основе концепции обучения, которое получило название развивающего.

Рассматривая деятельностный подход к обучению, необходимо также отметить сложность его строения: в состав деятельности входят такие составляющие, как потребности, мотивы, цели, действия и операции, находящиеся в постоянных взаимосвязях и трансформациях. Каждый из компонентов играет существенную роль в развитии личности, построении методик по формированию различных понятий, законов и теории оптимизации методов и приемов обучения и конструировании уроков.

Другим важным моментом деятельности в развивающем обучении является её дуализм, т.е. усвоение знаний и способов деятельности есть одновременно и процесс и результат деятельности по разрешению противоречий, содержащихся в изучаемых объектах, понятиях и учений. Эти противоречия в процессе обучения выступают в форме учебных проблем (задач), которые содержат прошлые знания (умения) субъекта (ученика), новые знания и неизвестный способ действия по их раскрытию. Способы решения проблем (задач) усваиваются учащимися в процессе и в результате или объяснения учителя, или самостоятельного нахождения их учащимися. На практике суммарный результат работы учащихся представляет сочетание вышеописанных двух основных видов деятельности по усвоению, с преобладанием того или иного вида в зависимости от различных факторов [4]. Отсюда следует, что без наличия противоречий в деятельности и способов их разрешения невозможно подлинное развитие интеллекта (формирование мыслительных способностей и познавательной самостоятельности, активности) и эмоционально-мотивационной сферы учащихся.

Исходя из этого, дидакты определяют развиваю-

щее обучение как обучение, в процессе которого путём преодоления противоречий – осуществляется сложная система количественных и качественных изменений в познавательной деятельности ученика, детерминированной закономерностями и принципами учебно-воспитательного процесса. Это определение будет не полным, если сюда не добавить слова известного психолога И. С. Якиманской: «Развивающее обучение есть такое обучение, при котором усвоение знаний выступает как процесс активной самостоятельной работы ученика» [5, с. 105].

Из определений следует, что развивающее обучение успешно функционирует лишь на основе системы общих закономерностей и принципов учебно-воспитательного процесса, главными из которых являются: взаимосвязь образования, воспитания и развития личности; целенаправленность познавательной деятельности; проблемность как источник противоречия и движения в развитии; индивидуализация и дифференциация; внутреннее осознание школьниками процесса учения.

Нельзя думать, что с увеличением значимости учения в развивающем обучении преподавание полностью отойдет на второй план. Учебный процесс представляет собой сложную динамическую систему, в которой в органическом единстве осуществляется взаимосвязанная деятельность учителя (преподавание) и ученика (учение). В этой системе под руководством учителя происходит овладение учеником основами наук, способами деятельности, его развитие. Каждый из субъектов (учитель и ученик) имеет свои функции в этой взаимосвязанной деятельности. Но задача учителя в новых условиях состоит не столько в сообщении знаний, сколько в управлении процессом усвоения знаний и способов познавательной деятельности. Задача ученика – овладеть способами познавательной деятельности через усвоение системы знаний и умений, воспитывая в себе необходимые качества личности.

Решение указанных задач учителем и учеником протекает во времени и осуществляется в соответствии с этапами учебного познания. В каждом акте учебного познания учитель осуществляет информационно-управленческую деятельность с помощью специальных дидактических средств обучения, а ученик с этими же средствами обучения – познавательную деятельность. Максимальный эффект в развивающем обучении достигается лишь тогда, когда наступает дидактический резонанс между деятельностью учителя и ученика [6]. Он обеспечивается следующими средствами: учебным содержанием, активными методами и приемами и формами организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Как же построить данные средства в систему, которая бы обеспечивала на всех этапах развивающего обучения дидактический резонанс по дости-

жению конкретных целей обучения? Очевидно, необходимо подвергнуть анализу учение с позиций познавательной деятельности ученика. Поскольку информационно-управленческая деятельность учителя должна обеспечить организацию процесса обучения с учетом всех компонентов учения в целом и особенностей его протекания на каждом этапе учебного познания.

Сущность познавательной деятельности раскрывается через её методологию – теорию познания. Центральным звеном общего метода познания является теория отражения. В преломлении к обучению это надо понимать следующим образом. Учебная деятельность учащихся в широком понимании рассматривается как один из видов познания, которое протекает на основе отражательно-преобразующей деятельности ученика. «Отражение природы в мысли человека надо понимать не «мертво», не «абстрактно», не без движения, не без противоречий, а в вечном процессе движения, возникновения противоречий и разрешения их» [7, с. 177]. Смысл преобразующего характера процесса отражения действительности заключается в том, что всякое новое знание в сознании ученика вступает в диалектическую связь с имеющимися у него запасом знаний и дифференцированно отражается, поскольку у каждого индивидуума различная предшествующая подготовка.

С другой стороны, современная наука рассматривает отражательный процесс как продукт эволюционного развития организма: «В каждом акте отражения взрослого человека мы имеем подлинный органический ступок отражательного опыта поколений и настоящей действительности» [8, с. 41]. Отраженная в мозгу ученика информация осмысливается (преобразуется) и проверяется на практике как критерии истинности. «Жизнь рождает мозг. В мозгу человека отражается природа. Проверять и применять в практике своей и в технике правильность этих отражений, человек приходит к объективной истине» [9, с. 183]. Указанные фундаментальные положения теории отражения являются методологической основой учебной познавательной деятельности как частного вида процесса познания. Гносеологический анализ позволяет сделать утверждение о рассмотрении процесса учения как отражательно-преобразующей деятельности.

С позиции современной физиологии учение представляет собой процесс самоуправляемой познавательной деятельности человека, в основе которой лежит сопоставление полученного результата с целью. В ходе сопоставления осуществляется регуляция деятельности путем осуществления поступившей информации с имеющимся опытом человека и с планом его будущей работы.

Современная психология рассматривает учение не только как функцию памяти, мышления, внимания и др., а главным образом как фактор внутрен-

ней активности субъекта. Учение трактуется как основная предпосылка развития. И. Лингарт считает, что «учение является основным фактором психического развития, на его основе развивается вся личность» [10, с. 21]. Главным для учения является не «протекание» мышления, памяти и др., а участие ребенка в активной деятельности: именно в ней решаются задачи развития личности данного ученика.

При этом надо всегда помнить, что нельзя сводить учение только к совокупности действий и операций. Это не совсем верно, так как в ходе активной деятельности ученик превращается в её субъекта, а это означает, что у него складываются новые особенности психического (умственного, нравственного) развития – новообразования.

Поэтому ряд дидактов определяют учение с позиций познавательной деятельности. Например, П. М. Эрднеев считает, что «учение есть частный случай познания, познания облегченного, совершаемого под руководством учителя» [11, с. 52]; И. Ф. Харламов рассматривает учение как сложный познавательный процесс, в котором «мыслительная деятельность учащихся носит характер овладения знаниями...» [12, с. 10]. Другие педагоги, например Т. И. Шамова, рассматривают процесс учения с позиций дидактики, который и представляет собой организованную учителем (или самим учеником) целенаправленную самоуправляемую отражательно-преобразующую деятельность по овладению знаниями, способами их добывания, переработки и применения» [6, с. 32]. Но, как уже говорилось выше, в развивающем обучении на первый план выходит личность учащегося, которую необходимо не только обучать и воспитывать, а самое главное – в процессе учебной деятельности развивать. С этих позиций определение учения нуждается в уточнении. Поэтому учение нами трактуется как активный целостный познавательный процесс, в ходе которого ученик не только целенаправленно самоуправляет отражательно-преобразующей деятельностью по овладению знаниями, способами их добывания, переработки и применения, но и саморазвивает свои личностные характеристики.

Акцентируя внимание в определении учения на активной познавательной деятельности, мы тем самым высвечиваем основную её характеристику – познавательную активность. «Активность является определенной характеристикой деятельности, которая может быть более или менее активной, т.е. активность выступает в качестве показателя уровня деятельности» [13, с. 194]. Активность в обучении выступает не только как качественная характеристика деятельности, но и как свойство личности, которое характеризует отношение школьника к познавательной деятельности (готовность, стремление, осуществление, выбор наиболее оптимальных путей для достижения цели); формирование личности в целом, её основных черт, показывающих отно-



шение субъекта к деятельности (потребностей, мотивов, волевых усилий, эмоций). Источником познавательной активности является противоречие между внешним воздействием на ученика и его внутренним состоянием, которое переходит в потребность личности к приобретению знаний, к самовыражению. Противоречия создают условия для активности личности, а затем перерастают в познавательную потребность как основную закономерность процесса учения. Таким образом, источником познавательной деятельности в развивающем обучении является активность, которая нами определяется как начальный этап (действие) эмоционально-оценочного отношения личности к процессу и результату познания, характеризуя его интенсивность.

Познавательная активность, являясь характеристикой учебной деятельности, существенно влияет на развивающее обучение, на его содержательную и операционную стороны. Это может выражаться, с одной стороны, в проявлении повышенного интереса учащихся к предмету, стремления глубоко понять содержание учебного материала, увлечение новым материалом, использовании в ответах дополнительной информации, выборе сложного варианта задания, участие в работе кружков, в отсутствии необходимости постоянного контроля и др., с другой стороны, осовремениванию школьного курса, например физики; переоценки традиционного содержания, перестановки акцентов в его изучении на факты и законы, которые помогли бы сформировать научную картину мира, вызывали бы у учащихся любопытство, интерес, желание изучать и способствовали гуманитаризации его знаний.

Познавательная активность как неотделимая черта современного обучения содействует решению таких актуальных проблем общества, как возвращение интереса учащихся к общеобразовательным предметам, в частности физики, посредством гуманитаризации наук. Многовековой опыт передачи культуры от поколения к поколению свидетельствует, что если знания имеют все основные признаки гуманитарного знания, т. е. являются человечески значимыми, то их понимание и последующее усвоение для подавляющего большинства существенно

облегчаются. Это произойдет только тогда, когда учебный предмет по своему содержанию представит перед учениками во всей своей привлекательности и неповторимости, активно будет раскрывать свои прямые и опосредованные связи с человеком и обществом, тогда они осознают предмет науки как важнейший элемент общечеловеческой культуры, современного человека.

Выявление связей познавательной активности учащихся с обучением позволило по-новому посмотреть на средства обучения и формы организации учебного процесса и создать новые – это интегрированные и игровые повторительно-обобщающие уроки; нетрадиционные игровые дидактические средства для обеспечения активного учения школьников (планшетные и электронные); предложить новые принципы построения и содержания школьных предметов.

#### Примечания

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
3. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблемам формирования умственных действий и понятий. – М., 1965.
4. Махмутов М. И. Современный урок. – М., 1981.
5. Якиманская И. С. Развивающее обучение. – М., 1979.
6. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М., 1982.
7. Ленин В. И. ПСС. Т. 29.
8. Аристова Л. П. Активность учения школьника. – М., 1968.
9. Ленин В. И. ПСС. Т. 29.
10. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. – М., 1970.
11. Эрдниева П. М., Эрдниева Б. П. Системность знаний и укрупнение дидактических единиц // Сов. педагогика. 1975. № 7.
12. Харламов И. Ф. Активизация учения школьников. – Минск, 1970.
13. Станкевич Л. П. О типах, формах и уровнях социальной активности личности // Вопросы исторического материализма и критика некоторых концепций буржуазной социологии. – М., 1969.

## МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

М. И. Долгушин

### ОСНОВОПОЛОЖНИКИ СЛАВЯНОФИЛЬСТВА И ТРАДИЦИИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

В первой половине XIX века основоположники славянофильства выделили духовные устои нашего бытия, основанные на культе предков, культе природы и православии. И. В. Киреевский и А. С. Хомяков, рассматривая особенности народного быта, подчеркнули, что для отечественной культуры характерна взаимосвязь всех элементов мировоззрения: от его фундаментальных основ, картины мира до действующих взглядов на человеческое поведение и его идеалы. По их мнению, русские люди искони заботились о сохранении своих незабываемых устоев или традиций (в XIX веке славянофилы не использовали термин «традиция»), на которых базировался их быт.

Ни И. В. Киреевский, ни А. С. Хомяков не ставили целью дать определение понятию «традиция». Они пользуются в ходе раздумий всем богатством смыслов этого явления, разные грани которого отложились в языке множественством понятий. Данные понятия вбирают в себя «далекое прошлое», «мудрую старину», «ход предания», «вековые обычаи», «исторические корни» и множество других синонимов. Все это служит для раскрытия традиций, а также понимается ранними славянофилами как исходное и необходимое начало всей духовной жизни народа.

Для осознания самобытности отечественной культуры мыслители предлагали обратиться к истокам истории нашего государства, где можно взять немало положительных примеров органичного развития русской жизни. А. С. Хомяков подчеркивал, что «наша древность представляет нам пример и начала всего доброго в жизни частной, в судопроизводстве, в отношении людей между собою; но все это было подавлено, уничтожено отсутствием государственного начала, раздорами внутренними, игом внешних врагов»<sup>1</sup>. Мыслитель призывал осознать прошлое народа, проникнуться духом древнерусского подвижничества и привнести его элементы в жизнь, и только при таком подходе можно надеяться на великое будущее.

В размышлениях А. С. Хомякова постоянно присутствует слово «древность», это акцентирует внимание читателя на прошлом нашего отечества. Для мыслителя исторический процесс связан не только с внешними сторонами человеческой деятельности, но и с внутренней – духовным развитием народа. Само по-

нимание православия расходит у философа с ортодоксальным богословием: для него духовное и религиозное начало – это, прежде всего, начало нравственное, начало, регулирующее человеческие взаимоотношения. Та же самая мысль присутствует в трудах И. В. Киреевского, который пишет, что «бесчисленное множество этих маленьких миров, составлявших Россию, было все покрыто сетью церквей, монастырей, жилищ, уединенных отшельников, откуда постепенно распространялись повсюду одинаковые понятия об отношениях общественных и частных. Понятия эти мало-помалу должны были переходить в общее убеждение – убеждение в обычай, который заменял закон...»<sup>2</sup>. Данная мысль подчеркивает определенную последовательность мироощущения русского человека, который, с точки зрения ранних славянофилов, следовал «мудрой старине», раскрывавшей свою сущность в обрядах и обычаях.

Сравнивая Россию XIX века с «мудрой старинной» Древней Руси, ранние славянофилы предупреждали своих соотечественников о том, что личная прихоть человека часто нарушает принципы народного обычая, и в этом таится опасность разрозненности между поколениями.

Основоположники славянофильства, безусловно, идеализировали отечественную историю, но не наделяли ее современными идеалами, выявляя суть культуры, накопленную временем. Обращаясь к общественному устройству Древней Руси, они отмечали единство народа, живущего согласно вековым обычаям, которые основывались, прежде всего, на культе предков, выступающем как определенный закон отношения людей к окружающему миру, находящимся в единстве с культом природы. Все это вместе является русскому народу, с точки зрения ранних славянофилов, в качестве осознанной необходимости. Именно поэтому культ предков сливается с православием в том смысле, в котором чаще всего о нем говорят данные мыслители – с развитием законов человеческих взаимоотношений.

Так, И. В. Киреевский подчеркивал, что «семейные отношения каждого были определены прежде его рождения; в таком же предопределенном порядке подчинялась семья миру, мир более обширный – сходке, сходка – вечу и т. д., откуда все частные круги смыкались в одном центре, в одной православной церкви»<sup>3</sup>.

Суть славянофильства состоит в особом понимании православия и в особом подходе к выявлению «корней» русской культуры. Исходя из перечисленных утверждений ранних славянофилов, можно полагать, что в обычаях народа тесно переплетаются православные ценности и культ предков.

Благодаря этому русские люди жили в определенном согласии, имеющем, в свою очередь, строгую иерархию, о которой И. В. Киреевский отзывался следующим образом: «Эти маленькие миры или согласия, сливаются в другие большие согласия, которые <...> составляют согласия областные и, наконец, племенные, из которых уже слагается одно общее огромное согласие всей русской земли, имеющей над собой великого князя всея Руси, на котором утверждается вся кровля общественного здания, опираются все связи его верховного устройства». <sup>4</sup> То есть, по мнению И. В. Киреевского, «единные верования» неотрывны от того огромного сознания, которое складывалось веками в историческом развитии России.

Подчеркивая роль крестьянской общины, А. С. Хомяков писал, что «община есть одно уцелевшее гражданское учреждение всей русской истории. Отними его, не останется ничего; из его же развития может развиваться целый гражданский мир». <sup>5</sup> Поэтому сохранение общинного начала необходимо для последующего духовного совершенствования общества.

В старине, считал А. С. Хомяков, сконцентрирован исторический опыт народа. В ней он видел «корни», которые советовал «не отрубать от исторического древа», не переплывать землю, поскольку видел там добротные семена. Древнерусская книжность и опыт подвижности становятся основой для создания новой теории, новой философии социальной жизни, где акцентируется внимание в основном на незыблемых устоях русского быта. Но ранние славянофилы не призывали возвратиться к прошлому и остановить все прогрессивные начинания отечественного просвещения, об этом А. С. Хомяков писал в беспелляционной форме: «От-стари всякую мысль о том, будто возвращение к старине сделалось нашей мечтою». <sup>6</sup> Для него Русь была своеобразным образцом духовного величия, с которого всегда необходимо брать пример современными людям, живущим в противоречии с собой и с окружающим миром.

Выявляя «исторические корни» отечественной культуры, славянофилы стремились показать самобытность развития России. И литература, и искусство, и философия должны также выражать идею народности, тогда, по словам И. В. Киреевского, «будет в России наука, основанная на самобытных началах, отличных от тех, какие нам предлагает просвещение европейское». <sup>7</sup>

Таким образом, глубинная суть философских рассуждений ранних славянофилов состоит в поисках незыблемых основ культуры, путей развития России, путей духовного самосовершенствования человека. Смысловое выражение понятия «традиция» постоянно углубляется в творчестве этих мыслителей, так или иначе отражая самобытность жизни русского народа.

### Примечания

1. Хомяков А. С. О старом и новом. – М.: Современник, 1988. – С. 48.
2. Киреевский И. В. Избранные статьи. – М.: Современник, 1984. – С. 122.
3. Там же.
4. Там же. – С. 222.
5. Хомяков А. С. Цит. кн. – С. 162.
6. Там же.
7. Киреевский И. В. Критика и эстетика. – М.: Искусство, 1979. – С. 292.

Ю. В. Першина

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ВЯТСКИХ ГУБЕРНСКИХ ВЛАСТЕЙ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА (1900–1914 гг.)

В идеологическом обосновании образовательной политики царизма в начале XX века большую роль сыграли произведения М. Н. Каткова и К. П. Победоносцева. Исследовательница В. А. Твардовская, изучив публицистику М. Н. Каткова, так определила лейтмотив его публикаций: «Только через горнило Церкви должны приходиться к народу знания» /1/. Влиянию церкви на состояние образованности крестьянства указанный автор придавал первостепенное значение. К. П. Победоносцев проповедовал духовное единство власти и народа, исключая свободу совести и отделение церкви от государства. Он высказывался за предоставление преимуществ духовным училищам перед светскими. Главное предназначение церковных школ для народа К. П. Победоносцев видел в привитии школьникам покорности, смирения, дисциплины /2/. Смысл политики, обоснованной в работах этих авторов, заключался в том, чтобы с помощью духовенства и народной школы усиливались позиции самодержавного государства, укреплялась его идеология /3/.

По мысли Николая II, в устройстве школы должна была соблюдаться сословность. Начальная школа нужна была для того, чтобы давать знания детям рабочих и крестьян. Неполное среднее образование предназначалось, главным образом, для буржуазии. Средняя школа с подготовкой в университет преимущественно удовлетворяла бы потребности дворянства /4/. В рескрипте на имя министра народного просвещения Г. Э. Зенгера от 10 июня 1902 г. император изложил суть своих взглядов на среднюю школу: «Прежде всего подтверждаю мое требование, чтобы в школе с образованием юношества соединялось воспитание его в духе веры, преданности престолу и уважения к семье, а также заботы о том, чтобы с умственным и физическим развитием молодежи приучать ее с ранних лет к порядку и дисциплине. Школа, из которой выходит юноша с одними лишь курсовыми познаниями, не

сродненный религиозно-нравственным воспитанием с чувством долга, с дисциплиной и с уважением к старшим, не только не полезна, но часто вредна, развивая столь пагубные для каждого дела своеволие и самомнение» /5/.

Цель данной статьи – рассмотреть, в какой степени и каким образом образовательная политика вятских губернских властей в начале XX века отражала идеологические установки царского правительства по отношению к различным типам учебных заведений.

В Вятской губернии в начале XX века поощрялось развитие духовных учебных заведений. В Вятской епархии к 1909 г. было 579 церковно-приходских попечительств. Ими в этом году было сделано пожертвований на школы духовного ведомства и благотворительные учреждения 41 391 р. Комитет православного миссионерского общества организовал в Вятке инородческие курсы, на содержание которых духовенством ежегодно ассигновывалось более 5 тысяч р. /6/. Церковно-приходские школы контролировал Вятский епархиальный училищный совет, имеющий отделения в каждом уезде. Средства для финансирования этих учебных заведений складывались из разных источников. В 1913 г. сумма, поступившая на эти цели, составляла 625 772 р. В данном году духовное ведомство выделило 73 964 р. (для сравнения, пособие от казны составило 495 036 р.) /7/.

Священники нередко преподавали в приходских школах и были учителями Закона Божьего в земских начальных училищах. В связи с этим иногда возникали конфликты между духовенством и светскими педагогами. Например, в 1901 г. в газете «Биржевые Ведомости» была помещена статья «Светский экспромт». В ней говорилось, что законоучитель и директор Знаменского народного земского училища Яранского уезда священник Алексей Двинянинов относился враждебно к учительнице А. В. Тимофеевой. Он требовал, чтобы ученики и преподавательница посещали церковь, участвовали в пении и чтении молитв во время праздничных богослужений. После отказа педагога священник стал публично осуждать ее /8/. В 1906 г. учитель Косинского двухклассного училища министерства народного просвещения (МНП) П. Р. Валдаев призывал прихожан села Косы платить за службу духовенству по желанию, не представлять в духовную консисторию обязательных взносов. После жалобы Вятского архиерея губернатору А. Г. Левченко П. Р. Валдаев был уволен из школы и привлечен к уголовной ответственности /9/.

Но среди священников встречались и те, кто избирал линию на сотрудничество с педагогами светских школ. Например, в 1908 г. отец И. Авраамов был перемещен из села Валамаза Глазовского уезда в деревню Рушмаки Вятского уезда под особое наблюдение местного благочинного. Председатель Глазовского земского съезда сообщил вятскому гу-

бернатору, что священник вместе с учителем М. Мошонкиным относятся к партии левых, и оба они не пригодны для религиозно-нравственного воспитания детей /10/.

Местное самоуправление внесло большой вклад в дело народного образования в Вятской губернии в начале XX века, придавая ему характер более светский, чем в учебных заведениях, непосредственно связанных с церковным ведомством. В 1900 г. здесь насчитывалось 2 158 школ для первоначального обучения. Из них 1 004 составляли земские школы, находящиеся в ведении уездных училищных советов /11/.

В 1905 г. начальные народные училища Вятской губернии по-прежнему финансировались, главным образом, из средств губернского и уездных земств. Из этого источника на начальное образование в указанном году было направлено 1 063 175 р. или 87,5% всей суммы, израсходованной на обучение жителей региона /12/. Расходы на содержание народных училищ на вятской земле в 1913 г. составили 3 685 178 р. Из земских сборов поступило 1 591 278 р. /13/.

В начале XX века основные затраты на просвещение народа производило губернское самоуправление, оно помогало уездным земствам. На очередном 33-м губернском земском собрании в 1900 г. отмечалось, что 107929 детей соответствующего возраста не попадает в начальные школы из-за недостатка мест в них. Собрание постановило внести в смету этого года 150 000 рублей для выдачи уездным земствам пособий на вновь открываемые начальные школы /14/. На 38-й очередной сессии губернского земства в 1904 г. эта сумма была увеличена до 175 тысяч рублей /15/. На 42-м собрании в 1910 г. был утвержден просимый губернской управой кредит уездным земствам на содержание начальных народных училищ, составивший 182 600 р. /16/.

На протяжении 14 лет менялось отношение правительства к начальному образованию. Например, в 1901 г. из государственного казначейства поступило лишь 162 196 р., предназначенных школам для обучения народа /17/. В 1913 г. эта сумма уже составила 2 038 695 р. /18/. Однако процесс введения всеобщего начального обучения в Вятской губернии шел трудно. МНП большинству уездных земств вятской земли начало отпускать средства на введение всеобщего обучения только с 1910 г. В 1911 г. деньги МНП получали Вятский, Глазовский, Елабужский, Котельничский, Малмыжский, Орловский, Сарапульский, Уржумский, Яранский уезды. Казенное пособие составляло 390 р. на школьный комплект (по расчету на 50 учащихся 1 учитель с жалованьем 360 р. в год и 1 преподаватель Закона Божьего с окладом 30 р. в год) /19/.

В связи с централизованным финансированием усиливался контроль властей над начальной школой. В 1910 г. вятский губернатор разослал циркуляр № 7099 начальникам полиции. В нем предлага-

лось обратить особое внимание на все просветительные общества, следить за учительскими кружками, доносить о существовании учительских организаций, их деятельности и направлении /20/. Иногда контролирующие учителей инспектора проявляли недостаточную бдительность. Тогда вятский губернатор через попечителя Казанского учебного округа добивался смещения неугодного властям инспектора. Таким образом был смещен в 1908 г. контролирующий народные училища Сарапульского уезда инспектор Меньшиков /21/.

В соответствии с идеями Николая II в начальной школе Вятской губернии соблюдалась строгая сословность. В 1900 г. во всех народных училищах МНП и земства насчитывалось 75 277 человек. Среди них детей дворян и чиновников было 372, учащихся из городских сословий – 3 066, детей крестьян было 70 145, т. е. преобладающее большинство. В церковно-приходских школах из 41 143 учеников в указанном году 23 принадлежали к дворянскому сословию, 570 человек – к городской буржуазии, 40 315 детей родителями имели крестьян /22/. В 1914 г. начальная школа Вятской губернии была представлена 2 590 народными училищами МНП и земства с 155 328 учащимися, 659 церковно-приходскими школами, где обучалось 38 739 человек, 30 школами грамоты с 800 учениками, 53 школами Братства св. Николая с 861 учащимся, 53 школами миссионерского общества с 1595 учениками /23/. В этом году большинство обучающихся принадлежали к крестьянскому сословию /24/.

В 1900 г. к высшему типу начальных учебных заведений относились на вятской земле 11 городских, 1 уездное училище, 3 женских прогимназии, несколько духовных училищ. В них в указанном году обучалось 1 753 мальчика и 613 девочек. Среди учащихся детей дворян и чиновников было 140, к городскому сословию принадлежали 995, к сельскому – 1 085 человек. Как следует из этих данных, в начале XX века в высшей начальной школе примерно одинаково были представлены дети буржуа и крестьян при колоссальном превосходстве последних в общей численности населения губернии. Строгая сословность приема соблюдалась в духовных училищах. Из 783 учащихся в этом году 624 были детьми священнослужителей /25/. В 1905 г. количество городских училищ увеличилось до 13. На их содержание в указанном году поступило 66 945 р., причем городские общества предоставили 10 747 р. (для сравнения, от казны было ассигновано 40 569 р.) /26/. 25 июля 1912 г. был опубликован закон, по которому все городские училища преобразовывались в высшие начальные с отпуском средств из казны. После осуществления всех изменений к концу 1913 г. в Вятской губернии насчитывалось 22 высших начальных училища. Для их финансирования было ассигновано от городских обществ 11 587 р. (для сравнения, от казны – 151 054 р.) /27/. В 1914 г. высший тип начальной школы в регионе

был представлен женской прогимназией с 117 ученицами, 6 духовными училищами с 784 учениками, 25 высшими начальными училищами с 3 315 обучающимися /28/. Анализируя состав учащихся, следует отметить, что большинство принадлежали к сельскому сословию /29/.

Большое внимание вятское губернское земство уделяло средней школе. Например, 34-е очередное земское собрание в 1900 г. постановило ассигновать на пособие бедным учащимся в средних школах 3 000 рублей, отпустить кредит в размере 5 500 р. на содержание Вятской Марининской женской гимназии и 7 000 рублей на содержание 7 женских гимназий в уездных городах /30/. В 1905 г. на 17 средних учебных заведений губернии всего было израсходовано 349 483 р. От губернского и уездных земств поступило 113 672 р., причем на мужские средние школы ассигновано 48 163 р., на женские – 65 509 р. /31/. В 1913 г. в Вятской губернии насчитывалось 5 мужских гимназий, 7 реальных училищ, 16 женских гимназий. На средние мужские школы в указанном году было израсходовано 514 052 р., причем от всех земств мужские гимназии получили 34 343 р., реальные училища – 92 223 р. На женские гимназии в общей сумме было потрачено 383 937 р., в том числе от земств поступило 151 161 р. /32/.

Городское самоуправление оказывало средней школе помощь гораздо меньшую, чем земства. Но кое-что все же делалось. Так, Вятская городская Дума в начале XX века предоставляла стипендии и пособия учащимся средних учебных заведений. В Вятском Александровском реальном училище Думой были учреждены 2 стипендии: имени царевича Алексея размером 150 р., а также имени Ф. Веретенникова, равная плате за право учения. Вятская мужская гимназия получала от города средства на 3 стипендии: две по 150 р. и одна в 55 р. Вятская вторая женская гимназия имела возможность использовать пособие в 196 р. для взноса платы за 14 девушек. Остальная часть денег вносилась попечительским советом гимназии. Марининская женская гимназия в счет пособия от думы в 1 150 р. освобождала от платы за учение 25 воспитанниц /33/.

Вятская епархия в начале XX века тоже пыталась помогать бедным ученикам учебных заведений, относящихся к духовному ведомству. Например, 25 ноября 1907 г. открылось Васильевское Братство при церкви Стахеевского Елабужского епархиального училища. Оно оказывало материальную помощь беднейшим ученицам, особенно сиротам. За второй год существования Братства на 45 воспитанниц было потрачено 1 206 р. 8 июня 1908 г. было основано Веденское Братство при Вятском епархиальном женском училище. Оно платило за проживание девушек в общежитии. /34/

Проанализируем состав учащихся в средних школах Вятской губернии в начале XX века. В 1900 г. в учебных заведениях этого типа преобладали дети

городской буржуазии, примерно одинакова была численность выходцев из дворянства и крестьянства. В 12 средних школах, подведомственных МНП, обучалось 26,7% детей дворян и чиновников, 38,5% учащихся принадлежали к городскому сословию, 24,2% – к сельскому. Особенностью состава учеников в этом году было преобладание девушек (2 681) над юношами (1 104). По количеству учебных заведений преобладающим типом средней школы в 1900 г. была женская гимназия /35/. В год начала первой мировой войны в Вятской губернии насчитывалось 7 мужских гимназий с 1 487 учениками, 16 женских гимназий с 7 362 воспитанницами, 7 реальных училищ с 2 039 учащимися. Функционировал учительский институт с 26 студентами, 2 учительских семинарии с 222 обучающимися, духовная семинария с 425 учениками, 2 епархиальных женских училища с 1181 воспитанницей, частное среднее учебное заведение В. Н. Смирнова с 162 учащимися /36/. В 1914 г. среди учеников средних школ детей дворян и чиновников было 1 642, горожан – 2 962, крестьян – 5 247 человек /37/. Дети сельских тружеников стремились получить не только высшее начальное образование, но и среднее. В течение 14 лет этот процесс заметно усилился, подорвав монополию дворян на обучение в гимназиях региона.

За воспитанниками учебных заведений данного типа было установлено внешкольное наблюдение. Оно усилилось в 1908 г., после событий первой русской революции. 14 июля 1908 г. всем губернаторам был разослан циркуляр № 66324 МВД, департамента полиции, о наведении порядка в поведении учащихся в общественных местах, о наблюдении за ученическими квартирами. 3 сентября этого же года под председательством вятского губернатора князя С. Д. Горчакова состоялось совещание по вопросу об урегулировании внешкольной жизни учащихся. Строго оговаривались условия посещения учениками театра. Инспектор на каждый спектакль выдавал билеты по особому разрешению. Кинематографы можно было посещать только по праздникам и воскресеньям, с 16 до 19 часов.

Запрещалось посещение гимназистами ресторанов, клубов, пивных. Везде в общественных местах ученики средней школы должны были появляться только в форменной одежде. Они обязывались отдавать честь высшим представителям городской и учебной администрации, наставникам, местным преосвященным. Учащиеся должны были носить при себе удостоверения личности. Выход из квартир в город разрешался до 21 часа с марта по октябрь, до 19 часов в зимнее время. Классным наставникам и их помощникам предписывалось посещать ученические квартиры, всем молодым людям ходить в церковь, а после молитв петь народный гимн /38/.

Выражая настроения определенных слоев населения России, известный философ начала XX века

В. В. Розанов писал: «До тех пор, пока вы не подчинитесь школе и покорно дадите ей переделать себя в не годного никуда человека, до тех пор вас никуда не пустят, никуда не примут, не дадут никакого места и не допустят ни до какой работы» /39/. С ним был согласен А. С. Изгоев, опубликовавший в сборнике «Вехи» статью «Об интеллигентной молодежи». Автор указывал, что средняя школа отрицательно влияет на формирование мировоззрения ребенка. В представлении ученика, по мнению А. С. Изгоева, школа – это неизбежное зло. Его нужно перетерпеть с меньшим для себя ущербом: надо получать хорошие отметки, но отдать школе минимум труда, глубоко спрятать от нее свою душу. Обман, хитрость, притворное унижение были законными орудиями самообороны для ребенка. Учитель в гимназии нападал, а ученик оборонялся. В этой борьбе учащийся приобретал союзников в лице родителей, взгляд которых на среднюю школу нередко мало чем отличался от ученического. Вину за дискредитацию средних учебных заведений автор статьи, в первую очередь, возлагал на педагогическую администрацию, но вместе с тем признавал, что источник зла находится выше, поскольку именно МНП «поставило своей целью сделать из гимназий политическое орудие» /40/.

Полицейские органы Вятской губернии старательно контролировали учеников и учителей средних школ. Стремясь пресечь крамолу, надзиратели самовольно производили обыски у учащихся, чтобы найти запрещенную литературу. Например, 16 ноября 1907 г. в общежитии женской Котельничской гимназии полицейский надзиратель Мотрохин произвел обыск. Он просматривал книги, хранившиеся в сундуках учениц, осмотрел чердак /41/. Об учителях средних учебных заведений губернии, особенно об их политических взглядах, собирались подробные сведения. Например, весной 1907 г. вятский полицмейстер составил рапорт губернатору, в котором сообщалось, что преподаватель Вятского реального училища Осткевич-Рудницкий был замечен среди участников демонстрации 1905 г. в Вятке, педагог Ефимов сочувственно относился к освободительному движению /42/.

Деятельность школьной администрации также находилась под строгим контролем местных властей. Например, в 1911 г. котельничский уездный исправник составил рапорт вятскому губернатору о незаконной служебной деятельности начальницы Котельничской женской гимназии Ольги Киркиной. В вину ей было поставлено чтение лекций старшеклассницам об общественных настроениях, сопровождавших периоды развития русской литературы, об общественном значении литературных типов. Уездный исправник принял участие в конфликте между начальницей гимназии и попечительным советом, превысив тем самым свои полномочия. В результате О. Киркина была вынуждена уволиться со службы в 1912 г. по своему прошению /43/.

В начале XX века в Вятской губернии не было высших учебных заведений. Но местное земство старалось изыскивать возможности получения высшего образования хотя бы отдельным жителям региона. В 1900 г. на 33-м очередном губернском земском собрании было решено внести в годовую расходную смету сумму 3 900 р. на выплату 13 мужских стипендий для обучающихся в вузах страны, 600 р. на 2 стипендии студенткам женского медицинского института в Санкт-Петербурге /44/. В 1913 г. на 45-й очередной сессии губернского земского собрания были приняты правила о стипендиях и пособиях для лиц, получающих высшее образование, в соответствии с которыми вятское самоуправление учреждало уже 38 стипендий. 11 мужских стипендий, по 300 р. каждая, предоставлялись лицам, рекомендованным уездными земскими собраниями. 2 такие же стипендии предоставлялись воспитанникам земского сиротского дома. Этой льготой могли воспользоваться только студенты правительственных институтов. Мужская стипендия имени А. Ф. Анисьиной при Ново-Александровском институте сельского хозяйства и лесоводства была безвозвратной, т. е. студент не должен был выплачивать ее земству после окончания вуза. 11 пособий, 300 р. каждое, по одному на уезд, предоставлялись слушательницам Санкт-Петербургского женского медицинского института. Размер стипендии при Санкт-Петербургских высших женских (Бестужевских) курсах определялся суммой 240 р. Их выделялось также 11, по одной на уезд. Одна стипендия в 160 р. в год могла быть получена студенткой Казанских высших женских курсов. Одна стипендия в 300 р. предоставлялась для слушателя фармацевтических курсов при Казанском университете. После окончания обучения стипендиаты (за вычетом указанного выше исключения) обязаны были прослужить земству Вятской губернии срок, в течение которого они пользовались стипендией. Если они не поступали на земскую службу в губернии, то должны были возратить всю сумму, израсходованную на них /45/.

Городское самоуправление оказывало содействие студентам вузов гораздо в меньшей степени, чем земство. До 1912 г. городская Дума Вятки выделяла пособие на обучение пяти лицам. Предусматривались 3 стипендии по 300 р. и 2 стипендии по 150 р. С 1912 г. учреждалась еще 1 стипендия в 480 р. Все виды помощи для получения высшего образования предусматривали возвращение денег Думе после окончания института /46/.

Анализируя образовательную политику вятских губернских властей в период с 1900 по 1914 гг., можно сделать следующие выводы. В начале XX века вопросами народного просвещения, главным образом, занималось Вятское губернское земство. Главной его заслугой было активное участие в финансировании школ всех типов. При этом местное самоуправление было заинтересовано в развитии,

прежде всего, светского образования. Постепенно царское правительство осознало объективную необходимость введения всеобщего обязательного начального обучения, важность увеличения количества специалистов со средним образованием в связи с вступлением России в эпоху индустриального развития. С увеличением количества денег, выделяемых на просвещение народа, возрос контроль над всеми типами школ. Функции надзора были возложены именно на местную администрацию, руководимую губернатором. Что же касается идеи Николая II о монополии дворянства на среднее образование, то до ее практической реализации в Вятской губернии в начале XX в. дело не дошло, — большинство учеников высшей начальной и средней школы составляли дети крестьян.

#### Примечания

1. Твардовская В. А. Идеология пореформенного самодержавия. — М., 1978. — С. 264.
2. См.: Полунов А. Ю. Константин Петрович Победоносцев — человек и политик // Отечественная история. — 1998. — № 1. — С. 46–49.
3. Твардовская В. А. Цит. соч. — С. 265.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. — М. 1991. — С. 20.
5. Там же. — С. 20–21.
6. Вятская епархия. Историко-географическое и статистическое описание. — Вятка, 1912. — С. 81, 88, 115, 125–127.
7. Обзор Вятской губернии за 1913 г. Приложение к всеподданнейшему отчету вятского губернатора. — Вятка, 1914. — С. 115.
8. Государственный архив Кировской области (ГАКО). — Ф. 582. — Оп. 142. — Д. 324. — Лл. 1–1 (об).
9. ГАКО. — Ф. 582. — Оп. 149. — Д. 87. — Лл. 1, 4 (об).
10. ГАКО. — Ф. 582. — Оп. 149. — Д. 87. — Лл. 17, 37.
11. Приложение к всеподданнейшему отчету вятского губернатора за 1900 год. — Вятка, 1901. — С. 116–117.
12. Обзор Вятской губернии за 1905 год. Приложение к всеподданнейшему отчету вятского губернатора. — Вятка, 1906. — С. 111, 115, 122–123.
13. Обзор Вятской губернии за 1913 год... — С. 110, 112, 113–114, 120.
14. Журналы Вятского губернского земского собрания 33 очередной сессии и приложения к ним. — Вятка, 1900. — С. 164, 975.
15. Журналы Вятского губернского земского собрания 38 очередной сессии и приложения к ним. Т. 2. — Вятка, 1905. — С. 300.
16. Журналы Вятского губернского земского собрания 42 очередной сессии и приложения к ним. Т. 1. — Вятка, 1910. — С. 371–378.
17. Обзор Вятской губернии за 1901 год. Приложение к всеподданнейшему отчету вятского губернатора. — Вятка, 1902. — С. 164, 171.
18. Обзор Вятской губернии за 1913 год... — С. 113–114.
19. ГАКО. — Ф. 582. — Оп. 152 а. — Д. 58. — Лл. 3 (об), 4, 6–6 (об).
20. ГАКО. — Ф. 582. — Оп. 151. — Д. 160. — Лл. 1.
21. ГАКО. — Ф. 582. — Оп. 149. — Д. 247. — Лл. 1–(об), 4.
22. Приложение к всеподданнейшему отчету вятского губернатора за 1900 год. — Вятка, 1901. — С. 118–120.

23. 200 лет Вятской губернии. — Киров, 1996. — С. 342–343.

24. Обзор Вятской губернии за 1914 год. Приложение к всеподданнейшему отчету вятского губернатора. — Вятка, 1915. — С. 163–169.

25. Приложение к всеподданнейшему отчету вятского губернатора за 1900 год. — С. 118–120.

26. Обзор Вятской губернии за 1905 год... — С. 120–121.

27. Обзор Вятской губернии за 1913 год... — С. 112, 116, 118.

28. 200 лет Вятской губернии... — С. 342–343.

29. Обзор Вятской губернии за 1914 год... — С. 163–169.

30. Журналы Вятского губернского земского собрания 34 очередной сессии и приложения к ним. Т. 1 — Вятка, 1901. — С. 90.

31. Обзор Вятской губернии за 1905 год... — С. 111, 115, 122 – 123.

32. Обзор Вятской губернии за 1913 год... — С. 110, 112, 113–114, 120.

33. Журналы Вятской городской Думы 1913 года. — Вятка, 1914. — С. 583–593.

34. Вятская епархия... — С. 81, 88, 115, 125–127.

35. Приложение к всеподданнейшему отчету вятского губернатора за 1900 год... — С. 118–120.

36. 200 лет Вятской губернии... — С. 342–343.

37. Обзор Вятской губернии за 1914 год... — С. 163–169.

38. ГАКО. — Ф. 582. — Оп. 149. — Д. 168. — Лл. 2–2 (об), 41–41 (об), 44, 45–45 (об), 46–46 (об).

39. Розанов В. В. Уединенное. — М., 1990. — С. 231.

40. Изгоев А. С. Об интеллигентной молодежи // Вехи. — М., 1990. — С. 102–103.

41. ГАКО. — Ф. 582. — Оп. 148. — Д. 328. — Лл. 5–5 (об).

42. ГАКО. — Ф. 582. — Оп. 148. — Д. 119. — Лл. 2–2 (об).

43. ГАКО. — Ф. 582. — Оп. 152 а. — Д. 66. — Лл. 1, 43, 60 (об), 71.

44. Журналы Вятского губернского земского собрания 33 очередной сессии и приложения к ним. — С. 2177.

45. Журналы Вятского губернского земского собрания 45 очередной сессии и приложения к ним. Т. 3. — Вятка, 1913. — С. 663–670.

46. Журналы Вятской городской Думы 1913 года... — С. 583–593.

С. А. Сивкова

#### О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ТЕРМИНОВ «ЭКЗОТИЗМ» И «ВАРВАРИЗМ» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Словарный состав современного английского языка наряду с исконно английскими словами включает большое количество элементов различного происхождения. Исконно английские слова составляют менее половины лексики современного английского языка. Остальная часть его словарного состава — это иностранные заимствования. В группу заимствований входят иностранные слова, жаргонизмы, варваризмы, экзотизмы и др. Толкование

термина «экзотизм» до сих пор не получило четкого определения ввиду трудности выявления критериев ассимилированности иноязычного слова в языке, с одной стороны, и в связи с невыясненностью ряда частных вопросов такого объемного понятия, как «заимствование», — с другой. В отечественной лингвистике термин «экзотизм» традиционно толкуется как заимствованное слово, которое используется при описании особенностей жизни и быта других народов, для создания местного колорита и существует в языке наряду с лексически освоенными заимствованными словами (А. Е. Супрун, Р. М. Бутина, М. И. Фомина). В лексических и терминологических словарях чаще встречается термин «варваризм», значение которого синонимично значению термина «экзотизм». Причины недифференцированного обозначения понятий на уровне внутрисистемного функционирования терминов различны. Это 1) отсутствие строгой кодификации в употреблении терминов, 2) различие подходов к проблеме в разных лингвистических школах, 3) недостаточная координация между исследователями (Н. А. Шурыгин, 1997).

Нам представляется возможным выделить некоторые признаки понятий, обозначаемых терминами «варваризм» и «экзотизм». Определение варваризма следует искать через экспонент, внешнюю форму. Оно основано на чуждом звучании и графическом оформлении слова в заимствующем языке. Определение экзотизма соотносится с различным денотатом. Термином «экзотизм» обозначаются различные денотаты, чуждые культуре данной страны, но термин сохраняет в своей семантике связь с исходным ареалом. Иллюстративным материалом для нашего исследования служат варваризмы и экзотизмы, взятые из англо-язычной прессы за последние пять лет (газет «The USA today», «Britain today», «The Financial times», «The Herald tribune»).

С точки зрения степени ассимилированности в заимствующем языке варваризмы являются лексическими единицами, которые сохраняют «варваричность», «чужеродность» прежде всего звуковой, а также графической формы. Степень их приспособленности к грамматическим и лексико-семантическим нормам языка-рецептора также минимальна. Экзотизмы воспринимаются носителями заимствующего языка через призму собственной фонологической системы, они ощущаются «чужими», необычными, но в меньшей степени, чем варваризмы, так как их внешняя форма более приближена к внешней оболочке исконных лексем английского языка. В процессе освоения они передаются английскими графемами, теряют нехарактерные для английского языка окончания, иногда в них отличается ударение и т. д., например:

1) варваризмы: pâté, bolívar, Deutsche Telecom, philharmonia, exposé, entrepreneur, torchere, déjà vu, joie de vivre, coup-d'état, avant-garde;

2) экзотизмы: mafia, crescendo, scenario, the

Duma, the stroganoff, ukulele, jihad, plaza, corrada, bingo, synagogue, losos, bábushka.

Довольно большое количество экзотизмов, встречающихся в англо-язычной прессе, изменяют свою семантическую структуру, что находит выражение:

а) в уменьшении объема семантической структуры, когда язык-рецептор заимствует слово только в одном значении. Так, во французском языке слово *rotoungi* имеет значения «рагу из разных сортов мяса» и «смесь» (о литературных и музыкальных произведениях), в то время как в английском языке это слово однозначно и употребляется в значении «смесь»;

б) в увеличении объема семантической структуры путем генерализации значения слова, его переносного осмысления, например:

a **Boola-Boola** student (студент Йельского университета; *Boola-Boola* – песня студентов Йельского университета). Здесь очевиден метонимический перенос значения слова.

*Doubts voiced about the feasibility of the Emu timetable grew to a crescendo last week.* В приведенном примере *crescendo* имеет значение «кульминация, момент наивысшего напряжения».

Under this **scenario** foreign companies would be given a franchise.

Контекст употребления слова «scenario» позволяет трактовать его значение как «условие».

Pre-concert slots are gaining in strength and Kremer's appearance lent extra authority to two pieces: Georgs Peletcis's «Nevertheless», more **musak** than music, and the typically mystic V&V by Giya Kancheli. Здесь существительное «musak» явно реализует эмоционально-оценочное значение.

Подавляющее большинство варваризмов сохраняют свое изначальное значение и являются стилистическими синонимами английских слов:

*avalanche* (фр.) – *landslip, snowslip* (англ.); *torchere* (фр.) – *standing lamp* (англ.); *coup-d'état* (фр.) – *revolt* (англ.).

С точки зрения деривационных характеристик экзотизмы являются более ассимилированными лексическими единицами по сравнению с варваризмами. Значительное их количество обнаруживает словообразовательную продуктивность путем аффиксации (*boshu, turkicize, gubernatorial*) и конверсии (*to jackal, to coffee, to glitzier*). Некоторые экзотизмы послужили основой для образования сложных слов и словосочетаний в английском языке, например: *coffee-disease, sherbet-seller, gross domestic product, Boola-Boola student, shopping plaza*.

И те и другие из рассматриваемых нами лексических единиц характеризуются низкой частотностью употребления в языке. И все же, как отмечает Н. Ю. Шугаева в своем диссертационном исследовании внешнекультурной лексики английского языка, типичной чертой экзотизмов, в отличие от вар-

варизмов, является их фиксированность словарями: значительная часть экзотизмов входит не только в специальные, но и в общие словари.

Экзотизмы выполняют функцию номинации специфических реалий внешней культуры и не имеют равноценных по смыслу «слов-двойников» в заимствующем языке. Одним из важнейших компонентов значения экзотического слова является его местная или национальная окрашенность, неразрывно связанная с обозначением предмета (явления, понятия), чуждого носителю языка-рецептора.

Варваризмы же, по мнению некоторых исследователей (Фомина, Ерёмкина), теряют первоначальную национально-территориальную закреплённость (хотя её и можно легко восстановить этимологически), а также характеризуются наличием слов-синонимов в заимствующем языке и выполняют в речи и тексте больше стилистическую, чем номинативную функцию. Эти лексические единицы употребляются особенно часто в публицистической литературе и художественных произведениях. Как отмечает Лотте (Лотте, 1982), часто такие слова употребляются в речевой практике в силу моды или иных экстралингвистических причин, но они не закрепляются в языке ни функционально, ни стилистически.

Таким образом, на наш взгляд представляется возможным выделить следующий комплекс критериев дифференциации терминов «варваризм» и «экзотизм» в современном английском языке:

- 1) степень ассимилированности заимствованного слова в языке;
- 2) способность заимствованного слова образовывать дериваты;
- 3) частотность употребления;
- 4) наличие синонимов в заимствующем языке.

Термин «варваризм» применим к слову, обладающему наименьшей степенью ассимилированности в языке. В то время как «экзотизм» – это заимствованное слово, занимающее промежуточную позицию между полностью ассимилированной заимствованной лексикой и неассимилированными словами.

#### Список литературы

1. Супрун А. Е. Экзотическая лексика // НДВШ. – Филологические науки, 1958. № 2.
2. Бутина Р. М. «О роли и месте экзотической лексики в словарном составе языка». Русское и зарубежное языкознание, Вып. 1. Ч. 4. – Алма-Ата, 1971.
3. Фомина М. И. Современный русский язык. Лексикология. – М.: Высш. шк., 1990.
4. Шурыгин Н. А. Лексикологическая терминология как система. – Нижневартовск, 1997.
5. Ерёмкина К. Н. К проблеме языковых контактов (европеизмы в современном персидском языке). – М.: Наука, 1980.
6. Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. – М.: Наука, 1982.

Е. Н. Шамова

#### ОСОБЕННОСТИ ПОНЯТИЯ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫЙ, УМНЫЙ» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Понятие интеллектуальной деятельности включает широкие представления об умственной деятельности в целом (*think, understand, know*), ее частные проявления (*decide, realise, admire*), формы ее реализации (*say, talk, conversation*), конечный результат этой деятельности (*book, film, theory*), ее носителей (*writer, author, artist*), признаки, связанные с этой деятельностью (*clever, intelligent, genius, fool, talent*), и ее наиболее общие значения (*mind, intellect*). Очевидно, что признаки интеллектуальной деятельности обозначаются прилагательными, ее носители – существительными, понятие собственно интеллектуальной деятельности – преимущественно глаголами. Соответственно, в семантическое поле «интеллект» включаются слова разных частей речи, многоаспектно отражая основные категории и свойства человеческого сознания и мышления. Признаки понятия «интеллект», выраженные адекватно, реализуются в двух антонимических лексико-семантических группах: «интеллектуально одаренный, умный» и «интеллектуально ущербный». Первая из ЛСГ имеет ядро, формируемое прилагательными *clever, intelligent*, выражающими родовое понятие, и периферию, формируемую прилагательными *wise, reasonable, sensible, witty, shrewd* и др. ЛСГ «интеллектуально ущербный» формируют такие ядерные прилагательные, как *stupid, silly, foolish*, и периферийные прилагательные *absurd, ridiculous, dull, unreasonable* и др. Семантическая структура антонимически противопоставленных ЛСГ дифференцированно реализует понятие мыслительной деятельности в современном английском языке.

Наше исследование показало, что в современном английском языке понятие «интеллектуально одаренный, умный» выражается прилагательными *clever, intelligent, wise, reasonable, sensible, shrewd, witty*. Анализ примеров, обозначающих признак «интеллектуально одаренный, умный», показал, что им свойственна многосторонняя и многоаспектная характеристика свойств человека как прямо, непосредственно (*a clever man, a witty woman*), так и косвенно, через результат умственной деятельности (*an intelligent answer, reasonable intelligence*). Прилагательное *clever* указывает на природную сообразительность, проявляющуюся и в легкости усвоения информации, и в умении выбрать оптимальную линию поведения в сложившихся обстоятельствах. При этом часто подчеркивается практический склад ума, рассудительность: *a clever child [dog, worker, manager]* умный /толковый/ ребенок (работник, управляющий). Например: ...*clever as she was, she did*

not possess the humblest of educational qualifications (*C. P. Snow*). The total number of his papers in a brisk scientific realm where really **clever** people published five times a year, was not more than twenty five in twenty years (*S. Lewis*).

В сочетании со словами – названиями высказывания (*advice, question, answer*) или продукта интеллектуальной деятельности лица (*book, theory, speech*), а также с существительными, обозначающими лицо, его части, мимику, прилагательное *clever* косвенно характеризует свойства интеллекта, например: *He has a clever face, I imagine he is good at his trade (I. Murdoch). She wished she could think of something very lively and clever to say to him (C. McMeekin).*

Прилагательное *intelligent* указывает на ум, развившийся в результате образования или влияния культурной среды и способный к глубокому и тонкому анализу сложных ситуаций, к принятию решений, учитывающих все детали обстановки: *intelligent thinking способность логически мыслить*; *an intelligent teacher умный /думающий/ учитель*; *an intelligent scholar capable of interpreting ancient authors умный /образованный/ филолог, способный толковать древних авторов*; *he was intelligent enough to interpret this strange phenomenon он был достаточно умен и образован, чтобы объяснить это необычное явление*. Например: *To have Mary, who is a well-read intelligent woman, is marvellous. She has really a first-class brain... (A. Christie).* She was much too **intelligent** not to know in what estimation the public held her, but she was modest about herself (*W. S. Maugham*). В сочетании с существительными, обозначающими мимику, лицо и его части, а также с существительными – названиями высказывания или продукта интеллектуальной деятельности лица, *intelligent* актуализирует значение свойственный умному человеку, отражающий или выражающий ум, например: *Christine was so different from anyone he had ever known, with her dark intelligent eyes (A. J. Cronin).* He... was forever asking questions with a keen desire for an **intelligent** reply (*Th. Dreiser*).

Прилагательное *wise* указывает на способность человека познать основные вопросы бытия и следовать заложенному в нем стремлению к добру и истине: *wise God мудрый /всезнающий, справедливый/ бог, wise leader [ruler, judge] мудрый /знающий/ лидер (правитель, судья) wise old man мудрый /опытный/ старец*. Например: *Thou Great and Good, thou Just and Wise, Thou art my Father and my God! (Psalms).* «Therefore everyone who hears these words of Mine, and acts upon them, may be compared to a wise man, who built his house on the rock» (*Matthew Gospel*).

*Wise* также может указывать на способность человека решать житейские вопросы. Например: *Of course, being fatally poor and dingy, it was wise of Gerty to have taken up philanthropy... (E. Wharton).*



компонента значения метафоры свидетельствуют о важной роли метафоры как аксиологического механизма языка.

### Литература

1. Black M. More about metaphor // Metaphor and thought. – Cambridge (Mass.) etc., 1980.
2. Азнаурова Э. С. Стилистический аспект номинации словом как единицей речи // Язык, номинация, виды наименований. – М., 1977.
3. См. также: Гак В. Г. Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания // Семантическая структура слова. – М., 1971; Попова З. Д., Стернин И. А. Лексическая система языка. – Воронеж, 1984; Селиверстова О. Н. Комплексный анализ многозначных слов. – М., 1975.
4. Хидекель С. С., Кошель Г. Г. Оценочный компонент лексического значения слова // Иностранные языки в школе. – 1981. – № 4.
5. Земскова Т. В. Оценочность коллоквиальных наименований лица в нормах современного английского языка // Нормы человеческого общения. – Н. Новгород, 1990.
6. Лукьянова Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления. – Новосибирск, 1986.

О. В. Сюткина

### ПРОБЛЕМАТИКА ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ЗАРУБЕЖНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Интегративный подход в образовании, ставящий своей главной задачей формирование целостного мировосприятия индивида, в последнее время прочно вошел в зарубежную и отечественную педагогическую традицию, создавая оптимальные условия для проявления универсальной сущности Человека. Однако переход к иной методологической основе образования: от предметоцентризма к межпредметности – наряду с решением важных задач целостного развития учащегося, осознания им своего места в мире, формирования альтернативного и проблемного мышления, личностной мотивации учащегося, разрешения противоречия между гуманитарной и естественнонаучной культурами несет в себе появление ряда проблем, требующих поиска оптимальных решений.

Группой немецких педагогов в 1997 г. под руководством Шварвехтер и Ульнера [1] было предложено классифицировать проблемы, появляющиеся в процессе создания интегрированных курсов, с учетом их характера на мотивационные, организационные, коммуникативные и институциональные. Однако проведенное нами методом группировки сравнение проблем межпредметной работы в Германии с проблемами создания интегрированного курса в США [2] выявило некоторую неполноту предложенной классификации. Взяв за основу данную классификацию, нами была предложена типология проблем по их разнохарактерному содержа-

нию, дополненная проблематикой информационно- и системного типов.

В целях формализации задачи составлена классификация, соотносящая количество решений каждой проблемы в США и Германии. Ранжирование полученных результатов характеризует общее количество решений каждой проблемы данной типологии, предложенных педагогами двух стран (рис. 1).

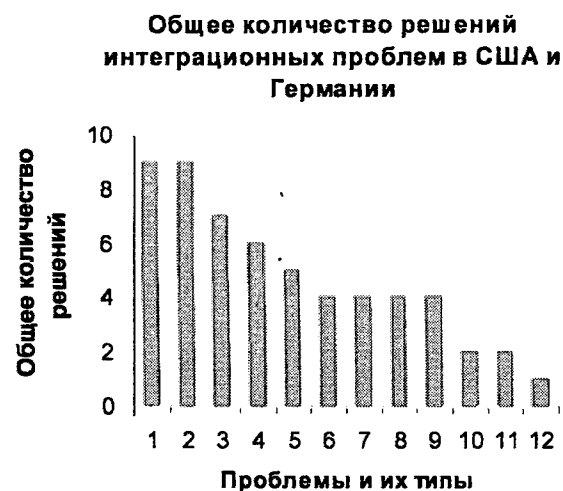


Рис. 1. Общее количество решений интеграционных проблем в США и ФРГ: 1 – потребность в информационном обеспечении у учителей (информационный тип); 2 – временные условия (организационный тип); 3 – изоляция учителей (коммуникативный); 4 – боязнь групповой работы (мотивационный); 5 – изменение условий учебного плана (организационный); 6 – отсутствие осознанной необходимости межпредметной работы (мотивационный); 7 – лимит финансовых средств (организационный); 8 – организация процесса от отдельной инициативы до принятия соответствующего решения (институциональный); 9 – обучение квалифицированных специалистов (системный); 10 – сомнение в собственной компетенции (мотивационный); 11 – разрыв между учебным планом школы и государственным стандартом (системный); 12 – изменение условий контроля (организационный)

В результате проведенной типизации можно отметить, что проблемы распределились на три группы. В первую группу (1–4) по количеству предлагаемых решений вошли приоритетные проблемы, носящие разноплановый характер, что и определило большое количество предложенных вариантов решений. Вторая группа (5–9) занимает промежуточное положение, характеризуюсь некоторым средним уровнем разработанности решений проблем. Третья группа (10–12) образована проблемами «лагового» характера, острота проявлений которых отодвинута во времени в процессе внедрения интегративных идей. Данные проблемы характеризуются наименьшим количеством предложенных вариантов решений, являясь при этом наименее изученными. Однако процессу внедрения интегративного подхода в образование будут сопутствовать растущая потребность в методологическом обосновании, постановка задач в рамках проблем данной группы, предложенных вариантов решений.

Также отметим возникновение актуальной проблемы разработки критериев альтернатив выбора решений. Множество вариантов решения по каждой из проблем первой группы требует некоторого априорного по отношению к данной задаче критерия выбора – формального, экспертного или конвенционального. Что касается решений проблем, входящих в третью группу, разработка критериев которой также сдвинута по временной шкале и, несмотря на «отложенный спрос», безусловно будет востребована.

Можно заключить, что дополнение классификации проблем интегративного подхода проблематикой информационного и системного типов весьма плодотворно и является одной из перспективных сфер, требующих методологической разработки.

### Литература

1. F. Scharwaechter, H. Eulner. Welche Probleme sind beim faecheruebergreifenden Arbeiten deutlich geworden und wie koennen diese Probleme bearbeitet werden? // «Faecheruebergreifendes Arbeiten» – Bilanz und Perspektiven. Duesseldorf, 1997. – S. 73–75.
2. S. Behar. So You Want to Work with Schools. – The Volunteer Monitor, Spring, 1993, vol. 5, № 1. San-Francisco. – P. 3–5.

Л. В. Хапова, Ю. А. Сауров

### ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРОЯТНОСТНО-СТАТИСТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КВАНТОВОЙ ФИЗИКИ

Вероятностные представления на природу явления считаются более глубокими, более фундаментальными по сравнению с динамическими. Поэтому для современной эпохи характерно резкое возрастание роли вероятностно-статистических идей и методов во многих областях науки и практики. Широко используются они не только в физике, но и в генетике, теории эволюции, теории информации, кибернетике, менеджменте и т. д. Роль вероятностно-статистических идей и методов настолько велика, что статистический стиль мышления считают одним из существенных компонентов современного миропонимания. Поэтому весьма важно последовательно формировать у учащихся вероятностно-статистические представления. Не случайно в новом учебнике математики (под ред. Г. В. Дорофеева) уже в пятом классе есть параграф «Случайные события», а в шестом классе – глава «Вероятность случайных событий». В системе средней школы складывается во многом новая ситуация для успешного (и востребованного) формирования статистических представлений при изучении физики.

В проектах стандартов и программ для гуманитарного профиля предлагается изучать, например, следующие вопросы: опыты Вавилова, кванто-

во-механическая модель атома, корпускулярно-волновой дуализм описания микрочастиц, принцип неопределенности Гейзенберга, вероятностный характер причинно-следственных связей в микромире, закон радиоактивного распада и его статистическое истолкование, квантово-статистическая картина мира.

Серьезный уровень рассмотрения вероятностно-статистических представлений в школе предполагает разработку разного рода методических материалов. Но структуру (логику) и содержание изучаемых вопросов прежде всего задает программа. Ниже и приводится разработанная нами программа формирования статистических представлений при изучении квантовой физики. Программа позволяет поставить акценты при изучении всех тем квантовой физики, может быть основой программы факультативного спецкурса. Вопросы для углубленного изучения обозначены звездочкой.

### Программа

**Введение.** Случайные и строго детерминированные события. Порядок из хаоса (1 час.)

**Тема I. Основные понятия теории стохастических процессов** (4 час.)

Невозможные, возможные (случайные), достоверные события. Равновероятные события.

Вероятность случайного события. Вероятность одновременного происхождения нескольких несоместимых событий. Вероятность одновременного происхождения нескольких независимых событий.

Неопределенность и вероятность. Метод статистических испытаний. Статистическая закономерность. Нормальное распределение Гаусса.

**Тема II. Стохастические процессы в молекулярной физике** (повторение, 6 час.)

Идеальный газ. Случайный характер движения и взаимодействия молекул. Распределение Максвелла как пример статистической закономерности. Давление газа как проявление статистической закономерности теплового движения.

Средние значения физических величин. Усреднение по ансамблю и по времени. Флуктуация как отклонение от среднего значения. Температура как проявление статистической закономерности движения молекул.

Термодинамическая система. Термодинамическое равновесие и отклонения от него. Термодинамические процессы. Макро- и микросостояния системы. Статистический смысл второго закона термодинамики. Флуктуации и нарушение второго закона термодинамики.

**Тема III. Квантовая физика** (40 час.)

### I. Световые кванты

Применение статистического метода при выводе формулы Планка для нагретого тела. Гипотеза Планка.

Случайный характер попадания фотона на плас-

тинку и взаимодействия фотона с электроном в фотоэффекте. Коэффициент пропорциональности в первом законе Столетова и вероятность вылета электрона из металла при поглощении фотона. Вероятность столкновения электрона с фотонами при малой интенсивности света. Законы фотоэффекта при многофотонном процессе. Вероятность фотоэффекта на связанном электроном. Эффект Комптона: вероятностный характер взаимодействия фотона с электроном атома; распределение вероятности рассеяния фотонов\*.

Опыты по дифракции света. Случайный характер попадания кванта света на экран. Изменение дифракционной картины от слабого источника света с течением времени. График плотности вероятности попадания фотонов на экран.

Опыты Вавилова: наблюдение статистических отклонений числа фотонов в отдельных вспышках светового потока, вычисление этих отклонений.

Опыт Боте: попадания фотонов в счетчики являются случайными независимыми событиями.

Двойственность свойств света и проблемы ее описания.

## II. Физика атома

Корпускулярно-волновой дуализм свойств микрочастиц. Дифракция электронов. Случайный характер попадания микрочастиц на экран. График плотности вероятности попадания микрочастиц на экран.

Проблемы измерений физических величин в микромире\*. Гипотеза де Бройля. Статистическое истолкование волновой функции. Определение вероятности местоположения микрочастицы. Принцип неопределенности. Принцип суперпозиции для волн вероятностей и его физический смысл. Микрочастица в потенциальной яме\*. График плотности вероятности для частицы в разных состояниях\*.

Вероятность – важная характеристика квантового перехода. Средняя продолжительность жизни атома в возбужденном состоянии. Зависимость вероятности перехода от времени жизни на уровне. Ширина спектральной линии, ширина уровня. Вероятность квантовых переходов, линейчатые и сплошные спектры. Объяснение интенсивности линий оптических спектров испускания и поглощения.

Атом водорода. Квантово-механическая модель. Физический смысл боровской орбиты. Электронное облако. Орбиталь.

Периодическая система элементов Менделеева. Распределение электронов по энергетическим уров-

ням и подуровням в атомах. Принцип Паули\*. Формы s-, p-, d-электронного облака. Вероятность нахождения электрона в электронном облаке.

## III. Физика атомного ядра

Вероятность распада одного ядра за единицу времени. Явление радиоактивного распада и его описание статистическим методом. Закон радиоактивного распада – фундаментальный статистический закон. Среднее время жизни ядра, его активность и связь их с вероятностью распада. Альфа-радиоактивность. Связь между вероятностью распада и энергией распада. Радиоактивные цепочки. Вероятность спонтанного деления\*. Спонтанный распад нейтрона\*.

## IV. Элементарные частицы

Нестабильные элементарные частицы. Зависимость вероятности распада от времени жизни элементарных частиц.

Квантово-релятивистский механизм взаимодействия\*. Диаграмма Фейнмана\*.

## V. Значение статистического метода в науке (обобщающие лекции)

### ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ РАБОТЫ

1. Изучение линейчатых спектров по фотографиям.
2. Изучение треков элементарных частиц.
3. Изучение диаграмм Фейнмана.
4. Изучение графиков радиоактивного распада.

### Литература

1. Мансуров А. Н., Мансуров Н. А. Физика: Учеб. для 10-11 кл. ср. шк. с гуманитар. профилем обучения. – М.: Просвещение, 1999.
2. Батыгин В. В. Законы микромира: Кн. для внеклас. чтения. VII – X кл. – М.: Просвещение, 1981.
3. Мултановский В. В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1977.
4. Мигдал А. Б. Квантовая физика для больших и маленьких. – М.: Наука, 1989.
5. Мякишев Г. Я. Элементарные частицы. – М.: Наука, 1979.
6. Тарасов Л. В. Мир, построенный на вероятности: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1984.
7. Тарасов Л. В. Современная физика в средней школе. – М.: Просвещение, 1990.
8. Пономарев Л. И. Под знаком кванта. – М.: Наука, 1989.

## ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

В. С. Данюшенков, М. Ш. Ракитова

### РЕСТРУКТУРИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ США

Адам Смит в книге «Исследования о природе и причинах богатства народов» (1976) утверждал, что участие людей в частной экономической деятельности и политика государственного невмешательства в экономику приведут к росту благосостояния всех членов общества [4]. Поэтому считается, что приоритетное положение образования является причиной благосостояния народов и могущества стран. Так, США стоит на II месте среди высокоразвитых стран по затратам на образование – 6,8% от валового национального продукта (по данным 1988 г.) [1]. Поэтому целью статьи является попытка показать последних структурных изменений текущего столетия в системе образования США, которые привели к качественному отношению государства к обучению.

Известно, что образование всегда старается выполнять социальный заказ государства. Например, после второй мировой войны школам США был дан заказ: готовить молодых людей для работы на производстве. Ответом послужило создание школ по фабричным образцам, где к учащимся относились как к выпускаемой продукции и их сортировали по категориям, например на профессионально-технические, колледжи и др. Типы школ постоянно менялись благодаря:

- детскому буму, который привел тысячи молодых людей в школьную систему;
- движению за гражданские права, которое привело к интеграции классов;
- попытке реформировать преподавание математики и предметов научного цикла, вызванной запуском советского спутника в 1957 году [3].

В настоящее время в США общество требует, чтобы школы соответствовали нуждам завтрашних выпускников. Отсюда структурные изменения в системе образования США, начавшиеся в конце 1970-х – начале 80-х годов, продолжаются и сегодня. В последние десятилетия США вошли в новую фазу социального и экономического развития – движения к постиндустриальному обществу. Основным отличием между индустриальным обществом и постиндустриальным является приоритет знаний: более важными становятся теоретические знания. Если индустриальная стадия развития отличалась производством основных товаров (сталь, одежда, автомобили и приборы), то постиндустриальная экономика ориентирована на информационные и коммуни-

кационные сферы, на здравоохранение и другие службы [6].

В качестве примера может служить появление интернета и электронной почты, которые полностью изменили взаимоотношения между людьми разных стран. Сегодня организуются различные группы по интересам (по интернету), создается множество совместных предприятий как в США, так и в странах Западной и Восточной Европы и Азии. Все это налагает большие требования к школе в подготовке подрастающего поколения к XXI веку. Среди глобальных вопросов американцы выделяют 5 наиболее важных проблем: это экономика, окружающая среда, иммиграция, международные отношения и моральные качества личности [6].

Реформа в образовании конца 1970-х – начала 1990-х проходила непросто. Американцы называют этот период периодом противоречий. Действительно, с одной стороны, была попытка обеспечить равенство образовательных возможностей для всех учащихся, а с другой стороны, сократилось государственное финансирование начальных и средних школ. Р. Никсон наложил вето на некоторые образовательные программы, тем самым сократив общий бюджет, предназначенный на реформу народного образования. Консервативный подход президента Р. Рейгана к федеральному финансированию привел к дальнейшему перекалыванию ответственности финансирования образования от федерального правительства на штаты. Рейган считал: если школы контролируются штатами, то штаты и должны нести ответственность за финансирование народного образования. Сегодня данную политику мы наблюдаем в России, так называемое региональное образование. При правительстве президента Б. Клинтона (учитывая пагубность регионального финансирования) началось смещение в сторону федерального финансирования образовательных программ. Программа *America 2000*, учрежденная секретарем по образованию Ламаром Александром при правлении Буша, была переименована *Goals 2000: Educate America Act* (Цели 2000) при правлении Клинтона [5]. На самом деле, программа Цели 2000 является кульминацией процесса, начатого в 1989 году, когда Ассоциация Национальных Губернаторов и президент Буш согласились на саммите по образованию определить шесть национальных целей для образования. Клинтон, будучи губернатором штата Арканзас, сыграл ключевую роль в разработке проекта целей. Настоящая версия этой стратегии включает две цели, связанные с подготовкой учителей и участием родителей [2].

США всегда стремились и стремятся к лидер-



ству. Но все ухудшающиеся результаты международных тестов и последних SAT лет (экзамен, который сдают школьники в США) убедили некоторых влиятельных американцев в том, что страна стоит перед лицом не только кризиса в системе образования, но и прямой угрозы ее экономического процветания [6]. Поэтому начиная с 1980-х годов резко увеличилось количество педагогических исследований и докладов, призывающих к немедленной реструктуризации системы образования, в первую очередь средней школы. Среди них: *A Nation at Risk, Action for Excellence, Making the Grade, High School: A Report on Secondary Education in America* и др.

Самым известным из всех является *A Nation at Risk* (Нация в Опасности), доклад Национальной Комиссии по Качеству Образования, который указал не только на недостаток высококвалифицированных учителей, но также подверг резкой критике учебный план средних школ. Что касается приобретения и применения знаний, комиссия заключила, что к ученикам предъявляются слишком низкие требования по выполнению домашнего задания; по работе в классе; аттестации выпускников средней школы; по зачислению молодежи в колледж. Комиссия также заключила, что учебный год в США короче, чем в других высокоразвитых странах и школьники проводят мало времени за партой, и то используется неэффективно [6].

Авторы доклада призвали политиков принять чрезвычайные меры по повышению уровня и продуктивности образовательной системы. В первую очередь они рекомендовали повысить требования к выпускникам школ как на местах, так и на уровне штатов; обязательное изучение всеми учениками основных предметов (английский язык – 4 года, предметы научного цикла – 3 года, общественные предметы – 3 года, информатика – 1 год). В дополнение к этому комиссия предложила обязательное изучение иностранного языка в течение 2 лет для тех учеников, которые намерены поступать в колледж. Другие рекомендации включали введение тестирования и более жестких стандартов для всех уровней образования, удлинение учебного дня и года, повышение зарплат и стимулирование учителей [6].

Движение за реформу вызвало множество открытий в теории обучения, особенно в оценке знаний учащихся. Заслуживают внимания четыре педагогические стратегии: 1) *mastery learning* (обучение, направленное на достижение мастерства), 2) *criterion-referenced testing* (критериально-ориентированное тестирование), 3) *time on task* (время на задание) и *accountability* (ответственность) [6].

*Mastery Learning* – это педагогическая стратегия, автором которой является *Benjamin Bloom* из Университета Чикаго. Ее идея заключается в том, что при определенных условиях все учащиеся могут достичь высокого уровня обученности. Эти условия следующие:

- обучение проводится чутко и систематически;
- учащиеся получают помощь, как только возникает проблема;
- неограниченность времени для усвоения материала;
- наличие системы четких критериев для определения мастерства учащихся.

В *Mastery Learning* предметный материал преподносится маленькими частями, каждая из которых сопровождается конкретными целями. Тесты определяют, достиг ли учащийся цели или необходима дополнительная работа. Класс или группа учащихся продолжают работу по достижению цели до тех пор, пока каждый из них не добьется мастерства. Тем ученикам, которые освоили материал быстро, дается дополнительный материал. Идея подхода – не только дать возможность каждому учиться, но также уменьшить различия в достижениях между учащимися, что само по себе является препятствием к эффективному преподаванию и учению. Данный подход критикуется за чрезмерное регламентирование и единообразие, которые служат препятствием для развития способных учеников. Правда, некоторые эксперты считают, что *Mastery Learning*, в общем, имеет положительное воздействие на достижение цели.

*Criterion-referenced testing*. Стратегия, тесно связанная с *Mastery Learning*, является формой оценивания, мастерства учеников. В отличие от тестов, ориентирующихся на нормы (*norm-referenced tests*) и сравнивающих баллы различных учеников, целью критериально-ориентированных тестов является определение достижений каждого ученика в каком-то конкретном задании, т.е. в критериально-ориентированных тестах важно мастерство.

*Time on Task. Mastery Learning* популяризовало понятие о том, что количество времени имеет решающее значение в приобретении особых академических знаний. Хотя исследования обнаружили, что такие факторы, как количество дней в учебном (школьном) году и продолжительность учебного дня важны для общей успеваемости учащихся, но не являются главными. Более важным является не количество времени, а как это время используется непосредственно «на задание». Таким образом, перспектива того, что большее количество времени и его более эффективное использование привели бы к повышению результатов тестов, явилась ключевым принципом в движении за реформу.

*Accountability* – это скорее требование, предъявляемое школам общественностью, нежели понятие, которое появилось из педагогических исследований. Требование, чтобы школы также несли ответственность за обучение учеников, исходит из того, что другие учреждения несут ответственность за свои услуги. Ответственность распространяется на все уровни образовательной иерархии. Например, органы управления штатов и местные органы могут нести ответственность за формулировку соответ-

ствующих целей для образовательной системы, в то время как учителя были бы ответственны за качество обучения. Ответственность распространяется также на учеников, от которых ожидают, что они будут учиться в полную силу своих академических возможностей.

Вопрос об ответственности дошел до судов из-за функционально неграмотных выпускников средних школ, которые предъявили судебный иск школьному округу за его неспособность дать знания, которые подтверждены дипломом. Хотя все решилось в пользу школьных округов, они привлекли к себе внимание тем, что необходимо более осмотрительно оценивать основные умения учеников [6].

В последнее время исследования когнитивных психологов ставят под сомнение традиционную модель обучения. Исследования утверждают, что обучаемые развивают свое собственное понимание, опираясь на свой опыт, переживания и наблюдения. Они учатся не тогда, когда слушают информацию, представленную другими, а когда манипулируют и синтезируют информацию самостоятельно, дополняя и расширяя существующее понимание. Учащиеся постоянно интерпретируют новую информацию, основываясь на собственном багаже знаний. Следовательно, неспособность учащегося учиться, по мнению исследователей, больше связана с его неправильным пониманием, чем неспособностью поглощать новую информацию.

Выводы американских ученых-педагогов указывают на то, что роль учителя должна непременно измениться. Традиционную лекционно-практическую модель нужно заменить такой, которая помогала бы учащимся находить и собирать информацию различными, уникальными путями, критически анализировать ее и соотносить эту информацию со своими знаниями и умениями. Поскольку индустриальный век сменился информационным, то знание фактов более не является таким существенным, как способность творчески решать проблемы и продолжать обучение всю жизнь. Люди завтрашнего дня должны уметь добывать необработанные данные, постоянно искать новые пути представления реальности и решения проблем. Чтобы достичь этих целей, ученикам нужно научиться оценивать и пересматривать свое собственное учение, т.е. они должны манипулировать своими знаниями и постоянно совершенствовать свое собственное понимание мира [3].

Вместо того, чтобы сообщать учащимся информацию для запоминания, учителя должны больше времени уделять тем видам деятельности, которые способствовали бы поиску информации, ее обработке и расширению собственных представлений учащихся. Учителя в этом контексте должны выступать в качестве моделей, наставников, инструкторов и ресурсов для студентов. Здесь уместно вспомнить случай Джона Дьюи (ведущего представителя

философии прагматизма, педагога) при создании лаборатории в Университете Чикаго. Он хотел приобрести многофункциональную мебель, т.е. мебель, которую можно передвигать и использовать в различных целях. Это связано с его идеей о том, чтобы студенты не просто сидели и слушали, т.е. были пассивными реципиентами, а были комфортно активными. Его взгляд на обучение студентов сильно отличался от взглядов других преподавателей того времени [3].

Сегодня, несмотря на выдвинутые стратегии обучения, перед преподавателями США снова встают такие вопросы:

– является ли более полезным глубокое изучение нескольких тем или широкое освещение многих тем;

– для учащихся лучше интегрированное изучение темы или концентрирование на отдельной дисциплине;

– когда достигается более тонкое понимание предмета изучения:

- а) через проектное обучение;
- б) через практические упражнения;

– можно ли оценить результаты обученности на другом уровне, отличном от простого воспроизведения информации?

Исследования показывают, что учащиеся склонны достигать лучшего понимания проблемы, если она рассматривается как междисциплинарная перспектива: если учащиеся заняты проектной деятельностью, связанной с действительным решением проблемы. Учащиеся, которые активно включаются в учебный процесс, сохраняют свои знания и могут применять их в новых ситуациях. Работа в коллективных группах способствует творческому решению сложных проблем, вовлекает больше учащихся в учебный процесс и позволяет учащимся помогать друг другу. Новые подходы в контроле и оценивании достижений обучаемых, такие, как тексты-выступления и папки показательных работ (*portfolios*), экзаменуют обучение с перспективы, отличной от воспроизведения информации, основанной на фактах.

Таким образом, учебный план и организация учебного процесса кардинально меняются (см. табл. 1). Роль преподавателя меняется от диспенсора (распространителя информации) к помощнику; роль студента – от рецептора информации к создателю новых знаний. Думается, такие изменения могут иметь место во всех классах, во всех школах [3,11-12].

Самыми важными шагами в реструктуризации на местах и на уровне штатов на сегодняшний день являются:

- 1) введение *Minimum Competency Testing* – новой формы оценивания, нацеленной на проверку основных академических умений учеников;
- 2) расширение учебных планов, программ;
- 3) ужесточение требований к окончанию школы

(увеличение количества часов на обязательное изучение основных предметов: английский язык, общественные предметы, предметы научного цикла, математика).

Развитие технологии сыграло и играет огромную роль в различных движениях за школьную реформу. Такие понятия, как *Educational Accountability*, *Standardized Testing* и *Minimum Competency Testing*, обязаны своим существованием распространению компьютерных методов обработки данных [6].

Сегодня многие школы, учебные заведения по всей стране принимают модель ОВЕ (*Outcome – Based Education*) как основу для своих усилий по реструктуризации. Эта модель включает в первую очередь определение желаемых результатов обучения, а затем определение самой подходящей организации учебного процесса. Сторонники ОВЕ подтверждают, что все ученики могут учиться, успех влияет на самоутверждение, который в свою очередь влияет на процесс учения. Таким образом, нужно создавать определенные условия, чтобы способствовать процессу учения [3].

**Классы** – это главным образом изолированные комнаты, где преподаватели передают информацию, где студенты получают знания, умения, отвечают на вопросы. В центре внимания личность и соревнование

Классы – это многофункциональные комнаты, где обучаемые заняты выполнением исследовательской работы, или задания проблемного характера, связанного с изучаемой темой. В центре внимания – сотрудничество и созданные команды

**Контроль и оценка** – оценивание проводится с помощью тестов (где нужно дать краткий ответ), или тестов-эссе (сочинений), которые нацелены на проверку способности воспроизведения информации, нежели ее понимания и применения

Контроль направлен на выработку у студента умения (способности) выражать свои знания и умения. Студенты также имеют возможность для самооценки

**Технологии** – «Технологии» в образовании традиционно включают бумагу и карандаши, доску, учебники, наглядные пособия и др., которые помогают студентам формировать умения, понятия и делать обобщения

Сегодня доступны многие современные технические средства, помогающие студентам в формировании знаний и умений. Многие из этих новых технологий могут более эффективно помочь в исследованиях, анализе, решении проблемных ситуаций и в процессах общения

Таблица 1  
Обновление американского образования: рекомендуемые изменения

	Традиционные школы	Реформированные школы
Учение	Студенты получают информацию, знания из лекций преподавателя, из учебников	Студенты учатся строить свои знания через свой собственный опыт, через преподавателей, через учебники и др. источники
Преподавание	Преподаватели передают информацию, формируют знания, умения, навыки с помощью упражнений и проверяют способность студентов запоминать пройденное	Преподаватели вовлекают студентов в деятельность, требующую от них критического мышления, решения проблемных ситуаций и умения находить ответы на свои вопросы. Преподаватели служат в качестве образцовых обучающихся (т.е. учатся чему-то новому вместе со студентами), наставников, помощников и ресурсов
Учебный план (программа)	Учебный план делает акцент на овладение знаний, понятий через изучение отдельных предметов. Студентов иногда делят на «трэки» (потоки) в зависимости от результатов определенных тестов	Учебный план (программа) способствует исследовательской работе студентов, составлен так, чтобы вовлекать студентов в решение реальных проблемных ситуаций (задач) с использованием знаний по различным предметам. Упор делается на глубокое изучение важных понятий, идей

[Источник: Knapp, L. R. & Glenn, A.D. *Restructuring Schools with Technology*. Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon, 1996, p. 5]

**Использованная литература**

1. *Chalker, D. M. & Haynes, R. M.* World Class Schools. – Basel, Switzerland: Technological Publishing AG, 1994. – 269 с.
2. *Elam, S. M., Rose, L. C. & Gallup, F. M.* The 26<sup>th</sup> Annual Phi Delta Kappa / Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward the Public Schools // From Phi Delta Kappan. 1994. № 76/1, с. 41–56.
3. *Knapp, L. R. & Glenn, A. D.* Restructuring Schools with Technology. – Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon, 1996. – 232 с.
4. *Pawelek, R.* American Economy and Financial Institutions. – The United States Information Agency, 1986 (Revised 1991).
5. *Reed, A. J. & Bergemann, V. E.* In the Classroom. An Introduction to Education (2<sup>nd</sup> ed.). – Guilford, CT: DPG, 1995. – 627 с.
6. *Serow, R. C.* Social Foundations of American Education. – Durham, NC: Carolina Academic Press, 1994. – 452 с.

**НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ УНИВЕРСИТЕТА**

*В. Т. Юнгблуд, В. В. Куликов*

**РОССИЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННОСТЬ НА ПОРОГЕ XXI ВЕКА**

В конце XX века, столь трагического и одновременно величественного для России, наша страна находится в начале нового неведомого пути в будущее. Постепенное размывание устоев советского режима, непоследовательные и поверхностные реформы, обострившееся политическое противостояние привели к заметному ослаблению институтов государственной власти и, в более широком смысле, государственности вообще. Некоторое время назад быть «государственнымником» означало быть противником реформ. Досужие разглагольствования о «гражданском обществе», приоритете «общечеловеческих ценностей» приводили к выхолащиванию понятия «государственность». Однако не менее быстро псевдodemократический нигилизм сменился всеобщим вниманием, а затем клятвенной любовью ко всему, что связано с государством, к его атрибутике. Быть «государственнымником» стало признаком хорошего тона. Любой политик прикрывается ныне государственно-патриотической риторикой, уличая своих противников в отсутствии любви к государству. Государство как сложную систему политических и социальных институтов не надо уничтожать или пафосно возвеличивать, исходя из узких политических интересов. Государство надо понимать. Понимание любого явления человеческой истории не может основываться на интуиции или эмоциональном восприятии, оно требует научного изучения. Проблематика исследования государственной жизнедеятельности может быть очень широкой, охватывая разнообразные аспекты от экономических до нравственных или психологических.

Экономическое и правовое регулирование общественных отношений со стороны государства является важным элементом его бытия, залогом поступательного развития общества. Осмысление современного опыта государственного строительства, тем не менее, невозможно без теоретического, а значит, и исторического анализа.

21–22 сентября 1999 г. в Вятском государственном педагогическом университете состоялась всероссийская конференция «Российская государственность на пороге XXI века», организатором которой выступил Институт управленческих кадров ВГПУ. Участие руководителей области и города, Кировской областной Думы, правоохранительных органов сделало это мероприятие выходящим за границы чисто академического интереса и придало ему научно-практическую значимость. Прозвучав-

шие в пленарной части выступления заместителя губернатора области А. А. Покручиной, прокурора области Н. А. Ефремова, начальника управления юстиции Кировской области И. А. Казакова носили проблемный характер и во многих отношениях предопределили общую направленность и деловую интонацию последующих выступлений и дискуссий. За два дня работы прозвучало более сорока докладов. Конференция подтвердила несомненное возрастание интереса к проблемам регионов, а её всероссийский статус был подтверждён участием известных учёных-государствоведов из Москвы, Екатеринбургa, Новосибирска, Архангельска, Омска и ряда других городов. Среди её активных участников были Председатель Координационного совета Российской Академии юридических наук, доктор юридических наук, профессор В. И. Гладких, член Президиума Российского Земского движения, доктор философских наук, профессор В. С. Коробейников, заведующий кафедрой истории государства и права Уральской государственной юридической академии, доктор юридических наук, профессор А. С. Смыкалин, заведующий кафедрой экономики и управления Уральского государственного технического университета, доктор экономических наук, профессор А. М. Илышев.

На заключительном заседании участники конференции отметили, что большинство докладов характеризовалось должным научным уровнем. Конференция стала весомым фактором пробуждения общественного и научного интереса к важным граням истории страны, перспективам развития российской государственности, геополитическим интересам России. Участники проявили значительную активность при обсуждении проблем правового регулирования деятельности органов управления и самоуправления, регулирования социально-экономическими процессами, протекающими на региональном уровне. Научные изыскания в этих направлениях были признаны приоритетами. Материалы, отражающие работу всех трёх секций («Управление социально-экономическими процессами и проблемы развития регионов», «Правовое регулирование деятельности органов государственного и муниципального управления», «Теория и история государственного управления, геополитическая безопасность России»), подготовлены к печати.

Конференция, проведённая на вятской земле в сентябре 1999 г., не была случайной. В российской провинции до сих пор не утрачено искреннее стремление к поиску истины, жителю и научной. Организаторы конференции надеялись, что их почин найдёт отклик не только в глубинке, но и в научных

центрах России. И, по большому счёту, они не ошиблись. В сборнике материалов конференции представлены 35 регионов Российской Федерации, самые разные научные школы и направления.

Хочется выразить признательность всем авторам и, в первую очередь, тем, кто, невзирая на нелёгкие времена, непосредственно участвовал в работе конференции.

Первая конференция является только началом хорошей традиции – проводить такие встречи один раз в два года. В сентябре 2001 г. планируется не только подвести итоги двух лет, посмотреть, насколько суждения 1999 г. отражали развивающуюся реальность, но и расширить круг рассматриваемых проблем, дифференцировать некоторые из них. Но, даже не загадывая на будущее, можно уверенно сказать, что встреча учёных из разных городов и вузов страны стала большим событием для Вятского государственного педагогического университета, города и области, а её результаты явились по-настоящему вкладом в науку о государстве.

*М. П. Бандаков*

#### ФАКУЛЬТЕТУ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ – 50 ЛЕТ!

7 – 9 октября 1999 года в Вятском государственном педагогическом университете праздновалось 50-летие факультета физической культуры.

Одним из важнейших мероприятий этих праздничных дней явилось проведение республиканской научно-практической конференции на тему «Актуальные проблемы физической культуры на современном этапе и пути их решения».

Тезисы докладов на научную конференцию, которые были опубликованы ко дню ее открытия, представили ученые, преподаватели, аспиранты, учителя и тренеры из Москвы, Санкт-Петербурга, Ярославля, Нижнего Новгорода, Сыктывкара и Кировской области.

Торжественно открыл конференцию вступительным словом проректор по научной работе университета доктор исторических наук, профессор В.Т. Юнгблюд, а присутствие на ней преподавателей, студентов факультета физической культуры предопределило ее научно-практическую направленность.

После пленарного заседания, на котором с содержательными докладами выступили профессор Ф. Л. Доленко (Нижний Новгород) и декан факультета физической культуры Сыктывкарского государственного университета доцент Е. Е. Шомысова, работа конференции продолжилась по двум секциям: «Актуальные проблемы физического воспитания детей и подростков» и «Физиолого-гигиенические проблемы обучения и воспитания детей и подростков».

В выступлении на конференции доцента В. С. Солгалова были раскрыты история становле-

ния и основные вехи развития факультета физической культуры Вятского государственного педагогического университета, деканами которого в разные годы были П. Д. Захаров (1949–1972), Г. В. Березин (1972–1980), Г. И. Кушков (1980–1995), М. П. Бандаков (1995 и по настоящее время).

Во многих докладах отмечалось, что факультет славлен опытными преподавателями и выпускниками – учителями физической культуры и тренерами, успешно работающими в общеобразовательных и детских спортивных школах, физкультурных организациях Кировской области и других регионах страны.

Больших успехов в воспитании подрастающего поколения достигли выпускники факультета заслуженные учителя РФ А. Ф. Винокуров, Г. К. Родыгин, Н. М. Тарасов, Ю. А. Култыков, заслуженные учителя профтехобразования РФ В. Д. Загарских и В. С. Левашов. Широко известны имена спортсменов-тренеров выпускников факультета физической культуры и спорта: заслуженные тренеры СССР А. И. Нивин, В. М. Казанцев, М. М. Баранов, Олимпийский чемпион Ю. Скобов, рекордсмен СССР по десятиборью Г. Дегтярев, заслуженные тренеры России – И. П. Машковцев, В. В. Рыков, В. Г. Ванев, Г. И. Бабайлов, В. В. Пушкарев, А. А. Плосков, Е. А. Платунов, Б. А. Рублев и другие.

В настоящее время на факультете больше внимания уделяется научно-исследовательской работе преподавателей. Достаточно сказать, что в последние годы выпускники факультета защитили две докторские диссертации (М. П. Бандаков, В. С. Богатырев), защитили кандидатские диссертации и утверждены в звании доцента 5 преподавателей.

Проводя заключительное пленарное заседание, декан факультета М. П. Бандаков и руководители секций доценты В. А. Салтыков, Н. И. Лебедев, Г. А. Воронина и А. Б. Шишкин отмечали высокий уровень научного содержания докладов как преподавателей, так и учителей школ и гимназий. В выступлениях иногородних участников конференции прозвучали слова благодарности руководству университета за радушный прием, отмечался высокий уровень организации и проведения научно-практической конференции.

*В. В. Колотилов, Г. Н. Некрасова, Г. П. Шишкин*

#### ОБУЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ПЕДВУЗЕ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Вопросы совершенствования обучения технологии в общеобразовательной школе и педвузе обсуждались на региональной научно-практической конференции 12–13 октября, проходившей в Вятском государственном педагогическом университете.

Она проводилась в связи с 40-летним юбилеем факультета общетехнических дисциплин и трудового обучения (технологии и предпринимательства). В работе приняли участие представители многих педвузов: Елабужского, Московского, Нижегородского, Коми, Свердловского, Чувашского и других, а также более 80 учителей из г. Кирова и большинства районов Кировской области. На конференции рассматривались различные аспекты совершенствования обучения технологии в общеобразовательной школе, подготовки учителя технологии и предпринимательства. Выступающие пытались обогатить, конкретизировать общую концепцию технологического образования применительно к общеобразовательным школам, технолого-экономическим факультетам педвузов. Также рассматривались отдельные направления деятельности учителя в современной социально-экономической ситуации.

Проф. В. В. Колотилов (ВГПУ) сделал анализ содержания и форм обучения за 40-летний период работы ИПФ-ТЭФ, указал на положительный опыт, который может быть использован в настоящее время. Декан ТЭФ ВГПУ доц. Г. П. Шишкин рассказал о состоянии и проблемах своего факультета на данном этапе. Деканы проф. И. Е. Илларионов (Чебоксары), доц. М. Д. Китайгородский (Сыктывкар) дали оценку состояния учебно-воспитательного процесса на своих факультетах и наметили пути повышения качества обучения и социальной защищенности будущего учителя технологии и предпринимательства.

Проф. А. Н. Богатырев (МПГУ) рассказал о направлениях подготовки научных кадров на кафедре теории и методики преподавания технологии ВГПУ. Проф. С. А. Смирнов и ст. преп. Л. К. Патрушева наметили пути фундаментализации профессионально-методической подготовки учителя технологии. Вопросы совершенствования информационной подготовки учителя технологии раскрывались в докладах А. В. Коптелова, Г. Н. Некрасовой, Н. П. Шипицына (ВГПУ) и доц. М. Д. Китайгородского (г. Сыктывкар). Средствами подготовки студентов к творческой деятельности на уроках технологии были посвящены выступления З. С. Соловьевой (г. Чебоксары), Ю. М. Митягина и А. Г. Шатунова (ВГПУ).

На конференции обсуждался вопрос о внебюджетной деятельности технолого-экономических факультетов, И. Е. Илларионов и З. С. Соловьева (Чебоксары) рассказали об организации технологической практики и вовлечении студентов в производственную внебюджетную деятельность. Выступление З. С. Соловьевой, посвященное хозяйственной деятельности в швейных мастерских, вызвало живой интерес у аудитории и множество вопросов. Зам. декана физического факультета УРГПУ, доцент О. А. Чикова рассказала о подготовке учителей технологии на платной основе для Уральского региона. Ею был подробно освещен вопрос о совместной образовательной деятельности педагогических кол-

леджей и университетов, что позволяет осуществлять преемственность и сократить срок обучения.

Вопросам совершенствования обучения технологии в школе были посвящены доклады зам. главы департамента образования С. Л. Семиколенных, зав. кабинетом ИУУ Г. Б. Поляковой и методиста С. И. Мелехиной (Киров). Учителя А. С. Чибиков, А. П. Тукмачев поделились опытом развития познавательной активности на уроках технологии в сельской школе. О. В. Голубева, Т. А. Фокина (г. Н. Новгород), С. М. Шустов (г. Киров) рассказали о средствах совершенствования процесса обучения школьников проектной деятельности. В. Б. Костина (ВГПУ) проанализировала возможности осуществления преемственности изучения технологии в начальной и средней школе. Всего на конференции выступили 36 участников.

В резолюции, принятой на конференции, рекомендовано региональным и муниципальным органам управления образованием:

- рассматривать технологическое образование, трудовую подготовку школьников как средство гуманизации их социальной защиты в сложившейся экономической ситуации;

- при осуществлении профильного технологического и начального профессионального обучения в школах МУПК неукоснительно выполнять требования обязательного минимума содержания образовательной области «Технология» для средней школы;

- институтам повышения квалификации учителей активнее участвовать в разработке дидактического обеспечения предметной области «Технология», в обобщении и популяризации лучшего опыта подготовки школьников к адаптации в новых социально-экономических условиях;

- обратить внимание на организацию обучения технологии в начальной школе;

- педагогическим вузам продолжить работу по совершенствованию программ и учебных планов на основе Государственного стандарта подготовки учителя технологии и предпринимательства;

- усилить подготовку будущего учителя к руководству проектной деятельностью школьников;

- научно-методическому совету по специальности 03.06.00 «Технология и предпринимательство»: активизировать разработку учебно-методического обеспечения трудовой и технологической подготовки школьников, особенно сельских, в том числе и создание дистантных средств обучения (видеофильмов, программно-педагогических средств для ЭВМ и др.); ежегодно проводить региональные научно-практические конференции по проблемам технологической подготовки в педвузе и школе.

Выступления участников конференции опубликованы в сборнике «Совершенствование обучения технологии в общеобразовательной школе и педвузе: опыт, проблемы, перспективы»: Материалы научно-практической конференции 12–13 октября 1999 года. – Киров: ВГПУ, 1999. – 118 с.

В. З. Юсупов

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА: НОВАЯ УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

14–15 октября 1999 г. в Вятском педагогическом университете в соответствии с планом работ по осуществлению общеуниверситетского исследовательского проекта «Образование и личность» состоялась научно-практическая конференция «Проблемы разработки и реализации образовательных программ». Она подвела итоги первых трёх лет реализации проекта и определила в качестве основной задачи в 2000 году научно-методическое обеспечение нового механизма развития учебного заведения – образовательной программы.

Одним из результатов кардинальных перемен, происходящих в нашем обществе, стали глубокие структурные изменения в системе отечественного образования, требующие эффективного управления на всех уровнях и прежде всего на уровне конкретного образовательного учреждения. Испытанным средством упорядочения подобного рода инновационных процессов является технология программно-го (или, как её ещё иногда называют, программно-проектного) управления. В современных образовательных системах в качестве такой технологии способна выступать образовательная программа.

Понятие «образовательная программа», прочно вошедшая в лексикон педагогических работников после принятия Закона РФ «Об образовании», до настоящего времени не имеет общепринятого толкования. Даже сам Закон «путается» в характеристиках данного термина. В одних статьях (9, 12 и др.) констатируется, что образовательная программа определяет содержание образования соответствующего уровня и направленности и это является основанием для установления типа, вида и категории образовательного учреждения. В других статьях (например, 15) образовательная программа по сути дела сводится к учебной программе.

В исследованиях учёных также не сформировалась единая точка зрения относительно терминологического смысла рассматриваемого понятия. Чаще всего образовательная программа трактуется как нормативно-управленческое знание (О. Е. Лебедев, А. П. Тряпицына и др.), нормативно-правовой документ (В. И. Зверева), характеризующий специфику содержания образования и воспитания обучающихся, воспитанников. Несколько иной подход к пониманию сущности анализируемой программы предлагает В. И. Слободчиков, видя в ней соорганизованную систему деятельности участников образовательного процесса.

Эту позицию Виктора Ивановича разделяют многие руководители образовательных учреждений нашей области, побывавшие на его семинарах. Например, А. А. Галицкий, директор Вятской гумани-

тарной гимназии, ставшей федеральной экспериментальной площадкой под названием «Моделирование образовательной программы», определяет её как программу деятельности участников образовательного процесса определённого типа по реализации целей базового процесса образования соответствующего уровня.

Неоднозначность в трактовке самого понятия «образовательная программа» отнюдь не стала «камнем преткновения» для школ, которые увидели в ней новую управленческую технологию. Опыт неоднократно убеждает всех нас, что умение руководителей школ применять свои управленческие знания в конкретной ситуации и их интуиция способны закрывать «белые пятна» и в нормативных документах, и в педагогических исследованиях. В качестве примера можно привести школу № 9 г. Кирова (директор Н. А. Аксёнова), которая разработала оригинальную структуру образовательной программы, включающую в себя восемь модулей (как видится автору статьи, именно они и составляют инвариантную часть любой образовательной программы). Представленная в виде динамической модели, эта программа воспринимается «живой», «подвижной», изменяющейся вместе с переменами во внутренней и внешней среде школы, потребностями, интересами, возможностями всех субъектов образования.

Несомненный интерес к образовательным программам стал основным стимулом для организаторов прошедшей в середине октября этого года в Вятском государственном педагогическом университете научно-практической конференции «Проблемы разработки и реализации образовательных программ». В подготовке конференции принял участие департамент образования, областной ИУУ. Особенно отрадно, что управление образования г. Кирова посчитало целесообразным пригласить на конференцию всех руководителей образовательных учреждений города, что несомненно способствует реализации идей развития практико-ориентированной педагогической науки и ориентированной на педагогическую науку практики управленческой деятельности.

На конференции с докладами выступили ректор ВГПУ, доктор педагогических наук, профессор В. С. Данюшенков, член-корр. РАО, директор Института педагогических инноваций РАО, доктор психологических наук, профессор В. И. Слободчиков, доктор философских наук, профессор В. Ф. Юлов, начальник отдела развития образования управления образования г. Кирова А. П. Лупанов и автор настоящей статьи. Заседания секций конференции были посвящены проблемам разработки учебной программы в структуре образовательной программы, современному содержанию воспитательной программы, специфике отражения управленческой деятельности в образовательной программе, особенностям образовательной программы дополнительного образования.

Конференция не ставила своей целью выработку каких-то нормативных моделей образовательных программ, составление соответствующих рекомендаций и т. п. Цель была другая, соответствующая логике проектной технологии в образовании, связанной с определением возможных целей и перспектив подготовки таких программ, выявлением их потенциальной эффективности, формированием представлений о возможных базовых концепциях. То есть фактически осуществлялся цикл работ, который в проектной парадигме относится к начальному этапу проектной деятельности, когда собственно решается вопрос о том, нужна ли вообще такая работа, кому конкретно она необходима и что нужно сделать, чтобы проект стал реальностью.

Как представляется автору статьи, ответ на эти вопросы должны дать прежде всего сами участники конференции – учёные педагогического университета, руководители и работники департамента образования, городских и районных управлений образования, областного ИУУ, образовательных учреждений и т. д. Только заинтересованные лица могут стать действительно реальными субъектами нацеленного на подготовку и реализацию образовательных программ проекта любого масштаба – регионального, муниципального, локального и т. д. Сегодня уже намечается круг участников такого проекта. Первыми в него «вошли» Вятская гуманитарная гимназия, гимназия г. Кирова-Чепецка, школы № 9, 15, 65 г. Кирова и другие. Если их число будет сравнительно невелико, то скорее всего речь пойдёт о формировании, как сейчас часто говорят, команды учёных и педагогических работников, совместно разрабатывающих новую управленческую технологию и экспериментально проверяющих её.

Но уже сегодня складывается другое положение дел, когда интерес к совместной с учёными работе проявляют органы управления образованием (прежде всего департамент образования, управление образования г. Кирова, областной ИУУ). В ситуации большого числа участников проектная парадигма в образовании констатирует необходимость использования конкурсного подхода в разработке и реализации новшества (а в качестве такого новшества как раз и выступает образовательная программа).

При этом нельзя не согласиться с мнением директора областного ИУУ Г. М. Шульминой, что специфика системы образования Кировской области с её большой территориальной протяжённостью, преобладанием сельских школ, остротой проблем их финансирования и т. д. требует нетрадиционного для конкурсного подхода обучающего этапа. Он должен позволить потенциальным участникам конкурса образовательных программ «войти» в их проблематику, познакомиться с уже имеющимися базовыми концепциями, наработками, опытом в этом направлении. Только в этом случае действительно речь может идти о профессиональном подходе к освоению новой управленческой технологии, осно-

ванной на разработке и реализации образовательной программы.

Безусловно, эта технология, как и любая другая, автоматически не решит все проблемы наших образовательных учреждений, но проектный подход к её освоению способен сделать каждое образовательное учреждение, разрабатывающее и реализующее образовательную программу субъектом своего собственного развития, изменяющим самого себя и окружающую действительность.

Итоги прошедшей научно-практической конференции уже стали предметом обсуждения Гуманитарного совета и совета Института психологии и педагогики педуниверситета. На их заседаниях принято решение об активном включении всех кафедр гуманитарных дисциплин в подготовку и проведение очередной конференции проекта «Образование и личность», на этот раз посвящённой опыту разработки и реализации образовательных программ.

Ю. А. Сауров

### РЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ФАКТЫ И ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИКИ МЕНЕДЖМЕНТА»

11 ноября 1999 года Институт управленческих кадров ВГПУ провел первую в нашем университете научно-практическую конференцию «Факты и проблемы практики менеджмента: Региональные аспекты». В приветствии к участникам конференции губернатор Кировской области, профессор В. Н. Сергеенков отмечает: «Наступающий XXI век должен стать веком грамотного и эффективного управления во всех сферах, начиная от семьи и кончая наукой, производством, обществом в целом. Уверен, вклад ученых в возрождение Вятского края будет возрастать. Дело сейчас за разработкой и внедрением конкретных научных решений. Администрация Кировской области заинтересована в развитии и теории, и практики менеджмента».

В приветственном слове ректор Вятского государственного педагогического университета, профессор В. С. Данюшенков одобрил инициативу ученых и управленцев-практиков объединить усилия по решению актуальных проблем менеджмента, предложил сделать конференцию традиционной. Заместитель главы Администрации Кировской области А. А. Покручина обратила внимание на важность формирования среды развития цивилизованного бизнеса, где роль науки трудно переоценить.

На пленарном заседании были с интересом заслушаны доклады Н. М. Липатникова «Из опыта образовательной деятельности Вятской торгово-промышленной палаты», С. А. Липина «Нравственные основы цивилизованного бизнеса», А. В. Дмитрие-

ва «Характеристика руководителей малого и среднего бизнеса на примере Лиги предпринимателей», А. Е. Горбушина «Об опыте изучения и конструирования образовательных процессов в деятельности фирмы».

На первой секции «Факты и проблемы практики менеджмента» (руководитель кандидат педагогических наук А. Е. Горбушин) выступили А. А. Маури о проблемах управления малым предприятием, И. В. Гмызин о некоторых методах управления персоналом, А. А. Михайлюта об использовании кризисной ситуации как элемента развития предприятия, В. А. Никонов о динамике развития малых предприятий Кировской области, Г. А. Муромцева о проблеме формирования средствами музыки навыка слушания в системе делового общения, Г. Н. Перепёлкина об особенностях найма в западную компанию. В целом выступили с докладами на разные темы около пятнадцати участников.

На второй секции «Вопросы образования в менеджменте и менеджмент в образовании» (руководитель доктор педагогических наук Ю. А. Сауров), которая проводилась в форме «круглого стола», выступили В. З. Юсупов, А. В. Зюнова, А. А. Галицких, В. В. Юферев, А. Е. Дашевская, Н. Н. Шанина, О. Н. Белоус, И. И. Дзядукова, М. Я. Биренбаум, А. А. Созинов. Обсуждение проблем проходило активно, остро не хватало времени регламента.

В заключение было принято следующее обращение участников конференции: «Бизнес и наука являются самыми активными в познании и преобразовании действительности областями человеческой деятельности. В настоящее время бизнес и наука переживают трудный период развития, нуждаются в поддержке общества и взаимодействии друг с другом».

Для удовлетворения запросов наступающего XXI века нам надо быстро пройти трудности роста и достичь уровня цивилизованного бизнеса. И уже сейчас в Кировской области можно констатировать наличие воли и интереса менеджеров разных сфер деятельности к взаимодействию с наукой. Представленные на конференции доклады убеждают в том, что у нас есть интеллектуальный потенциал для решения самых сложных задач. Мы готовы оказывать услуги по созданию образовательных проектов в сфере бизнеса, проводить психолого-педагогические исследования для удовлетворения потребностей фирм и отдельных менеджеров. Мы знаем необходимость сотрудничества с администрацией области и города, с общественными организациями в решении разнообразных проблем для эффективного развития бизнеса.

Подводя итоги конференции, мы отмечаем её позитивное научное и практическое значение и предлагаем через два года организовать республиканскую научно-практическую конференцию такой же тематики. Мы обращаемся к руководителям высших учебных заведений областного центра с инициативой провести на следующий год студенческую конференцию

по вопросам теории и практики менеджмента. Мы верим, что наша активная деятельность поможет возрождению Вятского края».

В целом подготовка и проведение конференции были организованы хорошо: к началу работы конференции изданы тезисы докладов, была выставка литературы, размножены программа работы и проект обращения, подготовлены вопросы для обсуждения и др.

В. С. Семаков

### РЕГИОНАЛЬНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ СОРОСОВСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Известно, что российская наука и высшая школа переживают на исходе XX столетия непростые времена. Поэтому отечественные ученые и учительство России с признательностью восприняли ту помощь, которую предложил им американский финансист Джордж Сорос. Он основал Международный научный фонд (МНФ) для поддержки фундаментальной науки в государствах бывшего СССР и выделил для этих благородных целей 100 миллионов долларов. К настоящему времени, благодаря реализуемым МНФ программам, более 60 тысяч ученых получили средства, необходимые для высокоэффективной профессиональной деятельности. Среди них и ученые нашего университета – это профессор Е. М. Вечтомов, С. В. Хитрин, доцент И. С. Рубанов и др.

Но совершенно особое место в деятельности МНФ отводится Международной Соросовской программе образования в области точных наук, на реализацию которой в 1994 году были выделены дополнительные средства на пятилетний срок. Эти средства Дж. Сорос решил сконцентрировать на оказание помощи самым лучшим учителям, обучающим фундаментальным наукам – физике, химии, биологии и математике. Была разработана новая методика отбора лучших учителей посредством специально разработанных анкет.

В список отобранных таким образом Соросовских учителей в 1995 году вошли 56 учителей г. Кирова и области, в 1996 году к ним добавилось 36 учителей, в 1997 году – еще 45 учителей, получивших диплом и денежный грант. На конец 1999 года общее количество Соросовских учителей по Кировской области составило 177 человек, из них 47 учителей математики, 50 учителей физики, 52 учителя химии и 28 учителей биологии.

Следует особо отметить, что Международная Соросовская Образовательная Программа предусматривает не только оказание материальной помощи соросовским учителям, но и включает в себя повышение научного уровня учителей по преподаваемой ими дисциплине. С этой целью на протяжении пяти последних лет на базе Вятского государ-

ственного педагогического университета совместно с департаментом образования Кировской области ежегодно проводятся двухдневные региональные конференции Соросовских учителей.

В программе конференций – выступления Соросовских профессоров с лекциями о новейших достижениях науки в своей области, обмен мнениями по вопросам преподавания математики, физики, химии, биологии, встречи со студентами и преподавателями университета. В рамках конференций проводятся как пленарные, так и секционные заседания. Работой секций, как правило, руководят ведущие преподаватели Вятского ГПУ. Это профессора В. А. Копысов (биология), Т. Я. Ашихмина, Е. А. Шишкин (химия), доценты А. И. Глушкова (математика), Г. А. Бутырский (физика).

Первая региональная конференция Соросовских учителей была проведена 20–21 ноября 1995 года, в работе которой принимали участие Соросовские учителя из соседней республики Марий-Эл. С лекциями перед учителями выступали Соросовские профессора из ведущих вузов г. Москвы. Это В. Б. Баранов (МГУ) «Влияние межзвездной среды на окружающее Солнце космическое пространство», И. А. Соколов (МГУ) «Почва-биосфера-цивилизация», А. Б. Рубин (МГУ), Е. И. Кошкин (МСХА), О. О. Фаворова (РГМУ), Ю. Д. Третьяков (МГУ), Э. А. Краханов (МГУ), А. С. Шиканов (МИРЭА), В. В. Трофимов (МИРЭА) и др.

Отличительной особенностью второй и последующих конференций было расширение географии Соросовских профессоров, выступавших с лекциями перед учителями, и приближение тематики лекций к проблематике научных исследований, проводимых в настоящее время.

Так, на второй региональной конференции (11–12 ноября 1996 г.) перед Соросовскими учителями выступали ведущие Соросовские профессора из Казанского и Пермского государственных университетов. Назовем лишь некоторых:

– доктор химических наук, профессор Казанского государственного университета Р. А. Черкасов с лекцией на тему «Химия и пищевые ресурсы будущего»;

– доктор физико-математических наук, профессор Пермского государственного университета В. П. Максимов с лекцией на тему «Задачи импульсного управления в экономике»;

– доктор физико-математических наук, заслуженный деятель науки РФ, профессор Пермского государственного университета Г. З. Гершуни с лекцией на тему «Гидродинамическая неустойчивость» и др.

На третьей (24–25 апреля 1997 г.), четвертой (13–14 января 1998 г.) и пятой (19–20 января 1999 г.) конференциях перед Соросовскими учителями Кировской области выступали:

– академик РАН, заведующий кафедрой неорганической химии МГУ профессор Ю. Д. Третьяков с лекцией «Явление хаоса и самоорганизации в физике, химии и биологии»;

– заслуженный деятель науки, заведующий кафедрой экологии Рязанской академии пчеловодства, доктор биологических наук, профессор Е. К. Еськов с лекцией на тему «Электромагнитные поля и живая природа»;

– академик РАН, доктор медицинских наук, профессор В. А. Черешнев (г. Москва) с лекциями на темы «Экология, иммунитет, здоровье» и «Концепция стресса и болезни адаптации»;

– заслуженный деятель науки и техники РФ, академик академии транспорта России и международной академии информатизации и аэрокосмонавтики, доктор физико-математических наук, профессор А. И. Козлов (г. Москва, МГТУГА) с лекцией на тему «Современные проблемы радиолокации»;

– лауреат Государственной премии СССР, директор химического лицея при МГУ С. С. Бердоносоев с лекциями «Что нового в конце периодической системы»; «Основы радиоэкологии» и др.

Проведенная 9–10 декабря 1999 года шестая конференция Соросовских учителей собрала рекордное число участников (175 учителей – лауреатов премии Сороса, 7 Соросовских профессоров из Москвы, Казани и Кирова, 8 преподавателей Вятского ГПУ, выступивших с лекциями на секциях, и около 100 учителей из г. Кирова и области). На пленарном и секционных заседаниях с интересными и весьма актуальными сегодня лекциями выступили:

– Г. В. Лисичкин – профессор, доктор химических наук, заведующий лабораторией химического факультета МГУ;

– Ю. Э. Пенионжквич – профессор Московского инженерно-физического института, доктор физико-математических наук, начальник сектора объединенного института ядерных исследований;

– Л. И. Маклаков – профессор, доктор химических наук, заведующий кафедрой физики Казанской государственной архитектурно-строительной академии;

– А. Л. Зефирова – профессор, доктор медицинских наук, заведующий кафедрой физиологии Казанского государственного университета;

– Е. Е. Никольский – профессор, доктор химических наук, заведующий кафедрой медицинской физики Казанского государственного медицинского университета.

Конференции показали большой интерес Вятского учительства к современным проблемам науки и техники, а также проблемам обучения школьников. На заключительном заседании конференции было высказано пожелание продолжать добрую традицию проведения подобных конференций.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- БАКУЛИНА Галина Александровна** – старший научный сотрудник Вятского ГПУ
- БАНДАКОВ Михаил Петрович** – доктор педагогических наук, декан факультета физической культуры и спорта Вятского ГПУ
- БАНИНА Елена Николаевна** – аспирант кафедры германских языков Вятского ГПУ
- БЕЛОЗЁРОВА Людмила Ивановна** – кандидат психологических наук, доцент, директор Института психологии и педагогики Вятского ГПУ
- ВЕЧТОМОВ Евгений Михайлович** – доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент Академии естествознания, заведующий кафедрой Вятского ГПУ, соросовский профессор
- ГАЛИЦКИХ Елена Олеговна** – старший научный сотрудник Вятского ГПУ
- ГОРБУНОВА Александра Николаевна** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Вятского ГПУ
- ГОРБУШИН Анатолий Евгеньевич** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры НОУ Института управленческих кадров ВГПУ
- ДАНИОШЕНКОВ Владимир Степанович** – доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН, ректор Вятского ГПУ
- ДОЛГУШИН Михаил Иванович** – аспирант кафедры культурологии Вятского ГПУ
- КАЛИНИН Сергей Иванович** – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой математического анализа и МПМ Вятского ГПУ
- КИРИЧЕНКО Елена Ивановна** – старший научный сотрудник Кировского областного художественного музея, член ассоциации искусствоведов России
- КОЛОТИЛОВ Вадим Васильевич** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и методики преподавания технологии Вятского ГПУ
- КУКЛИНА Светлана Станиславовна** – старший научный сотрудник Вятского ГПУ
- КУЛИКОВ Владимир Владимирович** – кандидат исторических наук, доцент, директор Института управленческих кадров Вятского ГПУ
- ЛЕВАЯ Тамара Николаевна** – доктор искусствоведения, профессор, заведующая кафедрой истории музыки Нижегородской консерватории
- ЛУБЯГИНА Людмила Ивановна** – учитель географии Зуевской средней школы Кировской области
- МАРАКУЛИНА Лолита Владимировна** – музыковед, преподаватель ДМШ № 11 г. Кирова
- МОКРУШИНА Нина Георгиевна** – научный сотрудник Объединенного института физики Земли РАН
- НЕКРАСОВА Галина Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики преподавания технологии Вятского ГПУ
- НИКОНОВ Андрей Алексеевич** – доктор геолого-минералогических наук, ведущий специалист Института физики Земли РАН
- ОСИПОВА Нина Осиповна** – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой культурологии Вятского ГПУ

- ПЕРШИНА Юлия Валерьевна** – аспирант кафедры отечественной истории Вятского ГПУ
- ПОЛЯКОВ Олег Юрьевич** – докторант МПГУ
- ПОПОВА Полина Владимировна** – аспирант кафедры педагогики Вятского ГПУ
- ПОСПЕЛОВА Наталья Ивановна** – кандидат искусствоведения, доцент, декан факультета культурологии Вятского ГПУ
- ПРОКАШЕВ Алексей Михайлович** – кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры физической географии Вятского ГПУ
- РЕШЕТОВ Дмитрий Викторович** – аспирант кафедры русской и зарубежной литературы Вятского ГПУ
- САНДАКОВА Марина Всеволодовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики обучения русскому языку Вятского ГПУ
- САРАЕВА Елена Викторовна** – старший преподаватель кафедры психологии Вятского ГПУ
- САУРОВ Юрий Аркадьевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретической физики и методики преподавания физики Вятского ГПУ
- СЕМАКОВ Александр Васильевич** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики Вятского ГПУ
- СЕМАКОВ Виктор Степанович** – кандидат педагогических наук, первый проректор Вятского ГПУ
- СИВКОВА Светлана Анатольевна** – аспирант кафедры германских языков Вятского ГПУ
- СОЛОВЬЁВА Ирина Абрамовна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и краеведения Вятского ГПУ
- СЮТКИНА Ольга Викторовна** – аспирант кафедры философии Вятского ГПУ
- ТРУШКОВ Сергей Александрович** – аспирант кафедры истории и краеведения Вятского ГПУ
- ХАПОВА Лариса Валерьевна** – аспирант кафедры теоретической физики и методики преподавания физики Вятского ГПУ
- ХАРИН Алексей Николаевич** – аспирант кафедры отечественной истории Вятского ГПУ
- ХОДЫРЕВ Николай Николаевич** – заведующий кафедрой зоологии Вятского ГПУ
- ЦЕЛИЩЕВА Людмила Геннадьевна** – физиолог кафедры зоологии Вятского ГПУ
- ШАМОВА Евгения Николаевна** – аспирант кафедры германских языков Вятского ГПУ
- ШИШКИН Геннадий Петрович** – кандидат педагогических наук, доцент, декан технологического факультета Вятского ГПУ
- ЮНГБЛЮД Валерий Теодорович** – доктор исторических наук, профессор, проректор по научной работе Вятского ГПУ
- ЮСУПОВ Виталий Зуфарович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Вятского ГПУ

**Институт педагогических инноваций РАО  
Вятский государственный педагогический университет  
при участии департамента образования  
администрации Кировской области и  
областного института усовершенствования учителей  
Межрегиональная научно-практическая конференция  
в рамках научно-исследовательского проекта «Образование и личность»  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ: ТЕОРИЯ, ТЕХНОЛОГИЯ, ПРАКТИКА**

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас принять участие в работе межрегиональной научно-практической конференции «Образовательные программы: теория, технология, практика», которая будет проводиться 19-20 октября 2000 г. на базе Вятского государственного педагогического университета.

На конференции предполагается обсуждение следующих вопросов:

- теоретико-методологические основания образовательной программы;
- цели и ценности образовательной программы;
- образовательная программа как основа определения статуса образовательного учреждения при его государственной аккредитации;
- субъектный подход к разработке образовательной программы;
- структура и технология подготовки образовательной программы;
- управление образовательной программой;
- специфика образовательных программ различных типов и видов образовательных учреждений;
- проектирование образовательной программы 12-летней школы.

**В программе конференции предусматривается:**

1. Пленарное заседание.
2. Работа секций:
  - философские и культурологические основы образовательной программы;
  - управление разработкой и реализацией образовательной программы;
  - дидактические программы в структуре образовательной программы;
  - современное содержание программ воспитательной работы как компонента образовательной программы;
3. Круглые столы:
  - возрастно-нормативная модель развития ребенка в образовательном процессе;
  - модельные представления об образовательных программах учреждений дополнительного образования.

*В рамках конференции пройдет выставка-продажа литературы по образовательным программам.*

*Предполагается издание сборника материалов конференции.*

Заявки на участие в работе конференции и тезисы докладов присылать до 15 июня 2000 г. по адресу: 610002, г. Киров, ул. Ленина, 111. Педагогический университет, кафедра социальной педагогики. Заявки на участие и тезисы докладов от педагогов городов и районов Кировской области могут быть собраны в городских (районных) методических кабинетах и централизованно переданы в педуниверситет.

**Требования к оформлению тезисов доклада**

1. Тезисы должны соответствовать теме конференции;
2. Тезисы должны представляться обязательно в печатном и электронном виде.
3. Тезисы должны быть набраны в редакторе Word for Windows.  
Шрифт: Times Roman Суг., размер – 14. Объем 1–3 стр.; 1 интервал (компьютерный). Поля: сверху – 1,5 см, слева – 2,5 см, справа – 1,5 см, внизу – 1,5 см. Отступ абзаца: 1,27 см.
4. Тезисы должны быть отредактированы.
5. Заголовки тезисов оформляются по форме:

*И. О. Фамилия автора  
Город*

Дополнительную информацию можно получить по раб. тел. (8332) 67-89-57 Юсупов Виталий Зуфарович, зав. кафедрой социальной педагогики ВГПУ (д. 60-44-42), Новокшонова Лариса Михайловна, зав. методическим кабинетом (д. 67-10-47).