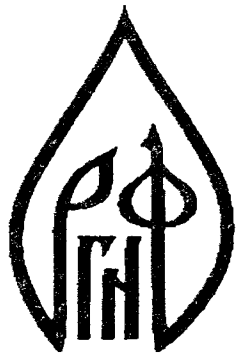


Вестник Российского гуманитарного научного фонда



ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ И КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1562-0484

“Вестник РГНФ” — один из самых авторитетных и солидных мультидисциплинарных журналов гуманитарного профиля в России

Журнал является официальным органом Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ). Он информирует о состоянии и перспективах развития гуманитарных наук, публикует научные статьи по истории, археологии, этнографии, экономике, философии, социологии, правоведению, политологии, филологии, искусствоведению, психологии, педагогике, аналитические материалы о результатах и проблемах независимой научной экспертизы в России, о способах эффективного финансирования гуманитарных исследований и их практического применения в государственных интересах.

Только на страницах журнала “Вестник РГНФ” в полном объеме представляются **нормативные документы** Фонда, объявления о конкурсах, проводимых Фондом, в том числе **формы заявок** и образцы их правильного заполнения, **полные списки** проектов, поддержанных по итогам конкурсов, **формы отчетности** по грантам.

Журнал регулярно информирует своих читателей о постановлениях Правительства Российской Федерации, касающихся деятельности фондов и российской науки в целом.

“Вестник РГНФ” является источником полезной информации как для ученых, преподавателей и студентов, так и для организаторов науки, административных работников, руководителей научных институтов, издательств, высших учебных заведений. Своевременное ознакомление с условиями конкурсной финансовой поддержки научных проектов позволяет рассчитывать на получение дополнительных средств для их реализации. Тематическое разнообразие и высокий научный уровень публикуемых материалов делают “Вестник РГНФ” ценным научным журналом широкого профиля, в котором затрагиваются значимые и актуальные научные проблемы. Журнал иллюстрированный.

Подписаться на “Вестник РГНФ” можно в любом почтовом отделении по каталогу “Российские и зарубежные газеты и журналы” Агентства подписки и розницы (АПР).

72574. Журнал можно выписать и через каталог виртуального магазина www.rghf.ru, поддержку которого осуществляет Агентство подписки и розницы. Можно приобрести отдельные номера “Вестника РГНФ” за льготную цену по адресу: Москва, ул. Ярославская, д. 13, 5 этаж,

контактная информация:

телефон: (495) 283-54-20;

сайт: www.rghf.ru

ВЕСТНИК ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научно-методический журнал

№ 5

Киров
2001

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

Лицензия ЛР № 020507 от 04.08.97 г.

Подписано в печать 14.11.2001. Формат 60x84^{1/8},
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Усл. п. л. 15,81. Тираж 500. Заказ 3883.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в КОГУП «Кировская областная типография»
610000, Динамовский пр., 4

ISBN 5-900185-89-3

© Вятский государственный педагогический университет, 2001

СОДЕРЖАНИЕ

Данюшенков В.С. Итоги деятельности университета в 2000-2001 учебном году.....7

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Калинин С.И. Одно доказательство неравенства Ки Фана посредством интеграла.....14
Ашихмина Т.Я. Экологическое состояние территории в районе размещения объекта уничтожения
химического оружия в Кировской области.....16
Дудин Г.П., Емелев С.А. Морфофизиологическое действие лазерного излучения и дальнего
красного света на яровой ячмень сорта Биос-1.....20
Жаворонков В.И., Зыкина Н.А., Резник Е.Н. Наблюдение флуоресценции хлорофилла
с использованием электронно-оптического преобразователя.....22
Прокашев А.М. Серые оглеенные почвы бассейна Вятки.....23
Богатырев В.С. Физическая культура и здоровье студентов.....28

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Ермолин А.В. Представленность в сознании работников структуры мотива трудовой активности.....32
Сараева Е.В. Прогнозирование как этап самоуправления.....33
Клепцова Е.Ю. Терпимость как предмет научного анализа: к постановке проблемы.....36

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Капанен И.А. Топонимы как компонент образных средств в языке прессы.....39
Агалакова Т.Б. Некоторые функционально-семантические особенности
прилагательных-вкусообозначений в современном английском языке.....41
Колодкина Е.Н., Емельянова И.А. Специфика функционирования словосочетания
в идиолексиконе.....43
Осипова Н.О. Перстни Серебряного века (об одном символическом образе
в поэзии А. Ахматовой).....45

КРАЕВЕДЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Рахимов И.И. Орнитофауна города Вятские Поляны Кировской области.....49
Судовиков М.С. Русское купечество и оппозиционное движение
второй половины XIX века (по материалам Вятско-Камского региона).....51
Рябов А.М. Беспризорное детство. Вятка. 20-е годы.....55

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Новиков М.В. К вопросу о внешней политике СССР в Европе в предвоенные годы.....60
Юлова А.В. К.Д. Кавелин об активности личности как нравственном деятеле.....63
Зорина Л.Н. Учение Вл. Соловьева как исходный пункт формирования
художественных направлений конца XIX – начала XX вв.65
Фукалов В.О. Н. Чемберлен и У. Черчилль: два подхода к политике в отношении США
в 1937-1939 гг.66
Хлюпина Н.П. Потребительский экстремизм в сфере образования.....71
Кислицына В.В. Формирование цен на продовольственные товары в условиях рынка.....74
Койкова Т.Л. Управление товарными запасами в современных условиях.....76

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Вечтомов Е.М. Модельные примеры в обучении современной математике.....79
Зонова А.В. Проблемы экономического образования в высшей школе.....82
Слободчиков А.М. Методология химии.....86

УЧЕНЫЕ – ШКОЛЕ

Данюшенков В.С., Корицунова О.В. Эмоциональные ситуации как средство реализации
индивидуально-ориентированного обучения физике.....91
Сычугова Л.П. Внелингвистические содержательные компоненты спецкурса
«Искусство на уроках развития речи».....95
Шишкин Е.А. Использование обобщенных знаний о растворах при решении
химических задач.....98

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

<i>Бровцева Н.Л.</i> Урок на тему «Пространство свободы в деятельности человека» по обществознанию в 10-м классе	101
<i>Черник О.В.</i> Эстетический потенциал математики	103
<i>Шельгина О.Б.</i> Проблемы духовной свободы в процессе воспитания детей	105
<i>Маслова А.Г.</i> Семантика хронотопа в прозе Б.Пастернака («Детство Люверс»)	108
<i>Солоницына М.Н.</i> Орнитологические мотивы в живописи Серебряного века	112

К 110-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Н.А. ДЕРНОВА

<i>Помелов В.Б.</i> Н.А. Дернов – первый ректор Вятского государственного педагогического института имени В.И.Ленина	115
--	-----

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

<i>Моришиге Ё.</i> Состояние школьного образования Японии после второй мировой войны	120
--	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ УНИВЕРСИТЕТА

<i>Вечтомов Е.М.</i> II Межрегиональная научная конференция «Проблемы современного математического образования в педвузах и школах России»	126
<i>Сауров Ю.А.</i> Традиционная студенческая научная конференция на физическом факультете	127
<i>Судовиков М.С.</i> Региональная научно-практическая конференция «Вятская земля в прошлом и настоящем»	127
<i>Низовских Н.А.</i> Межрегиональная конференция «Психология субъектности. Человек как автор жизни»	129
<i>Осипова Н.О.</i> Научный проект – победитель конкурса РГНФ	129
Сведения об авторах	131

CONTENTS

<i>Danushenkov V.S.</i> The results of University activity in 2000 – 2001 academic years	7
--	---

NEW RESEARCH

NATURAL SCIENCE SECTION

<i>Kalinin S.J.</i> One proof of Ky Fan inequality by means of integral	14
<i>Ashihmina T.Y.</i> Ecological status of territory in deployment area of the object of chemical weapon erasure in Kirov region	16
<i>Dudin G.P., Yemyelyev S.A.</i> Morphophysiological effect of laser radiation and far red light on spring barley sort Bios-1	20
<i>Zhavoronkov V.I., Reznik Y.N., Zykina N.A.</i> Application of electronic modifier of the image for the investigation of chlorophyll fluorescence	22
<i>Prokashev A.M.</i> Grey half-hydro-morph soils of the Vyatka River drainage-bassin	23
<i>Bogatyryov V.S.</i> Physical training and health of students	28

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SECTION

<i>Yermolin A.V.</i> The representation of the structure of working motives in the worker's minds	32
<i>Sarajeva E.V.</i> The prediction as a stage of self-management	33
<i>Kleptcova E.J.</i> A tolerance as an object of scientific analysis: to the production of a problem	36

PHILOLOGICAL SECTION

<i>Kapanen I.A.</i> Toponyms as a component of figurative resources in the language of press	39
<i>Agalakova T.B.</i> Some functional and semantic features of the taste Adjectives in Modern English	41
<i>Kolodkina Y.N., Yemelianova I.A.</i> Specificity of functioning of a word combination in the idiolexicon	43
<i>Osipova N.O.</i> The rings of Silver Age (about one symbolical image in poetry of A. Ahmatova)	45

COUNTRY STUDYING SECTION

<i>Rachimov I.I.</i> Ornithological fauna of Vyatskije Polyani in Kirov region	49
<i>Sudovicov M.S.</i> Russian merchantry and oppositional driving in the second half of 19 century (on the materials of Vyatka region)	55
<i>Ryabov A.M.</i> Runningwild childhood. Vyatka. 1920-s	60

SOCIO-HUMANITARIAN SECTION

<i>Novikov M.V.</i> To the question about the USSR foreign policy in Europe in pre-war years	63
<i>Yulova A.V. K.D.</i> Kavelin about person activity as a moral subject	65
<i>Fucalov V.O.</i> N.Chamberlen and U. Churchull: two approaches in relationship policy with USA in 1937-1939-s	66
<i>Hlupina N.P.</i> Consumer extremism in educational sphere	71
<i>Kislicitcina V.V.</i> Creation of the prices on articles of food in conditions of the market	74
<i>Kojkova T.L.</i> The handle of goods stock in modern conditions	76

METHODS OF TEACHING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

<i>Vechtomov E.M.</i> Model examples for training of recent materials	79
<i>Zonova A.V.</i> Problems of economic education in a high school	82
<i>Slobodchikov A.M.</i> The methodology of chemistry	86

SCIENTISTS TO SCHOOL

<i>Danushenkov V.S., Korshunova O.V.</i> Emotional situations as a resource of implementation of individuality-oriented education in a small rural school	91
<i>Sychugova L.P.</i> Non-linguistics informative components of special course «Art at lessons of speech development»	95
<i>Shishkin E.A.</i> Using of generalized knowledge about solutions in the decision of tasks in chemistry	98

YOUNG RESEARCHERS

<i>Brovtseva N.L.</i> The lessons on the topic «The space of freedom in the man's activity» in the subject «The man and the society», 10 form	101
---	-----

<i>Chernic O.V.</i> Aesthetic potential of mathematics.....	103
<i>Shelygina O.B.</i> Problems of the spiritual freedom in upbringing's process.....	105
<i>Maslova A.G.</i> The semantic of chronotop in Pasternac's lyrics (The childhood of Luvers).....	108
<i>Solonicina M.N.</i> Ornithological motives in painting in Silver Age.....	112
TO THE 110TH YEAR FROM N.A. DERNOVS BIRTHDAY	
<i>Pomelov V.B.</i> N.A. Dernov – the first rector of the Lenin Vyatka state pedagogical institute.....	115
FOREIGN EDUCATION	
<i>Morishige Y.</i> (edition by N.V.Kotrahov) The status of Japanese school education after the second world war.....	120
SCIENTIFIC LIFE OF THE UNIVERSITY	
<i>Vechtomov E.M.</i> Inter-regional scientific conference «Problems of modern mathematical education in pedagogical high school and schools of Russia».....	126
<i>Saurov Y.A.</i> Traditional students scientific conference on the physical faculty.....	127
<i>Sudovikov M.S.</i> Regional science-practical conference «Vyatka region in past and present».....	127
<i>Nizovskih N.A.</i> Inter-regional conference «The psychology of subjectivism. The man as the author of the life».....	129
<i>Osipova N.O.</i> The scientific project – the winner of the RGNF competition.....	129
About authors	131

В.С. Данюшенков

ИТОГИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА В 2000-2001 УЧЕБНОМ ГОДУ

Уважаемые коллеги!

Мы собрались вместе, чтобы подвести итоги работы вуза в 2000/2001 учебном году. Доклад будет состоять из трех частей.

1. Реформирование образования: основные проблемы и направления. Роль вуза в данной политике.

2. Жизнедеятельность университета: стратегия университета, кадры, материальная база, учебный процесс, финансы и экономика.

3. Проблемы будущего.

В течение учебного года прошли значительные для образования совещания: съезд ректоров вузов (декабрь), заседание комиссии Госсовета по созданию концепции реформирования системы образования России (май).

На исходе XX века стало очевидным: будущее человечества связано с развитием информационной цивилизации, опирающейся на экономику знаний. Синтез информационной цивилизации и экономики знаний продвигает человечество в новое измерение в развитии общества.

Экономика, основанная на знаниях, означает, что главный ее ресурс – это человек, способный изобретать знания, умеющий их творчески изменять, а также участвовать в процессе создания и использования новых знаний. Такой человек может быть подготовлен только эффективной системой образования, ориентированной на будущее, поэтому императивом перехода цивилизации в новое качественное состояние становится опережающее развитие образования, и прежде всего – высшего. В этой ситуации нужен новый подход. Как не вспомнить слова президента страны В.В. Путина в послании к Федеральному собранию РФ: «Считаю, что должен быть изменен сам подход к образованию. Образование – это не просто социальная сфера. Это вложение средств в будущее страны».

Я считаю, что необходим смелый шаг вперед, в котором стратегия реформирования системы образования соответствовала бы не сегодняшним, а долгосрочным потребностям общества.

Как отмечает ректор МГУ В.А. Садовничий, реформа может идти двумя путями.

Первый рассматривает образование подрастающего поколения как важнейшее общественное и государственное дело. Образование – социальный институт, который должен обслуживать интересы общества в целом. Среди первоочередных задач – улучшение материального и социального положения преподавателей, обновление содержания образования, развитие вузовской науки и т.п. При подобном подходе образование превращается в составную часть потенциала страны.

Второй подход рассматривает образование как сферу реализации индивидуальных потребностей и интересов. Высшее образование не только общественное благо, но и инвестиции в будущие доходы человека. Этот подход подразумевает отказ государства от ответственности за образовательную сферу. Его сторонники предложили механизм развития образования, основанный на принципе «деньги следуют за учащимся», что предполагает ломку отношений «семья – личность – образование – государство – общество». Здесь предусматривается создание университетских комплексов, введение единого экзамена, расширение сети негосударственных вузов и т.п.

Указанные подходы к реформированию образования в принципе не могут быть совмещены в рамках единой программы действий, хотя различные группы реформаторов (Кузьминов, Аяцков, Днейпров, Греф) пытаются их соединить. Например, план действий Правительства РФ в области социальной политики и модернизации экономики на 2000-2001 гг. устанавливает цели, присущие первому подходу (приоритет государства), с другой стороны, в определении задач реформаторы исходят из второй точки зрения (например, механизм подушевого финансирования образовательных учреждений).

Сегодня, учитывая мировой опыт Франции, Германии и т.д., необходим отказ от искусственного привнесения в образовательную сферу отношений купли-продажи, должна быть переориентация на прямую поддержку государством опережающего развития образования.

В связи с этим группой авторов (Садовничий, Мельников и др.) предложены следующие, на наш взгляд, разумные направления реформирования высшей школы.

1. Широкая доступность высшего образования, отсутствие привилегий.

2. Улучшение качества подготовки специалистов путем усиления фундаментальной подготовки и ввода новых методов обучения.

3. Изменение подходов к организации и финансированию фундаментальных и плановых НИР.

4. Укрепление и модернизация инфраструктуры образовательных учреждений, особенно вузов.

5. Улучшение качественного состава педагогического персонала вузов путем введения целевых государственных стипендий; повышение заработной платы в 3-5 раз; создание программы строительства жилья для молодых специалистов.

6. Повышение социальной роли и ответственности преподавателей и профессуры вузов, их широкое привлечение в качестве экспертов к деятельности органов управления всех уровней законодательной и исполнительной власти.

7. Выбор организационно-правовой формы образовательных учреждений на основе решения трудового коллектива.

8. Увеличение объема трансляции образователь-

ных программ на ТВ.

9. Решение вопроса трудоустройства выпускников и т.п.

Но какие бы реформы ни осуществлялись в образовании, мы должны предвидеть и прогнозировать свою деятельность, с тем чтобы не дать вузу погибнуть, сохранить его высокий научный потенциал, кадры и давать Вятскому краю специалистов-профессионалов в различных отраслях хозяйства.

Именно через призму реформы мы будем рассматривать нашу деятельность.

В сентябре 2000 г. на Ученом совете университета мы поставили организационные задачи, задачи по совершенствованию учебно-воспитательного процесса, учебно-материальной базы, в области научной деятельности, финансово-экономической работы и социальной сферы.

Как же они решались в прошедшем учебном году?

Итак, в организационном плане:

- созданы Центр по развитию творческой инициативы студентов и Центр довузовской подготовки;
- открыто представительство в г. Сыктывкаре;
- лицензировано пять новых специальностей среднего профессионального образования (иностранный язык, физическая культура, труд, изобразительное искусство и черчение, ГМЦ);
- лицензировано впервые сразу девять специальностей высшего профессионального образования (экология, психология, социальная работа, экономика и управление на предприятии, реклама, маркетинг, ИЗО, дизайн, прикладная математика и информатика);
- аттестовано шесть специальностей высшего и четыре среднего профессионального образования.

В учебной работе основное внимание уделялось решению следующих проблем:

1) Дальнейшее повышение качества подготовки специалистов, повышение успеваемости и ее качественных показателей. Так, в прошедшем учебном году впервые в состав государственной аттестации для всех выпускников университета входила подготовка и защита выпускной квалификационной работы. Предварительные итоги показали, что кафедры и студенты-выпускники ответственно отнеслись к этому виду государственно-правовой аттестации. Защиты прошли успешно, на «хорошо» и «отлично».

О повышении общей успеваемости студентов и ее качественных показателей в отчетном году можно судить пока по итогам зимней экзаменационной сессии.

Для сравнения приведем итоги зимних экзаменационных сессий за последние три года.

Учебный год	Общая успеваемость, %	Качественный показатель успеваемости, %
1998-1999	86,6	56,9
1999-2000	86,7	59,3
2000-2001	86,8	60,1

2) Внедрение государственных образовательных стандартов второго поколения в учебный процесс на первых курсах всех специальностей. Это потребовало разработки новых учебных планов по всем специальностям и всем формам обучения (очной, заочной, вечерней). Учебные планы для очной формы обучения были разработаны и утверждены в ноябре-декабре 2000 учебного года.

3) Разработка основных образовательных программ по всем специальностям высшего профессионального образования, по которым ведется подготовка специалистов в университете. Большое внимание этому вопросу уделяла учебно-методическая комиссия университета. В следующем учебном году требуется завершить разработку основных образовательных программ по всем лицензированным специальностям университета.

4) Улучшение деятельности филиалов университета, а именно повышение эффективности учебной работы. Были проведены комплексные проверки филиалов в Ижевске, Вятских Полянах, Кирово-Чепецке. Результаты рассмотрены на апрельском заседании Ученого совета университета.

5) Повышение квалификации деканов факультетов, директоров институтов и представительств. С этой целью в декабре 2000 г. был проведен семинар-учеба по вопросам организации и совершенствования учебной работы.

6) Разработка концепции воспитания студентов университета, плана мероприятий по ее реализации (автор – доктор педагогических наук, профессор М.Г. Яновская) и программы непрерывного обучения студентов по профилактике наркомании.

Качество учебно-воспитательной работы тесно связано с научной деятельностью преподавателей, повышением их квалификации.

В течение года в университете функционировала аспирантура по 21 специальности в девяти отраслях науки. В настоящий момент обучается 127 аспирантов, в том числе 83 – очно и 44 – заочно. Успешно закончили аспирантуру в 2000 г. с защитой диссертаций четыре аспиранта из 23 выпускников.

Таким образом, представленные данные высвечивают вполне конкретную проблему необходимости повышения результативности деятельности аспирантуры, а это требует дополнительных усилий со стороны ведущих кафедр и научных руководителей по ряду специальностей. В связи с этим можно отметить высокие показатели по «защищаемости» у С.А. Липина, В.С. Данюшенкова, В.Г. Решетова, В.И. Циркина. Вместе с тем по ряду причин пока не было защит по генетике (Г.П. Дудин) и германским языкам (Л.П. Кудреватых).

Очевидно, в решении задач по повышению эффективности послевузовской подготовки и аттестации кадров более активную роль должен играть экспертный научный совет. В частности, на его заседаниях следует заслушивать отчеты научных руководителей

о подготовке аспирантов, рассматривать проблемы качества подготовки диссертационных исследований. Деятельность экспертного научного совета в течение года велась в целом планомерно и достаточно эффективно. Она была сосредоточена на двух основных направлениях:

- контроль за выполнением планов научно-исследовательской деятельности старшими научными сотрудниками, докторантами; рассмотрение заявлений и подготовка экспертных заключений о переводе на должность старшего научного сотрудника;

- организация и подведение итогов конкурсов на присуждение премии ВГПУ по итогам научной деятельности за год по трем направлениям: психолого-педагогическому, социально-гуманитарному, естественнонаучному. Финальная часть этого конкурса была проведена в апреле 2001 г. Победители: проф. Н.О. Осипова, проф. В.С. Данюшенков, доц. А.М. Прокашев.

На заседаниях экспертного научного совета в течение года были рассмотрены результаты работы старших научных сотрудников В.А. Поздеева, А.М. Прокашева, Г.А. Русских, В.В. Мултановского, и докторантов А.И. Безродных, А.В. Коптелова, Е.О. Галицких, Г.А. Мартыновой, Л.Н. Гуляева. Эта работа позволяет сделать более прозрачной и предсказуемой ситуацию с подготовкой докторов наук в нашем вузе, выявлять слабые места и ориентировать соискателей высокой научной степени на оптимальный режим организации своей работы.

Вместе с тем деятельность экспертного научного совета показывает, что имеют место факты затягивания работы, нарушения установленных графиков подготовки диссертационных исследований и в итоге – отсутствие весомого результата. Очень долго университет ждет защиты от А.Е. Ануфриева, Л.Д. Тарасовой, С.С. Куклиной, А.И. Безродных, В.А. Поздеева. Очевидно, мы вправе рассчитывать на то, что указанные специалисты мобилизуют все имеющиеся резервы и оправдают всеобщие ожидания.

Принципиально важным представляется вопрос о деятельности в университете диссертационных советов. На сегодняшний день ВАК утвердил диссертационный совет по двум специальностям: 13.00.01 – общая педагогика и 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Успешно прошел стадию экспертного совета ВАК, но пока не утвержден Президиумом ВАК кандидатский совет по трем частным методикам: специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (математика, физика, технология и общетехнические дисциплины). Пока не рассматривался вопрос о кандидатском совете по отечественной истории – специальности 07.00.03.

Почему? Установки ВАК отдают предпочтение, во-первых, докторским и, во-вторых, многопрофильным советам, и эта линия будет строго выдерживаться. Следовательно, перед нами стоит задача развивать с максимальной интенсивностью те направления, где

перспективы создания собственных советов наиболее благоприятны. Помимо названных специальностей в эту группу можно отнести филологию и философию. Только так можно преодолеть отставание от ряда педагогических университетов, которые, имея такие же или худшие, чем у нас, качественные показатели профессорско-преподавательского состава, открыли пять-шесть диссертационных советов.

Всего за учебный год в диссертационных советах нашего вуза состоялось 16 защит (шесть защит – по общей педагогике, восемь – по частным методикам и две – по истории Отечества). Это хороший показатель по сравнению с предыдущим годом, однако он явно недостаточен в свете требования ВАК, ориентирующего каждый совет на 20 защит в год. Это необходимо учитывать в дальнейшей работе.

За 2000-2001 учебный год преподавателями и сотрудниками университета защищено 12 диссертаций, из них 10 кандидатских (К.А. Коханов, П.В. Попова, Е.Е. Симонова, Г.И. Корчагина, Н.Г. Колотилова, И.В. Ситникова, С.М. Шустов, Н.А. Бушмелева, Т.В. Щербакова, Т.П. Голубева) и две докторские (Г.А. Бакулина, Л.Г. Садакова).

Пять преподавателей в течение учебного года получили ученое звание профессора: В.Б. Помелов, В.И. Жаворонков, М.П. Бандаков, В.З. Юсупов, Т.В. Машарова. Семь человек получили ученое звание доцента: М.Ф. Соловьева, Е.А. Холырева, Е.Н. Сизова, Т.Л. Койкова, А.А. Хохлов, З.В. Сметанина, Н.Д. Богатырева.

Таким образом, процент дипломированных специалистов в вузе составляет 59,5%.

К числу важных достижений этого года следует отнести получение лицензии на подготовку аспирантов по ряду новых для нашего университета специальностей: 08.00.05 – экономика и управление народным хозяйством; 12.00.14 – административное право, финансовое право, информационное право; 12.00.08 – уголовное право, криминология, уголовно-исполнительное право; 03.00.05 – ботаника.

В 2000-2001 учебном году редакционно-издательским отделом университета было подготовлено к печати и издано 563 п. л. (422 п. л. за аналогичный период прошлого года, рост составил 33,5%) общим тиражом 18 650 экземпляров, в том числе семь монографий, 17 учебных пособий. Вышли из печати два периодических издания: «Вестник ВГПУ» № 3-4 (24 п. л.) и «Математический вестник педвузов Волго-Вятского региона» (20 п. л.). Среди опубликованных трудов следует отметить монографии Н.С. Александровой «Русские народные игрушки как этнопедагогический феномен» (13,6 п. л.), «Животный мир Кировской области» т. 5 / Под ред. Н.М. Алашкиной (13,8 п. л.), Г.А. Бакулиной «Субъективизация процесса обучения русскому языку в начальной школе» (13,8 п. л.), Н.А. Низовских «Человек как автор жизни» (9,0 п. л.), В.А. Поздеева «Третья культура»: проблемы формирования и эстетика» (8,4 п. л.), В.Г. Ре-

штова и О.М. Валовой «Счастливый принц» и другие сказки об Оскаре Уайльде» (8,4 п. л.). Учебные пособия Е.А. Васениной «Информатика для абитуриентов» (12,8 п. л.), С.М. Окулова «Основы программирования» (8,4 п. л.), В.А. Криушиной «Мировая художественная культура» (8,4 п. л.), Д.А. Чеканова «Практикум по программному обеспечению ЭВМ» (5,9 п. л.).

На выставке «Вятская книга-2000» три издания университета получили дипломы и премии: в номинации «Лучшее научное издание» – монография Н.О. Осиповой о М. Цветаевой; в номинации «Лучшее учебное пособие» – «Лекции по методологии химии» А.М. Слободчикова, «Практикум по программному обеспечению ЭВМ» авторского коллектива факультета информатики.

На фоне общего увеличения объемов подготовки печатной продукции, к сожалению, незначительную часть занимают серьезные научные труды – монографии, публикации, вышедшие в академических журналах или получившие грифы РАН или РАО. Большинство вышедших монографий опубликовано, что называется, «под защиту». Это нехороший знак, указывающий на существование тенденции к снижению творческой активности преподавателей сразу же после получения докторской степени и профессорского звания. Нам необходимо преодолеть эту негативную динамику и отразить данное намерение в планах научной и издательской деятельности наших ведущих специалистов на следующий год.

В течение учебного года было проведено 15 научных и научно-практических конференций различных уровней – от международных до областных. Среди них наиболее значительны следующие: «Генезис педагогических идей во втором тысячелетии нашей эры» (кафедра педагогики), научно-теоретический семинар «Теория и практика художественных направлений первой трети XX века» (кафедра культурологии, финансовая поддержка гранта РГНФ), «Образовательная область технология – XXI век», межрегиональные конференции «Психология субъектности» (Институт педагогики и психологии), II межрегиональная научная конференция «Проблемы современного математического образования в педвузах и школах России» (математический факультет). Очень активно прошла ежегодная научная сессия университета, во время которой в 24 секциях выступили с докладами и сообщениями более 300 преподавателей университета. Ежегодно конференции, проводимые на базе нашего университета, привлекают все больше участников из других городов, как правило, представляющих известные научные центры. Это отрадное явление. Но коль скоро это так, то следует стремиться к тому, чтобы такого рода мероприятия находили не только интеллектуальную поддержку ученых, но и материальную поддержку со стороны научных фондов, в первую очередь РГНФ и РФФИ. Здесь многое зависит от умения своевременно и качественно оформить заяв-

ку на проведение конференций или семинаров по темам, представляющим актуальный научный интерес. В этом отношении заслуживает внимания и поощрения опыт кафедры культурологии, уже получившей в текущем году один грант РГНФ и оформившей следующую заявку в РФФИ.

К вопросу о финансировании науки. В этом году наметился определенный прогресс в привлечении бюджетных средств в финансирование научных тем, экспедиций, конференций, издательской деятельности. Получены двухгодичные индивидуальные гранты с ежегодным финансированием в размере 40 тыс. руб. С.М. Окуловым (факультет информатики) и В.А. Коршунковым (исторический факультет, кафедра всеобщей истории), 200 тыс. руб. составила финансовая поддержка РГНФ нашей издательской деятельности, 150 тыс. руб. – таков объем гранта на проведение экспедиционных исследований по заявке, подготовленной д. биол. наук Н.П. Савиных. Получено областное финансирование (60 тыс. руб.) по теме А.М. Прокашева. Это очень неплохое добавление к той финансовой поддержке, которая была получена в предыдущие годы по темам научных работ В.С. Данюшенкова, М.М. Пахомова, лаборатории, возглавляемой Т.Я. Ашихминой. Позитивные сдвиги очевидны, но они по-прежнему недостаточны. Большинство преподавателей и кафедр вяло реагируют на предложения об участии в конкурсах.

В качестве одного из главных направлений организации научной деятельности на 2000-2001 учебный год выделялось создание на базе нашего университета научных лабораторий, совместных с академическими вузами, входящими в систему РАН и РАО. На этом участке работы имеющиеся результаты связаны с деятельностью созданной год назад лаборатории биомониторинга Института биологии Коми научного центра УрО РАН и ВГПУ.

В РАН утверждена тема фундаментальных научных исследований лаборатории биомониторинга «Исследование трансформации поллутантов в природном комплексе».

В 2000-2001 гг. проводились совместные экспедиционные исследования с участием специалистов Института биологии Коми НЦ по теме «Исследование влияния хозяйственной деятельности на состояние экосистем природного комплекса и здоровье человека в зонах промышленных агломераций и на фоновых территориях Кировской области» (грант ФЦП «Интеграция» № 769).

В 2000-2001 гг. совместно с Институтом биологии Коми НЦ выполняется работа по линии Министерства промышленности, науки и технологий РФ в рамках межрегиональной научно-технической программы по теме «Биологические ресурсы Северо-Востока европейской части России и их рациональное использование в производственном комплексе» раздел «Исследование территории Северо-Востока европейской части России для составления кадастров

биологических ресурсов».

17-21 сентября 2001 г. в Сыктывкаре состоится XI Международный симпозиум по биоиндикаторам «Современные проблемы биоиндикации и биомониторинга» по теме научного исследования лаборатории биомониторинга. Институт биологии Коми НЦ финансирует деятельность лаборатории: содержит три штатные единицы, оказывает информационную и научно-методическую поддержку. Важно отметить, что в данном случае интеграция вузовской и академической науки значительно повышает нашу грантоспособность.

Эти результаты – пример для других кафедр и лабораторий. Сейчас на очереди создание Центра психолого-педагогических исследований совместно с РАО, есть предпосылки для создания совместной структуры на базе нашей лаборатории по изучению вятских говоров и Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН.

Наш университет не остался в стороне от разработки «Концепции развития системы образования Кировской области в 2001-2010 гг.». Сейчас идет обработка материалов и создание коллективной монографии.

В министерстве подписан приказ об открытии в университете докторантуры по специальностям 10.01.03 – литература стран зарубежья; 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (физика).

Какая наука может быть без студенческих поисков? В университете был проведен конкурс студенческих научных работ с выявлением победителей по 11 номинациям. Авторы лучших работ были награждены премиями Комитета по делам молодежи администрации Кировской области. В апреле состоялись дни студенческой науки. В конференциях приняли участие 682 студента (в прошлом году – 604 студента). По итогам студенческих конференций было проведено общеуниверситетское пленарное заседание, в ходе которого прозвучало семь лучших докладов, представляющих основные направления студенческих исследований. Более активно, чем в предыдущие годы, наши студенты принимали участие в конференциях, проходивших в других вузах, в том числе в Тартуском университете, РГПУ (г. Санкт-Петербург), Томском университете, Институте биологии Уральского отделения Коми научного центра (г. Сыктывкар), Ижевском университете, Ярославском и Нижегородском госпедуниверситетах и ряде других вузов (всего 12). 12 студенческих научных работ были рекомендованы к участию во Всероссийском конкурсе студенческих научных работ.

На математическом, физическом и историческом факультетах вышли сборники научных работ студентов. Студенты Института управленческих кадров успешно выступили в региональном туре Всероссийской олимпиады по праву, завоевав три вторых места. На олимпиаде по иностранному языку третьими в номинации «Французский язык» были студенты Ин-

ститута лингвистики.

В этом году студенты активно участвуют в конкурсах на получение грантов. В университете была организована встреча студентов с представителями фонда Форда, Германской службы академических обменов, программы АЙРЕКС. Студентка факультета информатики Э.Н. Васюшина получила грант на стипендию и годовую стажировку в США. Участие студентов в работе по научным темам и грантам отмечено на факультете химии, естествознания (12) и на факультете культурологии (7).

Сегодня университет интенсивно развивается: появляются новые специальности, открываются новые кафедры и факультеты, увеличивается количество студентов (сейчас в университете учится 13 тыс. человек) и преподавателей. Эта работа напрямую зависит от качества учебно-материальной базы. В университете ведется строительство нового корпуса (затрачено 15 млн. руб. из фондов Минобразования, администрации области, университета), идет капитальный ремонт старого здания (затрачено 2,5 млн. руб.), текущий ремонт (затрачено 1,5 млн. руб.). Приобретено четыре компьютерных класса (для Института лингвистики, факультета информатики, химического факультета), 20 классных досок; на 1 млн. руб. приобретено учебной литературы; организованы и оборудованы три новые лаборатории для Института экономики.

За последние два года мы научились считать доходы и расходы, благодаря правильной организации финансово-экономической деятельности университета в 2000-2001 учебном году.

В течение года решались следующие задачи.

1. *Совершенствование системы оплаты труда по внебюджетной деятельности в разрезе структурных подразделений университета.* Для этого в начале учебного года Ученым советом разработано и утверждено новое Положение о внебюджетной деятельности университета от 28 сентября 2000 г. Оно введено в целях усиления материальной заинтересованности, улучшения качества работы и создания условий для проявления творческой активности каждого работника. Практически весь административно-управленческий аппарат работает по аккордно-премиальной системе оплаты труда в зависимости от результатов финансово-хозяйственной деятельности отдельных подразделений и университета в целом.

Результатом выполнения этой задачи явилось жесткое сочетание расходов на оплату труда и доходов подразделений (опыт Института педагогики и психологии, Открытого лицея, Института управленческих кадров, педагогического факультета), отсутствие перерасхода заработной платы, рациональное использование средств оплаты труда, улучшение результатов деятельности, повышение дисциплины и организованности.

2. *Внедрение автоматизированной системы бухгалтерского учета.* Создана локальная вычислитель-

ная сеть, написана и освоена компьютерная программа по бухгалтерскому учету. В настоящее время эта задача в целом решена, результатом чего явилось следующее:

- освоена и работает профессиональная программа сетевого администрирования Linux;

- создана локальная вычислительная сеть на 18 автоматизированных рабочих мест для работников бухгалтерской службы с учетом и архивированием баз данных на сервере;

- создана локальная вычислительная сеть планово-экономического отдела на пять автоматизированных рабочих мест с единой справочно-поисковой системой и распечаткой баз данных;

- написана программа автоматизированного учета внебюджетных поступлений в разрезе структурных учебных подразделений с ежемесячным подведением итогов, с выявлением кредиторской задолженности по каждому студенту;

- написаны две компьютерные программы для планово-экономического отдела по учету и планированию нагрузки преподавателей по внебюджету в разрезе структурных подразделений (договоры возмездного оказания услуг, наряды на сдельную работу по АХЧ), справочно-поисковая программа по заключению договоров на платное обучение. Созданная автоматизированная система учета и планирования позволяет проводить учет выполнения почасовой нагрузки каждого преподавателя и выполнение почасового фонда оплаты по каждому институту, факультету, представительству и по университету в целом. В дальнейшем это позволит скорректировать учебную нагрузку и учебные планы в разрезе структурных подразделений, а также систематизировать заработную плату профессорско-преподавательского состава во внебюджетном секторе.

3. Разработка и контроль нормативов по расходованию средств в разрезе структурных подразделений.

Впервые был принят бюджет университета на учебный год, в соответствии с которым каждому структурному подразделению отводилась доходная часть поступлений, была составлена смета расходов с последующей регламентацией статей расходной части, с выделением средств на общеуниверситетские мероприятия. При этом впервые были строго разграничены полномочия по расходованию денежных средств между ректоратом и руководителями структурных подразделений. Так, например, директора институтов, деканы факультетов осуществляют контроль

- за оплатой труда в пределах 40% получаемого дохода (формируют внебюджетный почасовой фонд оплаты, доплаты и премии административно-управленческому персоналу, доплаты кураторам групп и т.д.);

- за приобретением канцелярских товаров медикаментов, за командировочными расходами, услугами связи;

- за текущим ремонтом оборудования (компьютеров, оргтехники);

- за расходованием средств на культурно-массовую и спортивную работу в своих подразделениях.

Ректорат осуществляет остальные расходы, а именно:

- на проведение текущего и капитального ремонта;

- на приобретение основных средств и учебного оборудования, хозяйственного инвентаря в общежитиях;

- на оборудование компьютерных классов и оргтехнику общеуниверситетского пользования и т.д.

Впервые в начале учебного года по университету был составлен внутривостроечный титульный список капитального и текущего ремонта, который определяет очередность проведения соответствующего вида ремонта каждого помещения, его трудоемкость, сметную стоимость и расход основных строительных материалов.

В течение всего учебного года планово-экономический отдел отслеживал соотношение всех расходных статей принятого бюджета по каждому структурному подразделению, степень соответствия тарифных и внебюджетных ставок, соотношение поступающих доходов со сметами расходов. Результатом этой работы стало выявление контрольных цифр по основным затратным объектам и определение нормативов фактических производственных затрат по каждому подразделению.

4. Проведение внеплановых ревизий учебно-хозяйственной деятельности филиалов и представительств.

Необходимо отметить, что на предыдущем Ученом совете университета впервые с момента образования был заслушан отчет директоров филиалов о финансово-хозяйственной деятельности. Этому предшествовала комплексная проверка финансово-хозяйственной деятельности филиалов университета.

В области социальной защиты сотрудников университета в 2000-2001 гг. были решены следующие задачи:

1. Повышена заработная плата за счет внебюджетных средств с 50% до 200%.

2. Фонд социальной защиты оказывал материальную помощь низкооплачиваемым работникам, аспирантам, неработающим ветеранам университета, покупал лекарства, санаторные путевки, выделял средства на погребение.

3. В течение года в столовой университета ежедневно питались 25 детей сотрудников и преподавателей университета.

Использовались методы морального стимулирования: награждены знаком «Почетный работник высшей школы» 10 человек, Почетной грамотой РФ – 20 человек, Почетной грамотой администрации области – 3 человека, Почетной грамотой университета – 25 человек, одному преподавателю присвоено звание «Зас-

луженный учитель РФ», проф. Ю.А. Саурову вручена медаль К.Д. Ушинского.

Завершая подведение итогов, хочу выделить ряд проблем, которые мы будем решать в новом учебном году:

1. Создание модели учебного заведения нового типа со своим индивидуальным лицом, самобытностью, в котором сочетались бы традиции и современность.

2. Совершенствование системы обучения на основе современных тенденций в образовании, использование в практике преподавания новых информационных технологий.

3. Телекоммуникация всех служб и подразделений университета.

4. Продолжение строительства учебного корпуса и капитальный ремонт учебного корпуса № 1.

5. Увеличение ассигнований на решение стратегических задач университета за счет оптимизации расходования денежных средств.

6. Повышение процента дипломированных специалистов путем активизации подготовки докторов и кандидатов наук в собственных аспирантурах и докторантурах.

7. Поиск путей наукоотдачи от дипломированных ученых через участие в программах, грантах и т.п.

8. Поиск путей социальной защиты сотрудников университета (увеличение зарплаты, строительство квартир, создание оздоровительных комплексов, увеличение числа санаторных путевок и т.п.).

9. Активизация работы всех структурных подразделений путем внедрения рейтинговых показателей для учета деятельности университета.

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

С.И. Калинин

ОДНО ДОКАЗАТЕЛЬСТВО НЕРАВЕНСТВА КИ ФАНА ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЛА

1. Введение. Пусть a_1, \dots, a_n ($n \geq 2$) – положительные числа из промежутка $(0; \frac{1}{2}]$. Введем в рассмотрение их среднее арифметическое $A_n = \frac{a_1 + \dots + a_n}{n}$, среднее геометрическое $G_n = \sqrt[n]{a_1 \cdot \dots \cdot a_n}$, а также аналогичные средние $A'_n = \frac{(1-a_1) + \dots + (1-a_n)}{n}$ и $G'_n = \sqrt[n]{(1-a_1) \cdot \dots \cdot (1-a_n)}$ чисел $1-a_1, \dots, 1-a_n$.

Напомним, что неравенством Ки Фана для данных чисел a_1, \dots, a_n называется неравенство

$$\frac{G_n}{G'_n} \leq \frac{A_n}{A'_n}, \quad (1)$$

где равенство достигается тогда и только тогда, когда $a_1 = \dots = a_n$. Это неравенство впервые было опубликовано в монографии [1] в 1961 г. В издании [2] цитируемой книги на русском языке авторы на с. 14 говорят о нем как о «неопубликованном неравенстве Фань Цзы, которое может быть доказано индукцией вверх и вниз».

В 1990 г. в работе [3] был установлен «взвешенный» аналог (1) - неравенство

$$\frac{\tilde{G}_n}{\tilde{G}'_n} \leq \frac{\tilde{A}_n}{\tilde{A}'_n}, \quad (2)$$

где $\tilde{A}_n = p_1 a_1 + \dots + p_n a_n$, $\tilde{G}_n = a_1^{p_1} \cdot \dots \cdot a_n^{p_n}$ ($p_i > 0, i = 1, \dots, n; p_1 + \dots + p_n = 1$) – взвешенные средние арифметическое и геометрическое соответственно чисел $a_1 = \dots = a_n$, а $\tilde{A}'_n, \tilde{G}'_n$ – аналогичные взвешенные средние чисел $1-a_1, \dots, 1-a_n$. Как и в (1), равенство в (2) достигается лишь тогда, когда $a_1 = \dots = a_n$. Часто в тематике средних неравенство (2) называют обобщенным неравенством Ки Фана. Очевидно, неравенство (1) есть частный случай неравенства (2).

Из литературных источников нам известно несколько различных доказательств неравенства (1). Одни из них основаны на применении метода индукции, другие же – на введении вспомогательных функций или использовании соответствующих вспомогательных неравенств. Далее, в работе [4] нами рассмотрен подход к доказательству неравенства Ки Фана, базирующийся на теории функций нескольких переменных. Цель настоящей заметки – привести новое доказательство неравенства Ки Фана, опирающееся на свойства определенного интеграла Римана. Отметим, что упоминаемое доказательство в идейном отношении восходит к методам работ [5]–[6], посвященных доказательству классического неравенства Коши между средним арифметическим и средним геометрическим.

2. Доказательство неравенства Ки Фана. В этом пункте мы установим неравенство (2), но прежде сформулируем следующую простую лемму.

Лемма. Пусть a, b ($a < b$) – положительные числа, не превосходящие $\frac{1}{2}$. Тогда функции $f(x) = \frac{1}{x} + \frac{1}{1-x} - \frac{1}{b} - \frac{1}{1-b}$, $g(x) = \frac{1}{a} + \frac{1}{1-a} - \frac{1}{x} - \frac{1}{1-x}$ являются неотрицательными на отрезке $[a, b]$.

Справедливость утверждения леммы следует из того, что

$$f(b) = 0, \quad f'(x) = -\frac{1}{x^2} + \frac{1}{(1-x)^2} = \frac{x^2 - (1-x)^2}{x^2(1-x)^2} < 0 \quad \text{при } x \in (a, b), \quad g(a) = 0$$

$$g'(x) = -f'(x) > 0 \quad \text{при } x \in (a, b).$$

Перейдем теперь к доказательству неравенства (2). Предположим, что числа a_1, \dots, a_n перенумерованы в порядке неубывания и пусть k ($1 \leq k \leq n-1$) – такой номер, что $a_k \leq \tilde{A}_n \leq a_{k+1}$. Введем в рассмотрение величину

$$A = \sum_{i=1}^k p_i \int_{a_i}^{\tilde{A}_n} \left(\frac{1}{x} + \frac{1}{1-x} - \frac{1}{\tilde{A}_n} - \frac{1}{1-\tilde{A}_n} \right) dx + \sum_{i=k+1}^n p_i \int_{\tilde{A}_n}^{a_i} \left(\frac{1}{\tilde{A}_n} + \frac{1}{1-\tilde{A}_n} - \frac{1}{x} - \frac{1}{1-x} \right) dx.$$

Заметим, в силу леммы, слагаемые сумм, задающих A , неотрицательны, следовательно, $A \geq 0$. Очевидно, равенство $A=0$ будет иметь место лишь тогда, когда $a_i = \tilde{A}_n, i = 1, \dots, n$, т.е. лишь при совпадении чисел a_1, \dots, a_n .

Вычислим A , применяя формулу Ньютона-Лейбница:

$$\begin{aligned} A &= \sum_{i=1}^k p_i \left(\ln x - \frac{1}{\tilde{A}_n} x - \ln(1-x) - \frac{1}{1-\tilde{A}_n} x \right) \Big|_{a_i}^{\tilde{A}_n} + \\ &+ \sum_{i=k+1}^n p_i \left(\frac{1}{\tilde{A}_n} x - \ln x + \frac{1}{1-\tilde{A}_n} x + \ln(1-x) \right) \Big|_{\tilde{A}_n}^{a_i} = \\ &= \sum_{i=1}^k p_i \ln \frac{\tilde{A}_n}{a_i} - \sum_{i=1}^k p_i \ln \frac{1-\tilde{A}_n}{1-a_i} - \sum_{i=1}^k p_i \left(\frac{1}{\tilde{A}_n} + \frac{1}{1-\tilde{A}_n} \right) (\tilde{A}_n - a_i) + \\ &+ \sum_{i=k+1}^n p_i \left(\frac{1}{\tilde{A}_n} + \frac{1}{1-\tilde{A}_n} \right) (a_i - \tilde{A}_n) - \sum_{i=k+1}^n p_i \ln \frac{a_i}{\tilde{A}_n} + \sum_{i=k+1}^n p_i \ln \frac{1-a_i}{1-\tilde{A}_n} = \\ &= \sum_{i=1}^n p_i \ln \frac{\tilde{A}_n}{a_i} - \sum_{i=1}^n p_i \ln \frac{1-\tilde{A}_n}{1-a_i} - \sum_{i=1}^n p_i \left(\frac{1}{\tilde{A}_n} + \frac{1}{1-\tilde{A}_n} \right) (\tilde{A}_n - a_i) = \\ &= \ln \prod_{i=1}^n \frac{\tilde{A}_n^{p_i}}{a_i^{p_i}} - \ln \prod_{i=1}^n \frac{(\tilde{A}_n')^{p_i}}{(1-a_i)^{p_i}} = \ln \frac{\tilde{A}_n}{\tilde{G}_n} - \ln \frac{\tilde{A}'_n}{\tilde{G}'_n}. \end{aligned}$$

Отсюда, в силу неотрицательности A , имеем неравенство $\ln \frac{\tilde{A}_n}{\tilde{G}_n} - \ln \frac{\tilde{A}'_n}{\tilde{G}'_n} \geq 0$, эквивалентное неравенству (2).

Поскольку равенство $A=0$ возможно лишь при условии $a_1 = \dots = a_n$, то только при этом условии будет достигаться равенство в (2). Неравенство (2) полностью доказано.

Литература

1. Beckenbach E.F., Bellman R. Inequalities. Berlin: Springer, 1961.
2. Беккенбах Э., Беллман Р. Введение в неравенства. М.: Мир, 1965.
3. Alzer H., Ando T. and Nakamura Y. The inequalities of W. Sierpinski and Ky Fan // J. Math. Anal. Appl. 1990. 149. P. 497-512.
4. Калинин С.И. Доказательство неравенства Ки Фана средствами дифференциального исчисления функций нескольких переменных // Некоторые вопросы теории среднего степенного: Сб. науч. ст. Киров: Изд-во ВГПУ, 1999. С. 48-53.
5. Alzer H. A proof of the arithmetic mean - geometric mean inequality // Amer. Math. Mon. 1996. 103, № 7. P. 585.
6. Калинин С.И. О доказательствах неравенства Коши посредством интеграла // Математическое образование. 1999. № 1 (8). С. 25-28.

Т.Я. Ашихмина

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ТЕРРИТОРИИ В РАЙОНЕ РАЗМЕЩЕНИЯ ОБЪЕКТА УНИЧТОЖЕНИЯ ХИМИЧЕСКОГО ОРУЖИЯ В КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Химическое разоружение в рамках Конвенции о запрещении разработки, производства, накопления и применения химического оружия и о его уничтожении [1] является многоплановой, чрезвычайно сложной в реализации проблемой. Мировая и отечественная практика сегодня не имеет аналогов по созданию производств уничтожения химического оружия, а в связи с этим и надежной системы охраны окружающей природной среды, здоровья населения, попадающих в зону влияния объекта уничтожения химического оружия (ОУХО). В России к настоящему времени имеется определенный опыт в области науки и практики по решению данной проблемы [2-10]. Однако вопросы разработки экологически чистых безотходных технологий уничтожения отравляющих веществ, создания высокочувствительных приборов и оборудования, методик для целей мониторинга окружающей природной среды и здоровья человека требуют неотложного решения.

Особенно остро проблема уничтожения химического оружия обозначена для 6 регионов нашей страны, в том числе и для территории Кировской области, где сосредоточено основное количество боевых отравляющих веществ [11].

В Кировской области, на территории Оричевского района, арсенал хранения химического оружия «Марадьковский» существует более 50 лет. За это время сменилось три поколения химического оружия (ХО). Устаревшие виды химического оружия, а также ХО в аварийных емкостях и снарядах уничтожались на арсенале в различные годы по мере необходимости. Методы уничтожения химического оружия были

различны, но имели общий недостаток – уничтожение проводилось на открытом воздухе, полнота детоксикации не контролировалась. Продукты разложения боевых отравляющих веществ (ОВ) поступали непосредственно в атмосферу или в водные объекты (в зависимости от способа уничтожения).

За время, прошедшее с последнего уничтожения ХО (около 15 лет), продукты детоксикации и неразложившиеся ОВ, вступая во взаимодействие с компонентами окружающей среды, претерпели ряд превращений, аккумулировались в природных средах (донных отложениях, в различных почвенных горизонтах, в растительности и т. д.).

В настоящее время в непосредственной близости от арсенала проектируется строительство объекта для уничтожения химических боеприпасов, снаряженных фосфорорганическими отравляющими рецептурами типа зарин, зоман, V_x , вязкий зоман, а также рецептурами кожно-нарывного действия – двойной ипритно-люизитной смесью (ДС) и вязкой ДС. В ходе эксплуатации объекта планируется уничтожить около 7 тыс. т отравляющих веществ [11].

В течение 1997-2001 гг. впервые за 50 лет действия объекта хранения и уничтожения химического оружия на территории вблизи арсенала «Марадьковский» проведены комплексные исследования по изучению экологического состояния окружающей природной среды и здоровья населения [12-17]. В исследованиях принимали участие ученые проблемной экологической лаборатории ВГПУ, которая с мая 2000 г. вошла в состав Института биологии Коми НЦ УрО РАН в качестве совместной лаборатории биомониторинга, аспиранты и студенты ВГПУ и ВГСХА. В содружестве с учеными НИИ, вузов, специалистами природоохранных служб и ведомств г. Кирова проводились исследования на территориях Оричевского, Котельничского и Орловского районов.

В соответствии со сводом правил СП-11-102-97 более детально изучалась территория Оричевского района. На альтернативных площадках предполагаемого строительства ОУХО исследовалось состояние атмосферного воздуха, климат, рельеф, геологическая среда, состояние поверхностных и подземных вод, почв и почвенного покрова, состояние растительного и животного мира.

Анализ источников атмосферного загрязнения в районе планируемого строительства ОУХО показал, что уже сейчас имеются на значительном уровне (0,01-0,6 ПДК) загрязняющие вещества 22 наименований. С введением в действие ОУХО их количество (по материалам ТЭО проекта строительства) значительно увеличится (до 67) за счет поступления остаточных количеств ОВ, продуктов их детоксикации, компонентов дегазирующих рецептур и вспомогательных веществ. Часть этих загрязнителей обладает выраженным генотоксическим действием, часть – кумулятивным эффектом. Наибольшую нагрузку окружающая среда будет испытывать от попадания оксида

углерода, N-метилпирролидона, моноэтаноламина, диоксидов азота и серы, изобутилового и изопропилового спиртов, изобутилата калия, мышьяк-, фосфор- и фторсодержащих органических и неорганических соединений, а в случае аварии возможно и воздействие ОВ на окружающую среду.

С целью изучения процессов переноса и трансформации загрязняющих веществ в природном комплексе выполнены расчеты распространения ЗВ в атмосфере и с подземными водами. В воздушной, наиболее подвижной среде, скорость распространения ЗВ зависит от метеословий. Расчеты показали, что при характерной для Кировской области скорости ветра 2-3 м/с зона суммарного загрязнения воздуха на уровне 1 ПДК не выходит за пределы санитарно-защитной зоны ОУХО; зона влияния (0,05 ПДК) имеет радиус более 5 км. На основании проведенных расчетов можно сделать вывод о том, что близлежащие к арсеналу ХО населенные пункты, в т. ч. пос. Мирный, попадают в зону влияния объекта.

Изучение литературы по вопросу химической трансформации загрязняющих веществ в природных средах и объектах дало возможность установить, что в природных средах протекают процессы переноса и трансформации загрязняющих веществ, причем их скорость зависит от характера среды. Химическая трансформация загрязняющих веществ в атмосфере осуществляется, главным образом, за счет фотохимических реакций и гидролиза [18-19]. В водных объектах происходит прежде всего перераспределение загрязняющих веществ по объему воды, причем концентрирование загрязнителей наблюдается в поверхностном и придонном слоях, а также в донных отложениях [19]. Основными путями деструкции загрязняющих веществ в водной среде являются гидролиз и образование нерастворимых соединений, депонирующихся в донных седиментах. Скорость гидролиза ОВ зависит от их химической структуры и снижается в ряду: люизит – иприт – зарин – зоман – V_x [20-32]. При этом время полного гидролиза люизита исчисляется минутами [20,21], а V_x – годами [22,26,29]. Для малорастворимых ОВ (иприт) скорость гидролиза лимитируется процессом растворения, поэтому гидролитическое разложение таких соединений может быть достаточно длительным [20,30,31].

В почве отравляющие вещества также подвергаются гидролизу с образованием разнообразных продуктов [33-35]. Мышьяк-содержащие органические соединения в почве трансформируются до неорганических арсенатов и арсенитов, которые накапливаются на геохимическом барьере [34, 36, 37]. Фосфорсодержащие органические и неорганические соединения в результате химического взаимодействия с компонентами почвы и почвенного раствора превращаются в нерастворимые соединения фосфора, которые депонируются в верхних почвенных горизонтах [38-42]. Фторсодержащие соединения закрепляются в почве в виде нерастворимых фторидов. Фториды щелочных

металлов разрушают гумусово-минеральные комплексы почвы, что приводит к ее деградации [43-45]. Рассмотрено поведение промежуточных продуктов данных превращений, их свойства и влияние на биологические объекты, в том числе и на здоровье человека. Изучены процессы биодеградации продуктов деструкции отравляющих и загрязняющих веществ на модельных объектах, проведены полевые исследования с целью оценки современного состояния растительного покрова территории Оричевского района, выявления его особенностей и выбора точек закладки контрольных участков для мониторинга техногенного воздействия.

Проведенное изучение состава выбросов загрязняющих веществ от всех источников в зоне возможного влияния ОУХО, обзор литературы о поведении их в природных средах позволяют сделать предположение о том, что в результате естественной трансформации специфических ЗВ в природных средах образуется как минимум 30 новых химических соединений, часть из которых обладает не меньшей токсичностью, чем исходные специфические загрязнители.

Обзор литературных данных о влиянии специфических ЗВ на растительные объекты дает возможность предположить, что наиболее существенное воздействие в зоне влияния ОУХО будут оказывать газообразные загрязнители – оксиды азота, диоксид серы, фториды. В работах [46-47] отмечается, что на ряде территорий, где хранится химическое оружие и уничтожались отравляющие вещества, создается предпосылка к устойчивой трансформации основных компонентов природной среды (биоты, воздуха, природных вод, почв, почвенного покрова), а также прослеживаются некоторые отклонения в состоянии здоровья населения.

Изучение состояния здоровья взрослого и детского населения Оричевского района позволило выявить повышенный уровень детских заболеваний, в первую очередь это относится к эндокринным заболеваниям, болезням крови, мочеполовой системы, аномалиям развития. С участием специалистов Института гематологии и переливания крови проведено изучение эпидемиологии опухолевых заболеваний системы крови, выявлен рост гематологических патологий за период с 1995 по 2000 гг. у жителей Оричевского района, отмечается рост миелолифферативных заболеваний (МПЗ) у взрослого населения. Установлено, что показатель заболеваемости МПЗ может использоваться в качестве маркера химического загрязнения среды в системе мониторинга здоровья населения в зоне влияния ОУХО [13, 17].

Анализ состояния растительности Оричевского района и полевые исследования, проведенные летом 2000-2001 гг., дали возможность сформировать систему участков биомониторинга, охватывающую всю зону влияния ОУХО и все типичные биоценозы. На выбранных в ходе полевых исследований ключевых

участках выполнено геоботаническое описание, сделаны почвенные разрезы, взяты пробы из различных почвенных горизонтов и выполнен их химический анализ. Кроме того, изучена почвенная микрофлора, установлена значительная микробная контаминация почв.

На основе фондовых материалов и анализа экспедиционных исследований сделаны выводы об экологическом состоянии территорий альтернативных участков под строительство ОУХО; выполнена комплексная оценка экологического состояния по природным свойствам компонентов, их устойчивости к антропогенному воздействию, включающая зонирование территории Оричевского района; выявлены природные и антропогенные факторы экологической опасности, признаки техногенного воздействия на природные среды и объекты.

Разработаны концепция и программа для развертывания системы локального экологического мониторинга территории хранения и уничтожения химического оружия, включающей три подсистемы: производственный мониторинг, мониторинг здоровья населения и экологический мониторинг окружающей природной среды. Определены параметрические, временные и пространственные характеристики слежения природных сред и объектов, спроектирована относительно местности сеть системы локального экологического мониторинга. Концепция по организации системы экологического мониторинга, подходы к разработке программы и сети локального экологического мониторинга могут быть использованы и на других территориях, где планируется строительство объектов уничтожения ХО.

Анализ фондовых материалов и проведенных экспедиционных исследований показывает уязвимость территории Оричевского района к техногенным воздействиям, и трудно дать гарантию того, что ОУХО будет безопасным для окружающей природной среды и здоровья населения не только Оричевского, но и соседних с ним районов.

Уязвим с ним территории Оричевского района заключается в том, что она находится в зоне геотектонического разлома, вследствие чего возможна разгрузка загрязняющих веществ через трещины данного разлома и, соответственно, возникновение обширного очага химического загрязнения. Кроме того, территория Оричевского района сейсмически неблагоприятна, имело место проявление сейсмической активности силой до 6-7 баллов, а в 1999 г. было вновь зафиксировано силой в 2 балла.

Обеспокоенность вызывает и то, что арсенал хранения ОВ «Марадьковский» и проектируемый ОУХО находятся на расстоянии около 7 км от арсенала хранения другого вида оружия. Расстояние от арсенала «Марадьковский» до г. Котельнич составляет всего 14,5 км, до районного центра Оричи – 21 км. Объект хранения ОВ находится в 150 м, а проектируемый ОУХО – в 1,5 км от железнодорожной магистрали фе-

дерального значения, на границе террасированной долины р. Вятки, в той ее части, где ширина долины колеблется от 10 до 15 км. Планируемая промышленная площадка участка размещения объекта уничтожения химического оружия находится на расстоянии 2,7 км. от р. Вятки, а расстояние от границы площадки хранения будущих отходов производства, веществ 1-го класса опасности, до водоохранной зоны р. Вятки составляет всего 1,1 км. В 10-километровой зоне участка № 5 проживает 5,9 тыс. человек, т.е. территория относится к густонаселенной. В 3-километровую зону ОУХО, где по нормам СанПиН-96 проживание запрещено, попадает часть территории пос. Мирный, в котором проживает более 4170 человек.

На данной территории преобладают песчаные и супесчаные почвы. Местность относится к природно-подтопляемым территориям, местами заболочена; грунтовые воды подходят близко к поверхности (уровень грунтовых вод 0-3 м).

Изучение химического состава почв показало на двух участках вблизи бывшего комплекса уничтожения химического оружия на глубине 95-105 см повышенные концентрации соединений мышьяка. Биоиндикационные исследования по лишенофлоре выявили зону влияния загрязняющих веществ на расстоянии до 20 км от установки «Долина».

Состояние растительности характеризуется ослабленностью травянисто-кустарничкового яруса (в частности, черники и брусники). Встречается махровость на жимолости. Отмечается малое видовое разнообразие эпифитных лишайников, в особенности кустистых, и малое проективное покрытие лишайниками.

На территории радиусом 10 км от планируемого ОУХО размещено несколько действующих, законсервированных скотомогильников, в том числе имеются почвенные очаги сибирской язвы.

Анализ данных о состоянии здоровья, структуре, уровне, динамике и тенденциях заболеваний населения Оричевского района выявляет повышенные показатели по детским заболеваниям (эндокринная система, болезни крови, мочеполовой системы, аномалии развития). Причины отклонений детской заболеваемости в данном районе еще предстоит изучить.

Заключение государственной экологической экспертизы о строительстве объекта уничтожения химического оружия в Оричевском районе Кировской области в марте 2001 г. подписано. Однако остается большое количество нерешенных проблем, в частности:

- нет уверенности в экологической безопасности предлагаемой технологии уничтожения химического оружия для окружающей природной среды и здоровья населения в районе размещения объекта;

- не создано в отечественной практике и не имеется за рубежом приборов с высокой чувствительностью по определению ОВ в природных средах и объектах;

- не обеспечена приборной базой, оборудованием система экологического мониторинга окружающей природной среды и здоровья населения в районе проектируемого объекта уничтожения химического оружия.

Нерешенных проблем по уничтожению ОВ, хранящихся на складах военных арсеналов, много, освождаться от оружия массового поражения людей необходимо, но подходить к решению данных вопросов следует взвешенно, грамотно, ставя во главу угла гарант обеспечения безопасности жизни и здоровья населения и окружающей природной среды.

Примечания

1. Конвенция о запрещении разработки, производства, накопления и применения химического оружия и о его уничтожении. Международная конференция по подписанию конвенции. Париж, 1993.

2. Химическое оружие. Экологические проблемы уничтожения / Под ред. Ю.М. Арского. М.: ВИНТИ, 1997, 1998.

3. Антонов Н.С. Химическое оружие на рубеже двух столетий. М.: Прогресс, 1994.

4. Проблемы уничтожения химического оружия // Российский химический журнал. 1993. № 3; 1994. № 2; 1995. № 4.

5. Первые Публичные слушания: Материалы слушаний (г. Саратов, октябрь 1995).

6. Вторые Публичные слушания по проблеме уничтожения химического оружия: Материалы слушаний (г. Камбарка 13-17 мая 1996).

7. Третьи Публичные слушания по проблеме уничтожения химического оружия: Материалы слушаний (г. Курган, Щучье, 8-10 июля 1997) // Под ред. В.А. Леонова, И.И. Манило. Курган: Изд-во ИПП «ДАММИ», 1997.

8. Четвертые публичные слушания по проблеме уничтожения химического оружия: М-лы слушаний (п. Кизнер – г. Ижевск, 26-27 мая 1998) / Под общ. ред. В.А. Леонова, А.А. Фоминых. Ижевск, 1998.

9. Состояние окружающей среды в районе хранения химического оружия и месте размещения будущего объекта по его уничтожению: Сб. материалов общественных слушаний / Под ред. С.И. Мишанина. Пенза, 1999.

10. Оценка риска, связанного с объектами хранения химического оружия на территории Удмуртской Республики / Под ред. В.М. Колодкина. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996.

11. Федеральная целевая программа «Уничтожение запасов химического оружия в Российской Федерации». Утв. пост. Правительства РФ от 21 марта 1996 г. № 305.

12. Инженерно-экологические изыскания для проектирования ОУХО по программе уничтожения химического оружия в Кировской области: Отчет по НИР: В 12 т. / Лаборатория биомониторинга ВГПУ, 1999. – 3575 с. № госрегистрации 01.20.0000044.

13. Оценка воздействия строительства и эксплуатации об. 1726 (площадка № 2 и 5) на окружающую среду: Отчет по НИР: В 6 т. / Лаборатория биомониторинга ВГПУ, 2000. – 1725 с. № госрегистрации 01.20.0000042.

14. Исследование влияния хозяйственной деятельности на состояние экосистем природного комплекса и здоровье человека в зонах промышленных агломераций и на фоновых территориях Кировской области: Отчет по НИР

по программе ФЦП «Интеграция» (грант № 769) / Лаборатория биомониторинга ВГПУ, 1997. – 286 с. № госрегистрации 01970008916.

15. Исследование влияния хозяйственной деятельности на состояние экосистем природного комплекса и здоровье человека в зонах промышленных агломераций и на фоновых территориях Кировской области. Отчет по НИР по программе ФЦП «Интеграция» (грант № 769) / Лаборатория биомониторинга ВГПУ, 1998. – 324 с. № госрегистрации 01970008916.

16. Исследование влияния хозяйственной деятельности на состояние экосистем природного комплекса и здоровье человека в зонах промышленных агломераций и на фоновых территориях Кировской области: Отчет по НИР по программе ФЦП «Интеграция» (грант № 769): В 2 т. / Лаборатория биомониторинга ВГПУ, 1999. – 517 с. № госрегистрации 01970008916.

17. Исследование влияния хозяйственной деятельности на состояние экосистем природного комплекса и здоровье человека в зонах промышленных агломераций и на фоновых территориях Кировской области: Отчет по НИР по программе ФЦП «Интеграция» (грант № 769): В 2 т. / – Лаборатория биомониторинга ВГПУ, 2000. – 317 с. № госрегистрации 01970008916.

18. Химия окружающей среды / Под ред. Дж. Бокриса. М., 1982.

19. Кумачев А.И., Кузьменок Н.М. Глобальная экология и химия. Минск: Университетское, 1991.

20. Савин Ю.И. и др. Поведение иприта и люизита в природных средах // Сб. трудов ИЭМ. 1995. Вып. 22. С. 52-73.

21. Соборовский Л.З., Эттингер Г.Ю. Химия и технология боевых химических веществ. М.: НКОП СССР, 1938.

22. Александров В.Н., Емельянов В.И. Отравляющие вещества. М.: Воениздат, 1990.

23. Франке З. Химия отравляющих веществ. М.: Химия, 1973.

24. Мельников Н.Н. Пестициды. Химия, технология, применение. М.: Химия, 1987.

25. Шицкова А.П., Рязанова Р.А. Гигиена и токсикология пестицидов. М.: 1975. 190 с.

26. Колодкин В.М. и др. Оценка риска, связанного с объектами хранения химического оружия на территории Удмуртской республики. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996.

27. Химический энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1983.

28. Краткая химическая энциклопедия: В 5 т. Т. 2. М., 1988.

29. Тинсли И. Поведение химических загрязнителей в окружающей среде / Пер. с англ. М.: Мир, 1982.

30. Завьялов Е.В. Эколого-токсикологическое воздействие кожно-резорбтивных отравляющих веществ на фауну: Дис. ... канд. биол. наук. Саратов, 1995.

31. D Agostino P.A., Provost L.R. Gas chromatographic retention indices of sulfur vesicants and related compounds. J. Chromatogr., 1988, vol. 436, №3. - P. 399-411.

32. Израэль Ю.А., Цыбанов А.В. Об ассимиляционной емкости мирового океана / ДАН СССР. Т. 272. № 3. 1983. С. 12-16.

33. Бриджкулиб П. Состав и химия атмосферы. М.: Мир, 1988.

34. Нормативные данные по предельно допустимым

уровням загрязнения вредными веществами объектов окружающей среды. СПб.: НТЦ «Амекос», 1994.

35. Вредные вещества в промышленности. Т. 1. М.: Химия, 1982.

36. Предельно-допустимые концентрации вредных веществ в воздухе и в воде / ГИПХ. Л.: Химия, 1972.

37. Мотузова Г.В., Карпова Е.А., Зырин Н.Г. Миграция мышьяка в почвах гумидных горных ландшафтов // Миграция загрязняющих веществ в почвах и сопредельных средах. Л.: Гидрометеиздат, 1985. С. 101-107.

38. Грушко Я. М. Вредные неорганические соединения в промышленных сточных водах. Л.: Химия, 1982.

39. Перечень и коды веществ, загрязняющих атмосферный воздух. СПб.: «Петербург 21 век», 1995.

40. Прикладная экология / Под ред. Н.А.Буркова. Киров: Изд-во ВГПУ, 1999.

41. Авцын А.П. и др. Микроэлементозы человека. М.: Медицина, 1991.

42. Гинзбург К.Е. Фосфор основных типов почв СССР. М.: Наука, 1981.

43. Энциклопедия «Экометрия». Контроль химических и биологических параметров окружающей среды / Под ред. Л.К.Исаева. СПб., 1998.

44. Кремленкова Н.П., Гапонюк Э.И. Принципы дифференциации почв по устойчивости к воздействию фторидов // Миграция загрязняющих веществ в почвах и сопредельных средах. Л.: Гидрометеиздат, 1989. С. 249-258.

45. Моришина Т.Н., Гапонюк Э.И. Взаимодействие фторидов с почвами // Миграция загрязняющих веществ в почвах и сопредельных средах. Л.: Гидрометеиздат, 1989. С. 258-265.

46. Военная реформа: оценка угроз национальной безопасности России // Прилож. к инф.-аналит. ж. «Обзор-ватель». М., 1997. С.83.

47. Это должен знать и уметь каждый: Жителям Кизнерского района об арсенале химического оружия / Под общ. ред. Л.Л.Макаровой. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1998.

Г.П. Дудин, С.А. Емелев

МОРФОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ДЕЙСТВИЕ ЛАЗЕРНОГО ИЗЛУЧЕНИЯ И ДАЛЬНОГО КРАСНОГО СВЕТА НА ЯРОВОЙ ЯЧМЕНЬ СОРТА БИОС-1

В настоящее время, наряду с традиционными методами селекции, большое развитие получил экспериментальный мутагенез.

В результате мутаций у растений могут появляться новые полезные признаки, ранее неизвестные, или признаки, которыми очень сложно наделить растения традиционными методами.

Основной задачей исследований в этом направлении является усовершенствование известных методов мутагенеза, поиски новых мутагенных факторов, имеющих малую токсичность, и выявление специфики их влияния.

К настоящему времени накоплено много литературных данных о разнообразных мутациях сельскохозяйственных культур, индуцированных лазерным излучением (Володин, 1984; Дудин, 1985).

Большой интерес представляют исследования по воздействию лазерного излучения и дальнего красного света на генетический аппарат клетки (Дудин, 1991).

Использование лазерного излучения в селекции растений оправданно и результативно (Володин, 1984; Бляндур, 1987). Имеются сведения о том, что видимый свет не лазерной природы, в частности дальний красный свет, способен вызывать мутации у ячменя (Дудин 1995).

Цель нашей работы – изучить морфофизиологическое действие лазерного излучения и дальнего красного света на яровой ячмень сорта Биос-1.

Материалы и методика

Исследования проводились в 1998-1999 гг. на опытном поле Вятской сельхозакадемии.

Для обработки использовались семена ячменя сорта Биос-1, выведенного в НПО «Подмосковье» методом биотехнологии. Разновидность нутанс, колос желтый с сероватым оттенком, средней длины, рыхлый, сорт среднеспелый, устойчивостью к полеганию на 0,2-1,3 балла выше сорта Московский-2.

Для лазерного облучения (ЛКС) сухих и предварительно замоченных семян использовали гелий-неоновый лазер (ОКГ-12-1) с длиной волны 632,8 нМ плотностью мощности 0,3 мВт/см² и экспозицией 120 минут.

Облучение дальним красным светом (ДКС) с длиной волны 754 ± 10 нМ проводилось от лампы накаливания через интерференционный светофильтр. Экспозиция воздействия 120 минут.

Семена перед обработкой ЛКС и ДКС замачивались в дистиллированной воде в течение 12 часов.

В каждом варианте высевали по 500 зерен. Контролем служили сухие и замоченные в воде семена. Повторность опыта четырехкратная. Площадь делянки 1 м².

В первом поколении (M₁) изучалось действие факторов на полевую всхожесть семян, выживаемость растений, динамику их развития, проводился анализ основных элементов структуры урожая.

Во втором поколении (M₂) выделялись формы ячменя с морфологическими и физиологическими отклонениями.

Полученный цифровой материал биометрических измерений количественных признаков обрабатывали по Б.А. Доспехову (1979), оценку данных альтернативной (качественной) изменчивости – по В.Г. Вольфу (1966).

Результаты исследований

В первом поколении определяли чувствительность растений ячменя сорта Биос-1 на воздействие изучаемых факторов.

Дальний красный свет вызвал незначительное повышение полевой всхожести семян до 91,2%, в контроле (семена сухие) – 87,6%. Относительно контроля (семена, замоченные в воде) всхожесть семян увеличи-

чилась на 3,4% в варианте ЛКС и на 6,8% в ДКС (табл. 1).

Таблица 1
Влияние обработки лазерным излучением и дальним красным светом на количественные признаки ячменя сорта Биос-1 в M₁ (1998 г.)

Варианты	Длина первых листьев, мм	Полевая всхожесть, %	Выживаемость, %
Контроль (сухие)	67,8 ± 1,18	87,60	88,13
Контроль (замоченные в воде)	66,2 ± 1,17	84,40	91,94
ЛКС	69,7 ± 1,04	87,80	87,02
ДКС	69,5 ± 1,22	91,20	80,92
НСР ₀₅		10,23	14,71

Достоверных отклонений по длине первых листьев в вариантах не наблюдалось, но отмечено некоторое увеличение их длины в вариантах ЛКС и ДКС.

Изучаемые факторы повлияли и на выживаемость растений: снизились абсолютное число сохранившихся растений. Минимальная выживаемость растений в M₁ отмечена в варианте ДКС – 80,9%. В контроле (семена сухие) выживаемость растений составила 88,1%; семена, замоченные в воде, – 91,9%.

Изучение динамики развития растений в M₁ показало следующее: в вариантах лазер и ДКС колошение, восковая спелость наступили на один день раньше, выход в трубку в вариантах ЛКС на 2 дня, в ДКС на 1 день раньше контроля.

По результатам анализа элементов структуры продуктивности растений ячменя сорта Биос-1 в M₁ видно, что общая и продуктивная кустистость в вариантах лазер и дальний свет достоверно больше контроля (табл. 2).

Отмечаем, что, несмотря на увеличение полевой

всхожести, в варианте «дальний красный свет» возрастает общая и продуктивная кустистость ячменя.

Достоверное снижение длины стебля наблюдалось в варианте семена, замоченные в воде. В остальных вариантах длина стебля колебалась в пределах контроля.

Существенных отклонений по длине колоса не отмечено.

Достоверное увеличение количества колосков в колосе наблюдалось в вариантах ЛКС и ДКС.

Масса зерна с колоса варьировалась в пределах контроля.

В M₂ с момента появления массовых всходов определяли тип и частоту хлорофильных мутаций, так как некоторые исследователи считают, что данные мутации в той или иной степени характеризуют действие мутагена (Валева, 1965; Найлэн, 1967). В опыте преобладали мутации типа: claroviridis, характеризующиеся светло-зеленой окраской листа и apicalis, у которых верхушки и основание листьев окрашены явно не одинаково.

Наибольший спектр хлорофильных мутаций наблюдался в вариантах ЛКС (встречались мутации claroviridis, apicalis, xantha, xanthoviridis, atroviridis, virescens) и ДКС (claroviridis, atroviridis, chlorotica, apicalis, chlorofract, flavoviridis).

Частота хлорофильных мутаций изменялась от 0,77% – контроль (семена замоченные) до 3,79% в ДКС и 4,19% – ЛКС (табл. 3).

Существенное увеличение частоты хлорофильных мутаций отмечено в варианте ЛКС.

Кроме хлорофильных мутаций в M₂ отмечены растения с другими измененными признаками. Это семьи с повышенной и слабой кустистостью, коротким и длинным стеблем, увеличенной и уменьшенной длиной колоса, повышенным и пониженным количеством колосков в колосе, увеличенной и уменьшенной массой зерна с колоса, скороспелые и позднеспелые, ус-

Таблица 2
Характеристика элементов структуры продуктивности ячменя сорта Биос-1 в M₁

Варианты	Кустистость		Длина, см		Количество колосков в колосе	Масса зерна с колоса, г
	Общая	Продуктивная	Стебля	Колоса		
Контроль (сухие)	3,35 ± 0,28	3,35 ± 0,28	52,65 ± 1,22	6,65 ± 0,20	17,38 ± 0,37	0,99 ± 0,03
Контроль (замоченные в воде)	4,17 ± 0,27	3,85 ± 0,26	48,83 ± 0,88*	6,58 ± 0,16	18,18 ± 0,41	1,04 ± 0,03
ЛКС	4,68 ± 0,38*	4,45 ± 0,37*	51,07 ± 0,99	7,04 ± 0,21	19,68 ± 0,54***	1,08 ± 0,04
ДКС	4,75 ± 0,34*	4,50 ± 0,35*	50,07 ± 1,05	6,78 ± 0,20	18,95 ± 0,52*	1,03 ± 0,04

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

тойчивые к полеганию. В структуре названных изменений преобладали формы ячменя с коротким стеблем и увеличенной длиной колоса.

Таблица 3

Изменчивость ярового ячменя сорта Биос - 1 в М₂

Варианты	Проанализировано семей	Выделено семей			
		Хлорофильные изменения		Морфофизиологические изменения	
		n	%	n	%
Контроль (сухие)	386	5	1,29 ± 0,57	4	1,04 ± 0,52
Контроль (замоченные в воде)	388	3	0,77 ± 0,44	4	1,03 ± 0,51
ЛКС	382	16	4,19 ± 1,03*	14	3,66 ± 0,96*
ДКС	369	14	3,79 ± 0,99	8	2,17 ± 0,76

Частота морфофизиологических изменений колебалась от 1,03% – контроль (семена замоченные) до 2,17% в ДКС и 3,66% в ЛКС. Достоверное отклонение частоты морфофизиологических изменений отмечено в варианте ЛКС. Достоверное отклонение частоты морфофизиологических изменений отмечено в варианте ЛКС.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют, что лазерное излучение дает достоверно наибольший выход хлорофильных мутаций и морфофизиологических изменений, а также обладает более широким их спектром на ячмене сорта Биос-1.

Литература

1. Лазеры и наследственность растений / В.Г. Володин, В.А. Мостовников, В.И. Авраменко и др. Минск: Наука и техника, 1984. 175 с.
2. Дудин Г.П. Изменчивость мутантов ярового ячменя под воздействием лазерного излучения // Применение физических и химических мутагенных факторов в селекции и генетике полевых культур. Кишинев, 1985. С. 83-87.
3. Дудин Г.П. Режимы лазерного облучения семян и частота мутаций у ячменя // Интенсивная технология возделывания сельскохозяйственных культур: Сб. науч. тр. Киров, 1991. С. 53-61.
4. Лазерный луч и его возможности в селекционно-генетических исследованиях кукурузы / О.В. Бляндур, Н.Д. Девятков, Н.Б. Навроцкая и др. Кишинев: Штиинца, 1987. 140 с.
5. Дудин Г.П., Логинов Д.А., Кривошеина О.С. Облучение семян ячменя лазером и красным светом // Земледелие. 1995. № 1. С. 33
6. Вольф В.Г. Статистическая обработка опытных данных. М.: Колос, 1966. – 253 с.
7. Доспехов Б.А. Методика полевого опыта. М.: Колос, 1979. 415 с.
8. Валева С.А. Эффект совместного действия мутагенов // Тез. докл. конф. по экспериментальному мутагенезу животных, растений и микроорганизмов. М.: Наука, 1965. С. 46.
9. Найлэн Р.А. Природа индуцированных мутаций у высших растений // Генетика. 1967. № 3. С. 3.

В.И. Жаворонков, Н.А. Зыкина, Е.Н. Резник

НАБЛЮДЕНИЕ ФЛУОРЕСЦЕНЦИИ ХЛОРОФИЛЛА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННО-ОПТИЧЕСКОГО ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЯ

Одним из наиболее перспективных направлений изучения биологических систем является исследование их оптических свойств. Важную информацию о физиологическом состоянии высших растений можно получить при измерении флуоресценции хлорофилла. Под влиянием различных факторов существенно изменяется характер фотосинтетических процессов в клетках растений, что непосредственно отражается на параметрах связанного с этими процессами флуоресцентного излучения.

Методы, основанные на изучении кинетических характеристик флуоресценции хлорофилла, применяются для мониторинга состояния и прогноза развития растений, с их помощью можно непосредственно определить ту часть энергии света, которая используется в процессе фотосинтеза, получить ряд важнейших характеристик фотосинтетического аппарата растений, оценить первичную продукцию фотосинтезирующих организмов. Преимуществами этих методов являются высокая информативность, экспрессность; возможность раннего выявления нарушений метаболизма растений, не обнаруживаемых другими методами [1, 2].

В настоящее время для регистрации флуоресценции хлорофилла применяют фотоумножители и фотодиоды [3]. Между тем принципиально новые возможности может дать применение в качестве фотоприемника электронно-оптического преобразователя (ЭОП) изображения. Оценка возможностей данного метода для исследования флуоресценции и являлась целью работы.

Регистрацию изменений интенсивности флуоресценции листьев растений проводили на двухкамерном ЭОП [4]. Схема электронно-оптической регистрации флуоресценции хлорофилла приведена на рис. 1. Параллельный световой поток от оптического осветителя 1 падает на исследуемый объект 2, вызывая его флуоресценцию. Возбужденная светом флуоресценция объекта при открывании непрозрачной перегородки 3 с помощью входного объектива 4 проецируется на фотокатод ЭОП 5. Усиленное по яркости электронное изображение флуоресценции объекта регистрируется с помощью выходного объектива 6 визуально, фотографически или преобразуется в электрический сигнал 7. Предложенный метод позволяет исследовать люминесценцию биологических объектов в реальном масштабе времени [5].

В качестве источника излучения нами использован медицинский прибор «Фотон». Конструкция этого облучателя позволяет сконцентрировать свет в параллельный пучок. Объектом исследования служили целые части растений (листья герани) и сус-

пензия клеток в воде, полученная при растирании листьев.

На объект воздействовали вспышкой света или непродолжительным облучением длительностью от 2 до 5 сек, в спектральном диапазоне 300–500 нм.

Динамику изменения интенсивности флуоресценции листьев регистрировали визуально от момента выключения возбуждающего света до момента достижения постоянного уровня высвечивания. Длительность высвечивания люминесценции составляла от нескольких секунд до минуты.

На рис. 2 представлено изображение флуоресценции листа герани на экране ЭОП. На приведенной фотографии четко просматривается неравномерность интенсивности флуоресценции по поверхности листа.

Таким образом, метод электронно-оптической регистрации позволяет изучать пространственное распределение интенсивности флуоресценции хлорофилла в различных частях растения.

Предложенная методика исследования флуоресценции хлорофилла может быть использована для оценки и прогнозирования состояния растений. Она не требует длительной предварительной подготовки и позволяет в короткие сроки получить объективную информацию. При помощи этой методики можно изучать характеристики фотосинтеза высших и низших растений, фитопланктона, исследовать влияние абиотических и антропогенных факторов на фотосинтез растений.

Авторы выражают благодарность м.н.с. лаборатории электронной оптики С.И. Жаворонкову за помощь в проведении эксперимента.

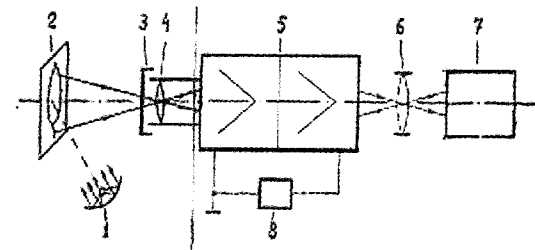
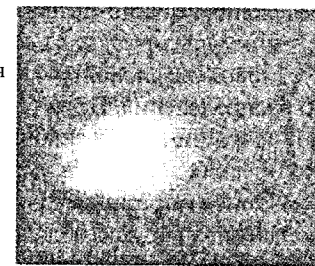


Рис. 1. Схема электронно-оптической установки для регистрации флуоресценции хлорофилла: 1 - источник света, 2 - объект исследования, 3 - непрозрачная заслонка, 4, 6 - светосильные объективы, 5 - двухкамерный ЭОП, 7 - регистрирующее устройство, 8 - блок питания преобразователя.

Рис. 2. Флуоресценция хлорофилла, возбуждаемая светом в листе герани



Литература

1. Венедиктов П.С., Волгин С.Л., Казимирко Ю.В. и др. Использование флуоресценции хлорофилла для контроля физиологического состояния зеленых насаждений в городских экосистемах // Биофизика. 1999. Т. 44. Вып. 6. С. 1037-1047.
2. Заворуев В.В., Заворуева Е.Н., Шелегов А.В. Флуоресценция, возбуждаемая светом в диапазоне длин волн 380-540 нм, в листьях огурца в зависимости от времени вегетации и светового режима // Биофизика. 2000. Т. 45. Вып. 4. С. 704-711.
3. Маторин Д.Н., Венедиктов П.С., Конев Ю.Н., Казимирко Ю.В., Рубин А.Б. Использование двухвспышечного импульсного погружного флюориметра для определения фотосинтетической активности природного фитопланктона: Докл. АН. 1996. Т. 350. №2. С. 256-258.
4. Жаворонков В.И. Оптико-физические методы и средства регистрации однократных быстропротекающих и слабосветящихся процессов // Вестник Верхне-Волжского отделения Академии Технологических Наук РФ. Сер. Физико-математические основы наукоемких технологий. Н. Новгород. 1996. №2. С. 162-168.
5. Proceedings 23rd International Congress on High-Speed Photography and Photonics. Moscow. 1998. Russia. 498 p.

А.М. Прокашев

СЕРЫЕ ОГЛЕЕННЫЕ ПОЧВЫ БАСЕЙНА ВЯТКИ

Серые почвы - характерный компонент почвенного покрова подтаежных хвойно-широколиственных и хвойно-мелколиственных лесов правобережной части бассейна нижней Вятки. Они занимают более половины площади этого региона. Основными среди них являются почвы автоморфного ряда; на долю полугидроморфных (оглеенных) аналогов приходится менее 1% площади занимаемого ареала.

Особенности местных природных факторов и условий почвообразования в целом обеспечивают высокий уровень водного и минерального питания и тем самым способствуют активному проявлению в серых оглеенных почвах аккумулятивных процессов био- и гидрогенной природы. Рассмотрим конкретно свойства исследуемых почв.

Представление о морфологическом облике дает нижеследующее описание разреза М-13 темно-серой глееватой многогумусной глинистой почвы на покровном суглинке из Малмыжского района Кировской области. Разрез заложен в слабо выраженной предлощинной депрессии рельефа среди распаханного обширного платообразного водораздела, занятого посевом трав (ежа сборная и тимофеевка луговая). Увлажнение слабо избыточное атмосферное с участием дополнительного натежного и внутрипочвенно-грунтового. В год наблюдения (1986) в пре-

делах ложбины был произведен закрытый керамический дренаж.

Композиция почвенного профиля имеет следующий вид:

Горизонт PU (0-26 см): влажный, буровато-черный, глинистый, глыбисто-комковатый, уплотненный, с единичными, припаханными из нижележащего горизонта, белесоватыми пятнами-включениями присыпки кремнезема, корни обильные, в основном тонкие, переход ясный, ровный, заметный по изменению сложения и оттенка цвета.

Горизонт AUg (26-36 см): более влажный, чем вышележащий слой, сизовато-черный, в нижней части с буроватым оттенком, глинистый, крупно-среднезернистый, уплотненный, повсеместно наблюдаются слабо заметные сизые налеты закисных соединений железа, изредка встречаются изолированные скопления белесой присыпки кремнезема в виде пятен размером 2-2,5 см в поперечнике, корней меньше, чем в горизонте PU, переход постепенный, волнисто-кармано-видный по очертаниям, нижняя граница имеет мозаично-пятнистый характер за счет чередования гумусированных сизовато-черноватых и безгумусных буроватых участков нижележащего горизонта, на одной из стенок отмечена кротовина около 6 см в поперечнике, уходящая под углом 40-45° в горизонт В на глубину около 62 см.

Горизонт Bt1g (36-60 см): сырой, бурый, с сизоватым оттенком, глинистый, зернисто-ореховатый, плотный, повсеместно видны сизые налеты закисного железа, корней меньше, чем в горизонте AUg, переход постепенный, заметный по изменению структуры и усилению степени вязкости.

Горизонт Bt2g (60-80 см): сырой, бурый, с сизоватым оттенком, глинистый, крупноореховатый, с признаками призматической структуры, плотный, слегка вязкий, сизых налетов закисного железа несколько меньше, чем в вышележащем подгоризонте, корней мало, переход постепенный, заметный по изменению агрегатного состояния и плотности.

Горизонт B Cg (80-104 см): сырой, бурый, с редкими сизыми и охристыми пятнами из закисных и окисных соединений железа, тяжелосуглинистый, крупноореховато-призматический, корни редкие, переход постепенный, заметный по усилению вязкости.

Горизонт Cg (104-126 см): сырой, бурый, с сизоватыми и рыжеватыми пятнами из закисных и окисных соединений железа, тяжелосуглинистый, бесструктурно-вязкий, корни единичные.

Морфолого-генетический анализ свидетельствует об интенсивном проявлении в описанной почве гумусоаккумулятивного процесса педогенеза, сочетающегося с оглеением внутрипочвенно-грунтовой природы. Судя по облику разреза М-13, наличие локальных скоплений присыпки кремнезема указывает на

возможность проявления в данных почвах элювиальных процессов. Однако последние находятся в явно зачаточном состоянии. Это подтверждается фактом относительной укороченности профиля в сравнении с зональными серыми и дерново-подзолистыми почвами. При этом элювиирование осуществляется скорее всего в форме лессиважа, а возможно, и осолодения, на что указывает нейтрально-щелочная реакция почвенных растворов, рассмотренная ниже. В то же время нет наглядных признаков элювиально-глеевого процесса, по-видимому, объяснимых относительно стабильным гидрологическим режимом почв.

Серые глееватые почвы формируются на крупнопылевато-иловатых покровных суглинках (табл. 1). В упомянутом разрезе отдельные фракции механических элементов распределены в следующем порядке: крупная пыль (32-50%) > ил (25-37%) > мелкая пыль (14-20%) > средний и мелкий песок (4-12%) > средняя пыль (4-8%) > крупный песок. Подобный фракционный состав – типичное явление для покровных суглинков бассейна Вятки. В содержании отдельных фракций мелкозема не наблюдается резко выраженной дифференциации между генетическими горизонтами. Исключение составляют илистые частицы, имеющие элювиально-иллювиальный характер вертикального распределения с минимумом в гумусово-аккумулятивной и максимумом в иллювиальной толщах профиля. Однако вынос ила из пахотного слоя осуществляется в незначительных размерах – около 1% по отношению к материнской породе. В подпахотной толще, на уровне нижней части гумусового горизонта, наблюдается довольно существенное накопление ила – в размере 46%. Положительное сальдо зафиксировано и для горизонта В, хотя и в меньших размерах – от 29% в верхней части до 10% в нижней.

Подобное поведение илистой фракции дает основание для придания профилю исследуемых почв статуса текстурнодифференцированной толщи. Коэффициент текстурной дифференциации (S), рассчитанный с учетом объемной массы горизонтов, составил 1,92, то есть соответствует сильнодифференцированным почвам. Для выявления природы текстурной дифференциации произведен анализ внутрипрофильного содержания гранулометрических фракций в пересчете на обезыленную навеску. Он свидетельствует об отсутствии закономерного вертикального перераспределения песчано-пылеватых частиц. В частности, фракция «физического песка» (более 0,01 мм) образует довольно спокойную кривую внутрипрофильного распределения. При этом наблюдается постепенное возрастание содержания крупнодисперсных механических элементов в нисходящем направлении. Сказанное в принципе противоречит гипотезе исходной литологической неоднородности как возможной

причине текстурной дифференциации профиля исследуемых почв. Отмеченный феномен трудно объяснить и с позиции концепции лессиважа ввиду несбалансированности системы «вынос-накопление ила».

Таблица 1

Гранулометрический состав серых глееватых почв (разрез М-13)

Горизонт, глубина, см	Сумма, %	Содержание фракций в мм, %							Изменение, %
		См							
		1-0,25	0,25-0,05	0,05-0,01	0,01-0,005	0,005-0,001	<0,001	<0,001	
PU 0-26	0,96	сл.	12,1	4,0	6,7	20,1	25,3	25,6	-1,2
Alg 26-36	1,42	сл.	7,6	31,9	6,0	17,1	37,4	60,5	+46,1
Bt1g 43-53	1,49	сл.	8,1	37,5	7,5	13,8	33,1	54,4	+29,3
Bt2g 65-75	1,53	сл.	11,5	38,9	3,6	16,7	29,3	49,6	+14,4
BCg 87-97	-	сл.	9,6	41,2	5,2	15,8	28,2	49,2	+10,1
Cg 116-126	-	сл.	4,0	50,0	5,8	14,6	25,6	46,0	-

Последним аргументом остается гипотеза так называемого внутрипочвенного оглинивания. Однако автор считает ее несостоятельной по ряду соображений и полагает, что упомянутый эффект является не следствием гипотетического неосинтеза глинистых минералов в подпахотной толще, а результатом декарбонатизации материнских пород и сопутствующего ей лессиважа.

Указанный эффект может быть объяснен с помощью следующего механизма. Растворение карбонатных материалов, первоначально находившихся в исходных породах в значительно больших количествах, чем сейчас, автоматически сопровождалось параллельным отмучиванием входящих в них глинистых минералов. Последнее протекало на фоне уменьшения общего объема минеральной части в пределах наиболее выщелоченных поверхностных горизонтов. Оно должно было привести к относительному обогащению выщелоченной толщи глинистым материалом. Отсутствие такого может быть объяснено последующим суспензионным удалением тонкодисперсных частиц из верхних горизонтов в среднюю часть профиля. Вместе с тем в позиции балансового метода учета абсолютного содержания илистой фракции рядом ученых это трактуется как внутрипочвенное оглинивание.

Рассматриваемая почва обладает благоприятным гумусным состоянием (табл. 2). Мощность гумусовой толщи составляет около 40 см, а в некоторых разрезах, не вошедших в настоящий обзор, отмечены случаи локального погружения нижней границы горизонта А до глубины 1 м и более. Количество гумуса в пахотном слое разреза М-13 очень высокое – около 10%, однако в нашем распоряжении имеются данные, свидетельствующие о вариабельности этого показателя и, соответственно, о наличии малогумусных разностей серых глееватых почв. Содержание гумуса достаточно быстро убывает с глубиной и в нижней части темноцветной толщи анализируемого разреза равно 2,5%. Ниже на-

блюдается резкое падение количества гумуса до долей процента.

Таблица 2

Состав гумуса серых глееватых почв, % от С общ. (разрез М-13)

Горизонт, глубина, см	Гумус	Сбщ	ПК	2ПК	СуммаПК	3ПК	4ПК	5ПК	СуммаПК	НО	СПСПК	ЕВБ
PU 0-26	9,78	5,67	51	17,8	22,9	3,9	4,2	14,3	22,4	54,7	1,0	4,6
Alg 26-36	2,67	1,55	-	39,4	39,4	6,5	-	14,1	20,6	40,0	1,9	4,5
Bt1g 43-53	0,72	0,42	-	19,0	19,0	8,0	-	7,2	26,2	54,8	0,7	4,6
Bt2g 65-75	0,47	0,27	-	14,8	14,8	18,5	-	25,9	44,4	40,8	0,3	-
BCg 87-97	0,37	0,21	-	9,5	9,5	14,3	4,7	33,4	52,4	38,1	0,2	-
Cg 116-126	0,31	0,18	-	11,1	11,1	11,1	-	38,9	50,0	38,9	0,2	-

Качественный состав гумуса в целом отвечает зональным условиям. При этом очевидны принципиальные различия между отдельными частями и генетическими горизонтами профиля. В групповом составе гумуса около 50-60% приходится на гуматные и фульватные компоненты, остальное представлено негидролизующим остатком. Гумусоаккумулятивная толща обладает фульватно-гуматным (горизонт PU) и гуматным (AUg) составом, в средней и нижней частях профиля он становится фульватным. Подобное внутрипрофильное распределение гуминовых и фульвокислот, в сущности, отвечает зональным условиям почвообразования и, в частности, характерно для серых автоморфных почв региона. При этом обращают на себя внимание значительные различия между верхней и нижней частями гумусоаккумулятивной толщи.

В пахотном слое содержится примерно одинаковое количество гуматных и фульватных компонентов, о чем свидетельствует отношение Сгк : Сфк, равное 1. На уровне горизонта AUg это отношение резко смещается в пользу гуминовых кислот и приобретает почти вдвое большую величину. Иными словами, горизонт AUg разреза М-13 обнаруживает аналогичность с гумусово-элювиальным горизонтом AEL серых почв нормального увлажнения, очень часто отличающимся повышенной гуматностью органического вещества. Сказанным, по-видимому, объясняется фактическое отсутствие различий в окраске между пахотной и подпахотной частями гумусовой толщи, несмотря на почти четырехкратную разницу в содержании гумуса между ними, поскольку гуминовые кислоты обладают повышенной оптической плотностью.

Фракционный состав гумусовых кислот вновь выявляет определенное соответствие зональным условиям почвообразования и литологическим особенностям почвообразующих пород. В составе гуматной части всех генетических горизонтов профиля разреза М-13 наблюдается очевидное господство второй фракции, то есть черных гуминовых кислот или, иначе, гуматов кальция. Лишь в пахотном слое зафиксировано небольшое количество, чуть более 20% от угле-

рода гуминовых кислот, первой (бурой фракции), связанной с железом и алюминием.

В составе фульвокислот также доминирует вторая фракция, связанная с гмататами кальция. Максимум ее относительного содержания приходится на среднюю и особенно нижнюю части профиля. Второй по значению является подвижная и наиболее агрессивная фракция 1аФК. Ее вертикальное распределение имеет отчетливый элювиально-иллювиальный характер с пиком в горизонте В. Фракция 1ФК, связанная с железом и алюминием, не обнаруживает признаков закономерного вертикального распределения, что вполне объяснимо особенностями пиррофосфатной методики фракционирования, наиболее уязвимой применительно к малогумусным образцам. Описанные черты фракционного состава гумусовых кислот серых полугидроморфных почв имеют много общего с их автоморфными подтипами.

Негидролизуемые соединения составляют около 40-50% от всей массы гумуса. Примечательно, что в горизонте наблюдается существенно меньшее содержание гуминов по сравнению с соседними горизонтами PU и Bt. В этом вновь налицо определенная аналогия с горизонтом AEL серых почв автоморфного ряда.

По совокупности показателей качественного состава гумуса нижняя часть темноцветной толщи в целом обнаруживает ряд специфических признаков. В их числе незначительное содержание и особый, гуматно-кальциевый, состав гумуса, отличающий ее от верхнего – пахотного – горизонта, и свидетельствующий о самобытной природе данной зоны профиля.

Результаты определения абсолютного возраста органического вещества с помощью радиоуглеродного метода подтверждают сказанное (табл. 3). Гумусовые вещества горизонта AUg (фракция ЗГК) имеют древний – атлантический – возраст, тогда как гуминовые кислоты, выделенные из пахотного слоя, сравнительно молодому – этапу голоцена. Среди них очевидно закономерное омоложение в направлении от наиболее прочносвязанной фракции ЗГК к фракции 1ГК, экстрагируемой без предварительного декальцирования. Вероятно, что фракции 3 и 2ГК этого горизонта имеют двойственную природу. Они включают в себя фрагменты, остаточные от предыдущих стадий гумусообразования, о чем говорит их относительно большой возраст, несколько превышающий известные представления о среднем времени пребывания углерода в составе гумуса (mgt). В то же время сравнительно незначительное «зашкаливание» за пороговые параметры mgt указывает на существенное омоложение этих фракций за счет негумусовых соединений. На фоне фракция 1ГК из горизонта PU выглядит очень молодой. По-видимому, хронологически она отвечает современному этапу педогенеза и по составу представлена в основном новообразованными гуминовыми кислотами. Именно ее абсолютный возраст в наибольшей степени соответствует понятию о среднем времени пребывания углерода в составе гумуса пахотного горизонта.

Таблица 3
Абсолютный возраст гуминовых кислот
серых глееватых почв (разрез М-13)

Горизонт, глубина, см	Лабораторный номер образца	Фракция ГК	Абсолютный возраст по С-14, лет
PU 0-26	ЛУ-4515	1ГК	680 ± 60
	ЛУ-3879	2ГК	1260 ± 50
	ЛУ-3878	3ГК	1470 ± 70
AUg 26-36	ЛУ-3877	3ГК	6650 ± 150

Материалы радиоуглеродного датирования несут исключительно важную эволюционно-генетическую информацию об истории серых полугидроморфных почв. Во-первых, они свидетельствуют о полигенетичности и гетерохронности органического вещества гумусоаккумулятивной толщи и в целом профиля исследуемых почв. Во-вторых, указывают на качественные изменения направленности почвообразования на рубеже между атлантической и суббореальной фазами голоцена. Судя по наличию принципиальных различий возраста гумусовых веществ нижней и верхней частей гумусоаккумулятивной толщи, около 5-6 тыс. лет назад в бассейне Вятки произошло резкое снижение биоаккумулятивного потенциала почвообразования. Его результатом стало сокращение зоны активного гумусообразования и изоляция низов темноцветной толщи в виде остаточного, реликтового образования. Сказанное согласуется с другими палеогеографическими материалами для рассматриваемой территории, занимающей экотонное положение на стыке таежных и лесостепных ландшафтов. Они свидетельствуют о нарастании гумидности климата и наступлении темнохвойных лесов между атлантической и суббореальной стадиями голоцена (Жуйкова, 1999; Пахомов, Прокашев, 1999; Прокашев, 1999; Хотинский, 1977).

Есть основания полагать, что в известных пределах возможна прямая корреляция между глубиной деградиционных изменений органического вещества реликтовых горизонтов и величиной отношения Сгк : Сфк. В относительно слабо деградированном разрезе М-13 серой оглеенной почвы это отношение в горизонте AUg меньше двух, тогда как в горизонтах Ah дерново-подзолистых и светло-серых автоморфных почв оно нередко достигает трех-четырех и более. В этом же направлении увеличивается и доля бурой фракции гуминовых кислот в составе органического вещества реликтовых горизонтов как наиболее отвечающей гумидно-лесному стилю педогенеза. При этом в горизонтах Ah и Bh гуминовые кислоты, связанные с железом и алюминием, – продукт видоизменения гуматов кальция, обязанный выщелачиванию оснований. Напротив, в современных горизонтах А (Р) эта фракция представляет собой новообразованные бурые гуминовые кислоты. Последние, в частности, убедительно доказывают исследования элементного состава и функциональных свойств гумусовых веществ верхнего и нижнего гумусовых го-

ризонтов дерново-подзолистых почв Кировской области, произведенные Е.Г. Богдановой (1990).

Для разреза М-13 исследуемой почвы характерна близкая к нейтральной или щелочная реакция твердой и жидкой фазы (табл. 4). Показатель рН водной вытяжки из пахотного слоя имеет нейтральные значения, ниже он смещается в слабощелочной интервал. Величины рН солевой вытяжки близки к нейтральным и мало варьируются по генетическим горизонтам. Гидролитическая кислотность мала уже в пределах верхней, наиболее гумусированной толщи и смещается к нулевым отметкам на уровне нижней части профиля.

Тяжелый гранулометрический состав и большое содержание гумуса определяют высокие значения емкости поглощения. В большинстве генетических горизонтов они превышают 30 мг-экв. на 100 г. почвы и лишь при переходе к материнской породе опускаются ниже указанной величины. Примечательно, что пахотный слой обладает максимальной емкостью катионного обмена, несмотря на относительный дефицит илистой фракции. Очевидно, последний компенсируется за счет обилия здесь органических коллоидов, существенно превосходящих минеральные по данному показателю.

В составе поглощающего комплекса основное место занимают ионы кальция. Обменного магния в 10-15 раз меньше, чем кальция, а водород, как это следует из ранее сказанного, играет явно подчиненную роль. Изложенным объясняется высокая степень насыщенности анализируемой почвы основаниями, которая не опускается ниже 95% в любом из генетических горизонтов. Тем самым, налицо интенсивная гидрогенная подпитка профиля щелочноземельными катионами в результате периодического «подкличения» застойного типа водного режима, весьма ощутимо влияющего на экологию и свойства серых оглеенных почв. Другим источником оснований, вероятно, служат поверхностный и внутрпочвенный подток жестких вод со стороны выщележащих участков, сложенных карбонатными породами. Подобные по составу геохимические сопряжения – обычная ситуация в пределах рассматриваемого региона.

Таблица 4
Физико-химические свойства серых глееватых почв (разрез М-13)

Горизонт, глубина, см	рН		Нг	Са	Mg	S	E	V
	H ₂ O	KCl						
мг-экв/100 г почвы								
PU 0-26	7,0	6,5	1,5	33,0	1,9	2,2	36,4	95,9
AUg 26-36	7,6	6,4	0,9	30,6	2,4	33,0	33,9	97,3
Bt1g 43-53	7,8	6,4	0,7	27,0	2,2	29,2	29,9	97,6
Bt2g 65-75	7,9	6,6	0,5	26,4	2,6	29,0	29,5	98,3
BCg 87-97	7,8	6,3	0,6	23,9	2,1	26,0	26,6	97,7
Cg 116-126	7,6	6,2	0,7	22,3	2,2	24,5	25,2	97,2

Состав поглощающего комплекса и реакция почв исключают возможность протекания кислотного гидролиза в разрезе М-13 серой глееватой почвы.

Значит, осветленные пятна, отмеченные ранее в профиле, обязаны своим появлением либо отмывке илистых высокогумусных частиц, либо процессу осолодения, вполне возможному в условиях полупромышленного режима и щелочной реакции жидкой фазы почв. Не исключено также, что ранее, в первой половине голоцена, щелочность была еще выше и в ее формировании наряду с магнием и кальцием принимал участие катион натрия. Последний создавал наиболее благоприятные предпосылки для нисходящей миграции гуминовых кислот, чем могут быть объяснены волнистые очертания нижней границы гумусоаккумулятивной толщи – нередкое явление в профиле серых оглеенных и других типов почв с двумя гумусовыми горизонтами. Однако, по мнению автора, в определенных условиях и без участия натрия в прошлом имелась возможность для иллювирувания гуминовых кислот под защитой магния и отчасти кальция. То обстоятельство, что при столь благоприятных современных физико-химических показателях серых полугидроморфных почв в их профилях обнаружены явные признаки деградиционной трансформации органического вещества, подчеркнутые выше, приводит к мысли о специфичности физико-географической обстановки и условий почвообразования в первой половине голоцена на исследуемой территории. Одновременно это вызывает тревогу за будущее почвенного покрова подтаежной зоны Русской равнины в случае если деградиционные тенденции будут носить необратимый характер в исторически обозримых масштабах времени.

Пока же серые оглеенные почвы имеют сравнительно благополучные агропроизводственные параметры. На фоне дерново-подзолистых и серых автоморфных почв, составляющих основу пахотного фонда Кировской области, они характеризуются не только лучшим гумусным состоянием и физико-химическими свойствами, но и соответствующими агрохимическими показателями (табл. 5).

Таблица 5
Агрохимические свойства серых глееватых почв (разрез М-13)

Горизонт, глубина, см	N вал., %	мг/100 г почвы			
		P ₂ O ₅	K ₂ O	NH ₄ ⁺	NO ₃ ⁻
PU 0-26	0,49	40,0	8,6	2,38	0,39
AUg 26-36	0,13	7,8	12,1	0,78	0,20
Bt1g 43-53	-	13,6	11,4	0,31	0,15
Bt2g 65-75	-	27,7	11,7	0,30	0,14
BCg 87-97	-	28,4	9,4	0,31	0,14
Cg 116-126	-	26,4	9,3	0,50	0,15

Пахотный горизонт содержит большое количество валового азота и подвижных форм фосфора, однако на уровне горизонта AUg их количество падает в несколько раз. Значительные величины содержания фосфора в горизонте В, вероятно, объясняются инертностью железа в нейтральной среде и отчасти характером использованной методики (по Кирсанову), рекомендуемой для кислых почв. По-

казатели для обменного калия находятся на уровне средней обеспеченности. Доступных форм азота, особенно нитрат-иона, в исследуемой почве сравнительно немного, что может быть связано со временем отбора образцов - в разгар вегетационного сезона, то есть в период интенсивного потребления минерального азота. Их профильное распределение коррелирует с гумусным состоянием каждого из генетических горизонтов.

Таким образом, по комплексу аналитических показателей серые оглеенные почвы на сегодняшний день представляют собой один из наиболее ценных, высокобонитетных компонентов почвенного покрова бассейна Вятки. Потенциальное и эффективное плодородие этих почв базируется на благоприятном сочетании факторов почвообразования. В их числе тяжелые по гранулометрическому составу, в той или иной степени карбонатные, материнские породы, стабильное увлажнение за счет близко расположенных жестких почвенно-грунтовых вод и достаточно высокая теплообеспеченность исследуемой территории.

Характерными свойствами этих почв, обусловленными особенностями факторов педогенеза, являются суглинисто-глинистый механический состав, значительная текстурная дифференциация профиля, высокое содержание мюллерового по составу гумуса, нейтрально-щелочная среда, большая емкость катионного обмена и степень насыщенности основаниями, благоприятные агропроизводственные показатели и почвенно-экологические факторы.

На протяжении последних 12-15 тыс. лет постледниковья серые глееватые почвы развиваются в тесной связи со своим неоглеенным подтипом и фактически имеют общий с ним вектор эволюции. Их генетическая близость заключается в том, что оба они хранят в своем профиле признаки полигенеза и сходной направленности почвообразования, достаточно отчетливо записанные в органо-минеральной составляющей почв. Наиболее рельефные из них - текстурная дифференциация минеральной фазы, биохимическая дифференциация гумусового профиля и реликтовость органического вещества нижней части темноцветной гумусовой толщи.

В заключение необходимо подчеркнуть общую линию в развитии обоих подтипов почв, а именно стадиальную, направленную эволюцию от примитивных маломощных почв перигляциальных ландшафтов позднеледниковья к высокогумусным слабодифференцированным оглееным почвам бореально-атлантического периода и, наконец, к почвам суббореально-субатлантического времени, приобретшим признаки текстурной и еще более отчетливой гумусовой дифференциации профиля. При длительном сохранении сложившихся тенденций их последующая эволюция будет происходить в сторону более глубокой деградации, коррелируя со степенью друнированности поверхности и выщелоченности почвогрунтов. В случае предполагаемого антропогенного потепления (и увлажнения) климата возможно ускорение деградационных процессов.

Итак, серые полугидроморфные почвы, как и их автоморфные аналоги - это почвы, далекие от климатического состояния. По существу, на современном этапе они представляют собой «псевдозональные» образования, отвечающие переходному, экотонному характеру ландшафтов бассейна нижней Вятки, а также территории Вятско-Камского Предуралья и в целом востока (и центра) Русской равнины. Есть все основания считать эти объекты, как и ранее изученные нами в пределах рассматриваемого региона дерново-подзолистые и дерновые оглеенные почвы, памятниками природы ранне-среднеголоценовых ландшафтов европейской России.

Литература

1. Богданова Е.Г. Природа и свойства гуминовых кислот дерново-подзолистых почв со вторым гумусовым горизонтом // Роль органического вещества в формировании почв и их плодородия. - М., 1990. - С. 76-84.
2. Жуйкова И.А. Этапы эволюции природной среды Вятского края в позднеледниковье и в голоцене: Автореф. дис. ... канд. геогр. наук. М., 1999. - 18 с.
3. Копысова Л.А. Серые лесные почвы правобережья реки Вятки: Автореф. дис. ... канд. с.-х. наук. - Ленинград; Пушкин, 1987. - 16 с.
4. Пахомов М.М., Прокашев А.М. Из истории формирования ландшафтов юга Вятского края // Вестник Вятского государственного университета. 1999. № 1. - С.26-28.
5. Прокашев А.М. Почвы Вятского края. - Киров, 1992. - 88 с.
6. Прокашев А.М. Серые лесные почвы - индикаторы экологического состояния подтаежных ландшафтов бассейна реки нижней Вятки // Актуальные экологические проблемы Республики Татарстан: Тез. докл. - Казань, 1997. - С. 196.
7. Прокашев А.М. Почвы со сложным органом профилем юга Кировской области. - Киров, 1999. - 176 с.
8. Прокашев А.М., Охорзин Н.Д. Радиоуглеродная диагностика генезиса серых лесных почв Кировской области // Вятская земля в прошлом и настоящем: М-лы IV респ. науч.-практ. конф. - Киров, 1999. - С. 200-201.
9. Росляков Н.Т. Гумус основных почв северо-востока европейской части СССР: Автореф. дис. ... канд. с.-х. наук. - Ленинград; Пушкин, 1981. - 16 с.
10. Тюлин В.В. Почвы Кировской области. - Киров, 1976. - 288 с.
11. Хотинский Н.А. Голоцен северной Евразии. - М., 1977. - 200 с.

В.С. Богатырев

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ

Многие авторы отмечают, что в нашей стране в последние годы происходит прогрессирующее снижение уровня физического развития (Доскин В.А. и др., 1997), физической подготовленности (Тарасов В.М. и др., 1998) и соматического здоровья юношей и де-

вушек (Грошев В.Н. и др., 1999). Эти явления объясняют различными причинами, среди которых часто указываются такие, как социальные факторы, гиподинамия, экологически неблагоприятные факторы и др. (Агаджанян Н.А. и др., 1996; Циркин В.И. и др., 1999).

Вследствие отклонений в состоянии здоровья и недостаточного уровня физической подготовленности, студенты на занятиях по физической культуре не могут выполнять в полном объеме упражнения, предлагаемые государственной программой (Богатырев В.С., Циркин В.И., 1999). Главная задача проведения занятий с такими студентами - поиск эффективных средств и методов для коррекции физического развития и укрепления здоровья. В целом данная проблема для своего решения требует комплексного подхода. Многие рассматриваемые аспекты близки как физической культуре, так и медицине.

Целью работы являлось изучение состояния здоровья студентов I-III курсов ВГПУ для рационального использования средств физической культуры на учебных занятиях.

В задачи работы входило следующее: 1) определение числа студентов, имеющих основную, подготовительную и специальную медицинскую группы; 2) определение числа студентов, имеющих хронические заболевания; 3) определение структуры заболеваний (отдельно для юношей и девушек).

Методика

Состояние здоровья студентов I-V курсов ВГПУ, медицинская группа для занятий физической культурой определялись по индивидуальным картам амбулаторного наблюдения. Хронические заболевания, отраженные в амбулаторных картах, рассматривались с использованием международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ, 1995).

Результаты исследований и их обсуждение

Распределение девушек по медицинским группам. Из 3396 студенток I-V курсов 66,84% имеют основную группу (табл. 1), 17,29% - подготовительную и 15,08% - специальную медицинскую группу (наличие значительных отклонений в состоянии здоровья). Следовательно, значительная часть студенток имеет ограничения в занятиях физической культурой из-за наличия отклонений в состоянии здоровья. Это составляет 32,37% от общего числа девушек.

В университет с каждым годом поступает все меньше девушек, не имеющих ограничений при посещении занятий по физической культуре. Подтверждением этого вывода служат следующие данные.

1. Число девушек, имеющих основную группу, меньше на I и II, чем на IV и V курсах (65,51-61,29% против 71,61-70,93%).

2. Студенток, имеющих ограничения в занятиях физическими упражнениями (подготовительная и специальная медицинские группы), больше на I-III, чем на IV-V курсах (30,15-38,36% против 28,21-28,88%).

Таблица 1

Распределение студентов по медицинским группам

Курс	Число студентов	Группа для занятий физической культурой					
		Основная		Подготовит.		Специальная	
		п	%	п	%	п	%
Девушки							
I	740	490	65,5	128	17,1	122	16,3
II	865	532	61,3	192	22,1	141	16,2
III	697	486	69,4	97	13,9	114	16,3
IV	552	396	71,6	75	13,6	81	14,7
V	515	366	70,9	95	18,4	54	10,5
Всего	3369	2270	66,8	587	17,3	512	15,1
Юноши							
I	352	228	64,2	61	17,2	63	17,8
II	380	252	66,3	62	16,3	66	17,4
III	279	193	69,2	26	9,3	60	21,5
IV	228	161	70,0	27	11,7	40	17,4
V	175	141	80,6	15	8,6	19	10,9
Всего	1414	975	68,7	191	14,2	248	17,5
Девушки и юноши							
I	1092	718	64,0	189	17,1	185	16,8
II	1245	784	62,9	254	20,4	207	16,6
III	976	679	69,4	123	12,6	174	17,8
IV	780	557	71,1	102	13,0	121	15,5
V	690	507	73,3	110	15,9	73	10,6
Всего	4783	3245	67,3	778	16,2	760	15,8

Заболеваемость девушек. Учитывая данные всего массива - 3396 студенток (табл. 2), первое место (по международной классификации болезней) занимают болезни глаза и его придаточного аппарата (33,30%). При этом у девушек наблюдается прогрессирующее снижение зрения от I курса к V (на I - 27,94%, на II - 33,29%, на III - 34,43%, на IV - 36,17%, на V - 37,21%). На втором месте находятся болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани (3,86%). У первокурсниц эти заболевания занимают третье место (3,61%), уступая второе болезням органов пищеварения. На III-IV курсах болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани занимают второе (4,95-3,25%), а на V курсе снижаются до четвертого места (2,52%). На третьем месте располагаются болезни органов пищеварения (3,12%). Данные болезни, занимающие второе место у первокурсниц, на последующих курсах опускаются на третье-четвертое места. Заболеваний органов пищеварения достоверно больше на I курсе, чем на III и IV; на II курсе больше, чем на IV. В общей структуре заболеваний число болезней органов пищеварения снижается с 4,41% на I курсе до 2,71% на V.

В структуре заболеваний на четвертом месте находятся болезни эндокринной системы, расстройства питания и нарушения обмена веществ, на пятом - болезни нервной системы, на шестом - органов дыхания, на седьмом - системы кровообращения, на восьмом - мочеполовой системы. Затем на девятом месте следуют болезни кожи и подкожной клетчатки, на десятом - крови, кроветворных органов и отдельные нарушения, вовлекающие иммунный механизм, на одиннадцатом - врожденные аномалии (пороки развития), деформации, хромосомные нарушения, на двенадцатом - некоторые инфекционные и паразитарные болезни, на тринадцатом - травмы, отравления и некоторые другие последствия воздействия внешних причин, на четырнадцатом - болезни уха и сосцевидного отростка. В целом 51,06% студенток имеют различные заболевания: на I курсе - 48,13%, на II - 55,18%, на III курсе - 50,00%, на IV - 49,37% и на V - 52,71%.

Девушек с заболеваниями органов пищеварения, расстройствами питания и нарушением обмена веществ, мочеполовой системы, травмами, отравлениями и некоторыми другими последствиями воздействия внешних причин, эндокринной системы, крови, кроветворных органов и отдельных нарушений, вовлекающих иммунный механизм, костно-мышечной системы и соединительной ткани, системы кровообращения, а также кожи и подкожной клетчатки больше на младших, чем старших курсах (табл. 2).

Таблица 2

Структура заболеваемости девушек

Болезни	Курс					Всего
	I	II	III	IV	V	
Число студенток на курсе	748	868	700	553	516	3396
Инфекционные болезни	0,0	0,12	0,00	0,36	0,0	0,09
Болезни крови и кроветворных органов	0,40	0,0	0,29	0,18	0,39	0,24
Болезни эндокринной системы и нарушения обмена веществ	2,67	3,69	1,57	1,99	2,33	2,53
Болезни нервной системы	2,01	3,11	2,14	1,08	2,91	2,30
Болезни глаза и его придаточного аппарата	27,9	33,3	34,4	36,2	37,2	33,3
Болезни уха и сосцевидного отростка	0,00	0,00	0,00	0,00	0,19	0,03
Болезни системы кровообращения	2,41	1,73	1,29	0,90	0,97	1,53
Болезни органов дыхания	2,41	1,61	1,71	2,35	2,13	2,00
Болезни органов пищеварения	4,41	3,80	2,14	1,99	2,71	3,12
Болезни кожи и подкожной клетчатки	0,53	0,46	0,0	0,18	0,39	0,32
Болезни костно-мышечной системы	3,61	4,95	4,29	3,25	2,52	3,86
Болезни мочеполовой системы	1,34	2,07	1,86	0,90	0,78	1,47
Врожденные аномалии	0,13	0,23	0,29	0,0	0,19	0,18
Травмы, отравления	0,27	0,12	0,0	0,0	0,0	0,09
Всего заболеваний от общего числа студенток	48,1	55,2	50,0	49,4	52,7	51,1

Распределение юношей по медицинским группам. Из 1419 юношей (табл. 1) основную группу имеют 68,71±1,23%, подготовительную – 14,16±0,93%, специальную – 17,48±1,01%. Следовательно, значительная часть студентов (31,64%) имеет ограничения при проведении занятий по физической культуре из-за наличия отклонений в состоянии здоровья.

Можно отметить, что в университет поступает все меньше юношей, не имеющих ограничений при проведении занятий по физической культуре. Подтверждением этого вывода служат следующие данные.

1. Число юношей, имеющих основную группу, снижается от V к I курсу (80,57% – на V, 70,00% – на IV, 69,18% – на III, 66,32% – на II, 64,23% – на I).

2. Число юношей, имеющих подготовительную группу, достоверно больше на I-II, чем на III-V курсах (17,18-16,32% против 9,32-11,74-8,57%).

3. Студентов, имеющих значительные ограничения в занятиях физическими упражнениями (специальная медицинская группа), достоверно больше на I-IV, чем на V курсе (17,37-21,51% против 10,86%).

Заболеваемость юношей. Учитывая данные всего массива – 1419 юношей (табл. 3), первое место занимают болезни глаза и его придаточного аппарата (26,78%). При этом у юношей наблюдается прогрессирующее снижение зрения от I к старшим курсам (22,54%-30,29%). На втором месте находятся болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани (7,26%). Этот вид болезней на всех курсах занимает второе место, снижаясь от I курса к V. Отметим, что в университет с каждым годом поступает большее число юношей, имеющих нарушения осанки.

По-видимому, это должно быть предметом отдельного исследования.

На третьем месте располагаются болезни органов пищеварения. На четвертом месте находятся болезни системы кровообращения, на пятом – нервной системы, на шестом – органов дыхания, на седьмом – эндокринной системы, расстройства питания и обмена веществ, на восьмом – травмы, отравления и некоторые другие последствия воздействия внешних причин, на девятом – врожденные аномалии (пороки развития), деформации, хромосомные нарушения, на десятом – болезни мочеполовой системы. Затем идут (на одиннадцатом месте) заболевания крови, кроветворных органов и отдельные нарушения, вовлекающие иммунный механизм, уха и сосцевидного отростка (на двенадцатом месте), а также некоторые инфекционные и паразитарные (на тринадцатом месте) болезни.

В целом 46,72% студентов I-V курсов имеют различные заболевания (47,61; 48,42; 49,46; 46,09; 37,71±3,66% соответственно). Среди юношей заболеваний нервной системы, органов пищеварения и дыхания, костно-мышечной системы и соединительной ткани больше на младших, чем на старших курсах (табл. 3).

Таблица 3

Структура заболеваемости юношей

Болезни	Курс					Всего
	I	II	III	IV	V	
Число студентов на курсе	355	380	279	230	175	1419
Инфекционные болезни	0,0	0,26	0,0	0,0	0,0	0,07
Болезни крови и кроветворных органов	0,0	0,0	0,36	0,43	0,57	0,21
Болезни эндокринной системы и нарушения обмена веществ	0,56	1,32	0,72	0,87	0,0	0,78
Болезни нервной системы	3,66	2,63	1,43	1,74	0,0	2,18
Болезни глаза и его придаточного аппарата	22,5	24,7	31,5	28,3	30,3	26,8
Болезни уха и сосцевидного отростка	0,0	0,0	0,36	0,0	0,0	0,07
Болезни системы кровообращения	2,25	4,74	1,79	3,48	1,71	2,96
Болезни органов дыхания	3,94	1,05	1,43	2,17	0,57	1,97
Болезни органов пищеварения	4,23	5,26	1,79	1,30	0,0	3,03
Болезни кожи и подкожной клетчатки	0,0	0,26	0,0	0,0	0,0	0,07
Болезни костно-мышечной системы	9,01	7,89	7,53	6,52	2,86	7,26
Болезни мочеполовой системы	0,0	0,26	1,08	0,0	0,0	0,28
Врожденные аномалии	0,28	0,26	0,36	0,43	1,71	0,49
Травмы, отравления	1,13	0,0	0,72	0,87	0,0	0,56
Всего заболеваний от общего числа студентов	47,6	48,4	49,5	46,1	37,7	46,7

Результаты наших исследований свидетельствуют, что для студентов характерна высокая соматическая заболеваемость, которая не имеет тенденции к снижению. Из года в год в университет поступает большее число первокурсников, имеющих хроническую патологию, а также студентов, которых требуется освобождать от занятий по физической культуре. В целом полученные данные говорят о том, что студенты университета, подобно их сверстникам из других регионов нашей страны (Лешкевич И.А. и др., 1997; Грошев В.Н. и др., 1999), имеют высокий уровень заболеваемости. Даже принимая во внимание относительность полученных цифр, эти данные указывают на тревожную тенденцию, характерную для учащейся молодежи и требующую применения мероприятий государственного масштаба по коренному улучшению ситуации.

Выводы

1. В целом 49,92±0,72% студентов университета имеют различные заболевания. Первое место среди болезней занимают болезни глаза и его придаточного аппарата (31,47±0,67%). При этом у студентов наблюдается прогрессирующее снижение зрения от I курса к V (на I – 26,20%, на II – 30,71%, на III – 33,61%, на IV – 33,84%, на V – 35,51%). В занятиях со студентами с заболеваниями глаза и его придаточного аппарата необходимо применять упражнения аэробной направленности (оздоровительный бег, ходьбу на лыжах, бег в чередовании с ходьбой), исключая упражнения, вызывающие сотрясения, прыжковые упражнения и упражнения с элементами натуживания.

2. Среди студентов распространены заболевания костно-мышечной системы и соединительной ткани (4,87%). Это, как правило, различные нарушения осанки (в том числе сколиозы), осложненные остеохондрозами и другими сопутствующими заболеваниями, которые сопровождаются патологическими искривлениями позвоночного столба. В занятиях с ними следует применять развивающие упражнения, направленные на укрепление позных мышц; формировать и совершенствовать навыки правильной осанки.

3. Значительное число студентов имеет заболевания органов пищеварения (3,10%). Данных заболеваний больше на I-II, чем на старших курсах. Переход от домашнего к «студенческому» питанию увеличивает интенсивность заболеваний органов пищеварения; причем адаптация к новому режиму питания наступает довольно медленно. Администрации университета, профкому следует в первую очередь оказывать материальную помощь студентам с заболеваниями органов пищеварения с целью улучшения питания.

4. У студентов университета наблюдается большое число болезней нервной системы (2,27%), уровень которых выше на I-II, чем на старших курсах (2,76% против 1,80%). Из этого следует, что адаптация к условиям обучения в вузе связана с перегрузками нервной системы. Это подтверждают данные об увеличенном числе таких заболеваний среди студентов на I-II, в сравнении с III-V курсами, как болезни эндокринной системы, расстройства питания и нарушения обмена веществ (2,44% против 1,61%), болезни системы кровообращения (2,51% против 1,42%), болезни органов дыхания (2,17% против 1,89%), болезни мочеполовой системы (1,22% против 0,95%), травмы, отравления и некоторые другие последствия воздействия внешних причин (0,31% против 0,15%), болезни органов пищеварения (4,30% против 1,95%), болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани (5,60% против 4,01%). Преподавателям, сотрудникам университета было бы целесообразно учитывать стрессовое состояние младшекурсников и проявлять к ним особое внимание. На занятиях по физической культуре необходимо применять продолжительные упражнения аэробной направленности, благоприят-

но влияющие на стабилизацию процессов возбуждения и торможения (оздоровительный бег, ходьбу на лыжах, спортивную аэробику). Для снятия стрессовой ситуации можно использовать спортивные и подвижные игры при достаточной продолжительности (не менее 30 мин).

5. Болезни органов дыхания в структуре заболеваний занимают шестое место (2,00%). При проведении занятий со студентами, предрасположенными к простудным заболеваниям, следует исключить занятия на улице в холодную и ветреную погоду. Перед занятиями преподавателям физической культуры следует проверять соответствие одежды погодным условиям. На методико-практических занятиях нужно учить студентов использованию оздоровительной дыхательной гимнастики.

6. Основную группу имеют 65,41%, к подготовительной группе относится 16,69%, к специальной – 17,05% студентов. Следовательно, 33,74% студентов имеют ограничения в занятиях физической культурой из-за нарушения здоровья. У юношей больше, чем у девушек, значительных отклонений в состоянии здоровья (18,88% против 16,28%). С целью укрепления здоровья студентов и устранения недостатков в физическом развитии при проведении занятий следует 1) учитывать состояние здоровья студентов; 2) на каждом курсе в отдельные группы выделять студентов, имеющих слабую физическую подготовленность и незначительные отклонения в состоянии здоровья (подготовительная медицинская группа); 3) занятия со студентами специальной медицинской группы проводить дифференцированно, учитывая диагноз заболеваний и степень компенсации утраченных функций.

Литература

1. Агаджанян Н.А., Ступаков Г.П., Ушаков И.Б. и др. Экология, здоровье, качество жизни. М.: Москва; Астрахань, 1996. 260 с.
2. Богатырев В.С., Циркин В.И. Антропометрические и физиометрические подходы в оценке репродуктивного здоровья девушек. Киров: Изд-во ВГПУ, 1999. 217 с.
3. Грошев В.Н., Попова Н.Н., Кривошапов Н.А. и др. Гипотрофия в подростковом возрасте // Педиатрия. 1999. № 1. С. 84–87.
4. Доскин В.А., Келлер Х., Мураченко Н.М. и др. Морфофункциональные константы детского организма. М.: Медицина, 1997. С. 65, 75–79.
5. Лешкевич И.А., Чичерин Л.П., Егоров В.В. Программный подход к охране здоровья детей и подростков в г. Москве // Педиатрия. 1997. № 6. С. 40–44.
6. Международная классификация болезней. 10-й пересмотр. 1995.
7. Тарасов В.М., Вавилов Ю.Н. Опыт организации спортивно-оздоровительной программы «Президентские состязания» в Челябинске // Физическая культура. 1998. № 3. С. 18–23.
8. Циркин В.И., Богатырев В.С., Сюткин В.М. и др. Экологические факторы и репродуктивное здоровье девушек. Киров: Изд-во ВГПУ, 1999. 187 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

А.В. Ермолин

ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ В СОЗНАНИИ РАБОТНИКОВ СТРУКТУРЫ МОТИВА ТРУДОВОЙ АКТИВНОСТИ

Когда речь идет о том,
чтобы предприятие двигалось вперед,
вся суть – в мотивации.

Ли Якокка

В управленческой практике нет таких методов работы с персоналом, по поводу которых существовало бы столько разноречивых рекомендаций, взаимоисключающих теорий, противоречивых утверждений, как психологические методы. Методы мотивирования труда работников столь многообразны и разноплановы, что не представляется возможным выработать единые рекомендации по этой проблеме.

Трудовая деятельность работников обусловлена целым комплексом мотивационных детерминант, которые в совокупности представляют собой сложное интегральное психологическое образование – структуру мотива трудовой активности.

Наиболее полно и глубоко структурный подход к пониманию трудовой мотивации человека представлен в концепции проф. Е.П. Ильина [2].

В общем виде структуру мотива трудовой активности можно представить следующим образом:

I. Потребностный блок (хочу, должен, привык работать и т.д.).

II. Блок внутреннего фильтра (могу выполнять данную работу, предпочитаю данную работу; от моей работы зависит моя семья, трудовой коллектив; прогнозирую последствия своих трудовых действий и т.д.).

III. Целевой блок (работаю ради денег; чтобы получить уважение окружающих; в работе смысл моей жизни и т.д.).

Ведущую роль в формировании трудовой мотивации играет центральное звено в структуре мотива – блок внутреннего фильтра. Психологическим содержанием данного блока выступает система жизненных ценностей, взглядов, убеждений, интересов (личностные диспозиции).

Трудовая мотивация – совокупность побуждений личности общественного характера, а также побуждения, связанные с получением материальных благ и удовлетворением потребности в самоактуализации, самовыражении, самореализации.

Основные знания и представления человека о трудовой деятельности, его нормативные суждения о ней являются продуктом индивидуальной практики и образуют *трудовой менталитет*.

Компоненты трудового менталитета (входят в блок внутреннего фильтра):

а) содержательная сторона – взгляды, ценности, чувства и т.п., складывающиеся в определенные наборы, для обозначения которых используются социально-психологические стереотипы (трудоголик, лентяй, добросовестный, халатный и т.д.);

б) стиль мышления, характер рассуждений о собственной трудовой деятельности, способ восприятия системы трудовых отношений. Когнитивный стиль проявляет себя как на уровне группового трудового сознания, что является основой корпоративной культуры, так и на уровне личности.

Трудовой менталитет *личности* отличается большим многообразием когнитивных стилей, что связано с ориентацией на разные трудовые ценности, возрастные, половые, социальные и иные особенности личности.

При анализе трудового менталитета организационные психологи обычно выделяют два блока элементов: мотивационные (потребности, ценности, установки, чувства) и познавательные (знания о содержании своей трудовой деятельности, информированность, социально-психологическая компетентность).

Мотивационные компоненты трудового менталитета выступили предметом нашего экспериментального исследования. Объект исследования – сотрудники отдела маркетинга предприятия «Художественные кисти» г. Кирова (N=6). В качестве основного психодиагностического инструментария нами был выбран проективный метод изучения мотивационной сферы личности (методика репертуарных решеток G. Kelly).

Результаты исследования

Из всего многообразия трудовых мотиваторов испытуемые наиболее ценными и приемлемыми называют:

Испытуемый 1: *коммуникабельность, принципиальность, оптимизм, целеустремленность.*

Испытуемый 2: *целеустремленность, доброжелательность, обновление, замкнутость.*

Испытуемый 3: *простота и бесхитрость.*

Испытуемый 4: *настойчивость, аналитичность, скрытность.*

Испытуемый 5: *мягкость, энергичность, деловитость, наивность.*

Испытуемый 6: *напористость, упрямство, тактичность.*

Полученные данные свидетельствуют о том, что приоритетным в трудовом сознании каждого респондента является свой уникальный набор мотиваторов (личностных диспозиций). При этом часть из них может быть семантически отнесена к собственно волевой сфере личности (целеустремленность, принци-

пиальность, настойчивость, энергичность, напористость, упрямство, деловитость), другая часть – к коммуникативной сфере (коммуникабельность, доброжелательность, замкнутость, простота, бесхитрость, скрытность, мягкость, наивность, тактичность), один мотиватор – к интеллектуальной сфере (аналитичность), один – к эмоциональной (оптимизм), еще один индифферентен (обновление).

При первом рассмотрении видно, что в групповом трудовом самосознании испытуемых преобладают мотиваторы, относящиеся к коммуникативной сфере (50% всех актуализированных в сознании мотиваторов) и к волевой сфере (31,6%).

Данный эксперимент ни в коей мере не претендует на глубину исследования заявленной проблемы, а лишь намечает некоторые, на наш взгляд, продуктивные подходы к ее рассмотрению.

Выводы

1. Самосознание работников представляет собой сложное системное психологическое образование, детерминирующее их трудовое поведение.

2. Компоненты трудового менталитета входят в блок внутреннего фильтра в структуре мотива трудовой активности и выражаются в таких содержательных элементах, как взгляды, ценности, убеждения, идеалы и т.д. (личностные диспозиции).

3. В трудовом самосознании исследованной выборки преобладают мотивационные категории коммуникативного профиля личности.

4. Для повышения сознательности работников при выполнении своей трудовой роли необходимо:

а) выявить актуальную мотивационную стратегию трудовой самодетерминации, то есть выявить наиболее частое предъявление трудовых ценностей из блока внутреннего фильтра структуры мотива;

б) выделить «выпавшие» из мотивационной стратегии трудовые ценности (в нашем случае – из интеллектуальной и эмоциональной сфер) и разработать методы, приводящие к расширению понимания работником целостной структуры мотива своего трудового участия, тем самым освобождаясь от детерминирующего влияния неосознаваемых компонентов своей психики.

5. С целью формирования корпоративной культуры организации (подразделения) необходимо выявить преобладающие у большинства работников трудовые ценности (мотиваторы) и разработать методы их экстраполяции в сознание остальных.

Литература

1. Ермолин А.В. Структура мотива и ее представленность в сознании человека. Киров: Изд-во ВГПУ, 2000.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000.
3. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер, 2000.
4. Красовский Ю.Д. Организационное поведение. М.: Юнити, 1999.
5. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во МГУ, 1987.

6. Ситников А.П. Акмеологический тренинг. М.: Технологическая школа бизнеса, 1996.

7. Социальная психология экономического поведения. М.: Наука, 1999.

8. Уткин Э.А. Основы мотивационного менеджмента. М.: Изд-во ЭКМОС, 2000.

9. Шепель В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. М.: Финансы и статистика, 1992.

Е. В. Сараева

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАК ЭТАП САМОУПРАВЛЕНИЯ

В работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» полностью была построена философско-психологическая концепция личности как субъекта жизни. Но эта концепция, как отмечает К.А. Абульханова, открыла множество проблем, касающихся специфики времени личности, как живущей этой жизнью. Жизненные условия и обстоятельства объективно задают личности временные проблемы, требования, с одной стороны. С другой – сама личность способна к организации времени жизни, ее использованию для развития и личностного роста. Если теоретически соединить три способности психики – память, прогнозирование и трансспективу как функциональные специфические органы сознания, то можно составить некоторое приближенное представление о временных возможностях личности [1]. Трансспектива – это способность сознания соединять в настоящем прошлое и будущее и тем самым суммировать, интегрировать время своей жизни.

Поскольку личность живет трудом, а труд определяется общественно необходимым временем, время личности, способ его организации должны соответствовать общественно необходимым требованиям. Это соответствие, как отмечал еще К. Маркс, достигается одним работником за счет его способностей, другим – ловкости и умений, третьим – интенсификации своих действий. Рассмотрение деятельности в качестве профессии позволяет установить ценное для развития личности соотношение своих способностей и профессии, т.е. время профессиональной жизни, занимающее основной период жизни человека, становится личностно ценным. «Своевременность овладения профессией, включая получение образования и становление профессионалом, своевременность прохождения этапов профессиональной жизни (карьер) диктуется существующей социальной нормативностью и ценностью = оптимальностью возрастных и личностных сроков прохождения этих этапов и личностной потребностью в объективизации, самореализации, самоутверждении» [1, с.55].

Признаками эффективности обучения и воспитания будущего учителя служат его умения самостоя-

тельно определять цели и задачи своей профессиональной деятельности, обеспечивать ее информационную основу, прогнозировать возможные результаты собственной деятельности, принимать оптимальные решения и воплощать их в жизнь. Еще Платон говорил о том, что тот, кто не способен управлять собой, не может управлять и другими. При самоуправлении реализуется активность субъекта, его актуальные и потенциальные возможности не только в организации и преобразовании окружения, но в организации и управлении собственными действиями и поведением. Способность студента к самоуправлению во всех частных формах его проявления (самостоятельное определение и переопределение целей, самостоятельное приобретение знаний и принятие решений, самоорганизация, коммуникативная активность, самоконтроль и саморегуляция) должна также выступать в качестве критерия эффективности обучения.

Самоуправление – целенаправленное изменение, и цель себе ставит человек, который сам управляет своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями.

Система самоуправления начинает складываться тогда, когда возникает потребность в ней. Когда привычные, ранее сложившиеся способы и средства не «срабатывают», человек переходит к рациональному анализу сложившегося положения, к анализу ситуации, к выработке цели и к целенаправленному изменению (самоуправлению) его. Система самоуправления включает в себя восемь последовательно разворачивающихся этапов: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, формирование критериев оценки качества, принятия решения к действию, контроль, коррекция [5].

Человек ориентируется в ситуации, анализируя противоречия. Выполняя эту деятельность, он формирует субъективную модель ситуации. До последнего времени под ситуацией понималась лишь совокупность внешних обстоятельств, определяющих способ и протекание какой-либо деятельности. Б.Ф. Ломов полагает, что такой подход сужает подлинное значение данного термина, поскольку из ситуации исключен субъект, осуществляющий ту или иную деятельность [6]. Следовательно, ситуацию необходимо рассматривать как момент взаимодействия субъекта и обстоятельств. Для возникновения ситуации кроме внешних условий и обстоятельств необходим субъект с его готовностью активно включиться в эти условия.

В процессе прогнозирования человек формирует модель-прогноз, которая основана на анализе прошлого и настоящего, на анализе противоречий между прошлым и настоящим. Прогноз – это попытка заглянуть в будущее, предсказать ход событий или желаемые действия. Построение прогноза – это построение модели будущего результата в известных или ожидаемых условиях. Прогнозы и цели сходны в своей отнесенности к будущему.

Целеполагание – это процесс создания системы

целей, соотношения их между собой и выбора предпочтительных. В.А. Якунин [8] отмечает, что цели всегда формируются раньше прогнозов и они «призваны определять будущие состояния и способы поведения системы или отдельного человека. Прогноз же строится на основе уже сформированных целей, их соотношения с реальными, конкретными условиями и способами их достижения в прошлом и настоящем. Иным является и функциональное назначение прогноза. В случае прогнозирования мы заглядываем в будущее для того, чтобы определить, что нам следует делать в данный момент», т.е. прогноз как информация предвидения становится регулятором текущего поведения человека или системы. От точности, надежности и обоснованности прогнозов зависят все текущие дела, поступки и поведение.

При планировании человек формирует модель средств достижения цели и последовательности их применения

Вырабатывая критерии оценки качества, человек должен решить вопросы: какими должны быть показатели, позволяющие оценить успехи в реализации плана?

Принятие решения – это переход от плана к действиям, это самоприказ: начать действовать. А.И. Берг подчеркивал, что управлять – это значит решать какую-нибудь задачу, достигая какой-либо цели [2]. Часто в силу отнесенности к будущему прогнозирование и принятие решений относительно предстоящих действий не отделяются друг от друга. Однако прогноз как основа для принятия решения еще не является решением. На стадии прогнозирования формируется множество прогнозов относительно факторов среды, альтернативных способов действий и их последствий. Это вызывает необходимость и одновременно создает возможность для последующего акта сравнения и выбора единственного и наиболее целесообразного варианта действий. Акт выбора и характеризует процесс принятия решения. В случае прогнозирования и принятия решения лежат разные по форме процессы мышления. Исходя из принципа опережающего отражения действительности, выдвинутого П.К. Анохиным, Н.А. Бернштейном и другими авторами, В.А. Якунин замечает, что предвосхищение событий является наиболее специфическим свойством психических форм отражения. Так, еще В. Штерн рассматривал способность человека к предвидению будущих событий как высшее проявление его интеллекта [7]. Отличительная черта мышления как процесса прогнозирования состоит в том, что оно направлено на создание, формирование новых, еще не известных способов действий. Прогнозирующее мышление отличается от процесса принятия решения как мыслительного акта, предполагающего наличие уже готовых альтернатив как объектов, элементов выбора тем, что всегда осуществляется в направлении лишь одной альтернативы.

Самоконтроль – сбор информации о том, как идет выполнение плана в реальной деятельности.

Коррекция – это переход к саморегуляции, закрепление того нового, что было найдено в процессе самоуправления. Саморегуляция – это тоже изменения, но совершаемые в рамках имеющихся правил, норм, стереотипов [5]. Самоуправление и саморегуляция – не два разных процесса, а две стороны активности личности, диалектическое единство изменчивого и устойчивого в непрерывном развитии субъективного мира человека.

С целью выявления развития способности самоуправления у студентов нами было проведено исследование среди студентов I курса (2000-2001 учебный год), I курса (1998-1999 учебный год) и III курса (2000-2001 учебный год) физического факультета ВГПУ. Для диагностики уровня перечисленных ранее видов деятельности была использована методика «Способность самоуправления», разработанная в лаборатории психологических проблем высшей школы Казанского университета под руководством Н.М. Пейсахова [5]. Можно сделать вывод, что уровень различных этапов самоуправления студентов физического факультета при сравнении показателей студентов I и III курсов меняется, средние статистические показатели увеличиваются, и на некоторых этапах очень существенно, хотя у отдельных студентов встречается стабильность или ухудшение результатов по отдельным этапам. Следует отметить, что общая способность самоуправления у студентов повышается очень значительно. У 53% студентов третьего курса (n=32) уровень самоуправления выше среднего, а среди первокурсников (n=48) таких студентов 29%. Уровень самоуправления ниже среднего имеют 6% студентов третьего курса и 21% студентов первого курса. Результаты тестирования говорят о сравнительном равновесии рационального и эмоционального у большинства студентов физического факультета, так как крайних результатов немного.

Самые большие отличия между студентами первого и третьего курсов наблюдаются по следующим этапам: прогнозирование (значительно уменьшается число студентов с уровнем ниже среднего и увеличивается число студентов с уровнем выше среднего), планирование (равномерно повышается число студентов с уровнем выше среднего и уменьшается число студентов с уровнем ниже среднего), целеполагание (значительно увеличивается число студентов с уровнем выше среднего и незначительно уменьшается число студентов с уровнем ниже среднего), принятие решения (значительно увеличивается число студентов с уровнем выше среднего и незначительно понижается число студентов с уровнем ниже среднего). Очень небольшая разница между студентами в деятельности по самоконтролю.

В рамках исследования развития прогностических способностей у студентов физического факультета ВГПУ (период обучения с первого по третий курс) нами проводилась диагностика способности

студентов к прогнозированию (методика разработана под руководством Л.А. Регуш). Полученные данные доказывают, что прогностические способности студентов за три года возросли. Половина студентов, у которых на первом курсе был средний уровень прогностических способностей, перешла в группу студентов с высоким уровнем прогностических способностей, и только у незначительного числа студентов снизился уровень прогностических способностей.

Нами были выделены три группы студентов: с высоким, низким и средним уровнем профессионального самопрогноза. «Профессиональное самопрогнозирование учителя (или будущего учителя) – это способность к предвосхищению событий внешней и внутренней жизни, связанных с решением задач профессиональной подготовки и осуществлением будущей педагогической деятельности» [3]. Способность к самопрогнозированию, отмечает Т.П. Маралова, дает возможность определить пути достижения профессиональных целей, учитывая вероятностный характер будущего, придает завершенность и стройность профессиональному развитию личности.

Для построения прогнозной модели (один из вариантов) мы брали за основу профессионально важные качества личности педагога (динамизм, эмпатия, эмоциональная устойчивость, предметная направленность). При сопоставлении данных по этой методике с результатами по тесту СЖО Д.А. Леонтьева нами были выявлены следующие связи: в группе студентов с высоким уровнем самопрогноза цели в жизни связаны с динамизмом ($r=0,543$; $p<0,01$) и с предметной направленностью ($r=0,688$; $p<0,001$), а в группе с низким уровнем самопрогноза не наблюдается корреляции по этим показателям. Прогностические способности в группе студентов с высоким уровнем самопрогноза коррелируют с предметной направленностью при самопрогнозе на 5 лет ($r=0,688$; $p<0,001$) и при самопрогнозе на 10 лет ($r=0,810$; $p<0,001$) и с эмоциональной устойчивостью при самопрогнозе на 10 лет ($r=0,629$; $p<0,001$), а в группе студентов с низким уровнем самопрогноза не наблюдается корреляции по этим показателям.

В заключение следует заметить, что процесс прогнозирования изучен слабо, но уже сейчас ясно, что недооценка прогностических аспектов теории и практики обучения и воспитания не позволяет успешно решать многие вопросы, связанные с повышением качества педагогического труда. Развитие у студентов способности прогнозирования улучшает способности самоуправления. Профессиональный самопрогноз дает студенту возможность правильно регулировать свое отношение к личной и профессиональной жизни, позволяет эффективнее использовать свои возможности. А прогностические способности проявляются и формируются в познавательной прогностической деятельности.

Литература

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб., 2001.
2. Берг А.И. Кибернетика – наука об оптимальном управлении. М.; Л., 1964.
3. Маралова Т.П. Самопрогнозирование как фактор ориентированности на профессию учителя // Теория и практика ориентации молодежи на профессию учителя. Вологда, 1989. С. 4–14.
4. Реузи Л.А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и динамика. Киев, 1997.
5. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д, 1997.
6. Филитов Л.В., Ковалев С.В. Ситуация как элемент психологического тезауруса // Психол. журн. 1986. Т. 7. Вып. 1. С. 14–21.
7. Штерн В. Одаренность детей и подростков и методы ее исследования. Харьков, 1926.
8. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб., 1998.

Е.Ю. Клеццова

ТЕРПИМОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО АНАЛИЗА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Долгое время проблема терпимости практически не ставилась в отечественной науке. Объяснялось это господствующей тоталитарной идеологией, предполагающей классовую борьбу и нетерпимость как необходимые ее элементы.

В научном обиходе «терпимость» заменяется синонимом «толерантность». Рассмотрим этиологические корни данных определений. В современном словаре иностранных слов дается следующее определение толерантности: «*Tolerantia* (лат.) – терпимость, терпение, устойчивость, выносливость, снисходительность к чему-либо, способность переносить неблагоприятное воздействие» [13]. В Советском энциклопедическом словаре это слово многозначно: «Толерантность – иммунологическое состояние организма; способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды; терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению» [12]. В.И. Даль определяет терпимость как способность терпеливо «выносить, переносить, сносить, нуждаться, страдать, крепиться, мужаться, держаться, стоять не изнемогая, не унывая; ожидать, выжидать чего-то лучшего, надеяться, быть кротким, смиряться, снисходить, допускать, послаблять, потакать, понаравливать, давать покладу; не спешить, не торопить, не гнать, сноровливать» [4, с.401].

С.И. Ожегов приводит следующие уточнения: «Терпимость – терпимое отношение к чему-нибудь.

Терпимый – такой, что может терпеть, с которым можно мириться; умеющий без вражды, терпеливо относиться к чужому мнению, характеру» [4].

Обратимся к пониманию толерантности в других культурах. Так, в английском языке в соответствии с Оксфордским словарем толерантность – «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь», во французском – «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов». В китайском языке быть толерантным – значит «позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других». В арабском толерантность – «прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, сострадание, благосклонность, терпение... расположенность к другим», в персидском – «терпение, выносливость, готовность к примирению» [15].

Таким образом, понимание толерантности и терпимости неоднозначно в различных культурах и зависит от исторического опыта, культуры и традиций народов.

Терпимость, по нашему мнению, имеет более светское, обиходное, житейское понимание. Поэтому мы предпочитаем пользоваться русским аналогом данного термина, поскольку оно более содержательно. В слове «терпимость» более пристрастное отношение к предмету нашего исследования, нежели в слове «толерантность», которое, на наш взгляд, идентично скорее эмоциональной холодности, некоторой отстраненности. Рассмотрим понятия терпимости / толерантности в различных научных дисциплинах.

Под «толерантностью» в социально-философском смысле этого понятия следует понимать определенное социальное качество межличностных отношений, а также отдельных индивидов, их конгрегаций и групп, характеризующееся установкой на благожелательное восприятие «другого», желанием не только понять, но и, насколько возможно, принять традиции, культуру, убеждения, верования, интересы, ценности и т.д. этого «другого». При этом указанная установка выступает в качестве своего рода категорического императива для субъекта всякого подлинно толерантного поведения и действия, а не имеет сиюминутный, преходящий или своекорыстный характер.

«Толерантным» отношением называется такое, когда человек стремится достичь взаимопонимания в реализации собственных целей путем достижения согласованности своих действий с действиями других людей без применения каких-либо мер насилия, принуждения и давления, а лишь посредством взаимодискуссионных, убеждения и обоюдной корреляции поведенческих актов и действий [16].

Известно, что философские категории выступают как предельно широкие понятия. Так, Н.А. Ищенко толерантность определяет как внутреннее активное отношение, проявляемое то ли в сострадании (и молчании), то ли в действии (и диалоге) [8]. Иными словами, оно представляется как ответственный поступок, который может быть воплощен участием в действии, мысли, слове.

Понятие «терпимость», рассматриваемое В.М. Зо-

лотухиным как отношение, характеризуется посредством соотнесенности совершаемых поступков с их моральной значимостью, оказывающей положительное или отрицательное воздействие на «общечеловеческое» [7].

В.А. Петрицкий выделяет следующую иерархию определений толерантности:

- толерантность есть терпимость субъекта по отношению к другому субъекту, несмотря на возможную первоначально негативную оценку вкусов, поступков, стиля поведения, образа жизни, иной культуры;

- толерантность есть признание права на существование иных вкусов, поступков, стиля поведения, образа мыслей, отличных от моих, и иной культуры;

- при вычленении социально-нравственно-позитивных элементов типичных ситуаций толерантного поведения как процесса, толерантность есть внутренне осознанная терпимость, основанная на нравственно-понимающем сопереживании [17].

Этически наиболее глубокое понимание терпимости, как полагает Г.А. Мельбург, встречается в мистике [1, с. 237]. Там под ней понимается признание любой религии как возможности обращения к Богу, а формальности не интересны. В основе такого понимания лежит мысль, что все религии, в сущности, одинаковы, но каждая имеет свою собственную дорогу к Богу.

Терпимость как предмет этического осмысления, согласно представлениям А.В. Зимбули, – это проявление нравственным субъектом сдержанности в ситуации, когда он негативно реагирует на нравственно значимые для него события [5].

Словарь по этике дает следующее определение терпимости: «Терпимость – моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам, поведению других людей. Выражается в стремлении достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения» [14].

Понятие «терпимость» довольно широко применяется в биологии и в медицине (Р. Бернет, П. Медавар, Р. Биллингем, Л. Brent, М. Гашек), где связывается с адаптационными процессами организма. В этом случае его ценностное значение определяется реакцией организма на окружающую среду, которая заключается в повышении чувствительности самого организма, его клеток и тканей к воздействию какого-либо вещества и способствует сохранению гомеостаза.

Рассмотрение терпимости как интуитивного представления о сходстве и неразличимости можно увидеть в математике (Ю.А. Шрейдер). Здесь терпимость связывается с эквивалентностью, позволяющей «как можно строже определить отношения одинаковости или взаимозаменяемости» [18, с. 50]. Определяется она посредством логических операций, связанных с рефлексивностью и симметричностью.

Наряду с этим понятие «толерантность» применяется в логике, где обозначает интуитивное представление о сходстве и неразличимости. Сама же эквивалентность является «частным случаем толерантности», и, как подчеркивает Э. Зиман, математическое отношение, соответствующее нашему интуитивному представлению о сходстве или неразличимости, получило название «толерантность». Иначе говоря, толерантность является экспликацией понятия родства и меры различимости [6].

Особое место понятие «толерантность» занимает в конвенционализме, применительно к формальной системе как особому «языку». Р. Карнапом был сформулирован принцип «терпимости», согласно которому в основу каждой естественнонаучной теории можно положить любую систему аксиом, любую совокупность правил синтаксиса, или «языковых форм» [9].

Терпимость как психологический феномен имеет достаточно короткую историю изучения в зарубежных и отечественных исследованиях, где обозначается термином «толерантность» [G. Allport, 1954; А.Г. Асмолов, 1998; Г.У. Солдатова, 2000 и др.].

Для G. Allport толерантность предстает важной личностной характеристикой человека демократического общества, объединяющей знание себя, ответственность, чувство юмора, автономность, способность к эмпатии. G. Allport выделяется два пути личностного развития: толерантный и интолерантный. Толерантный путь выбирает человек свободный, доброжелательный, с позитивной Я-концепцией. Интолерантный путь характеризуется представлением о собственной исключительности, стремлением переносить ответственность на окружение, потребностью в порядке, желанием сильной власти.

Гуманистическая психология в лице ее родоначальника К. Роджерса понимает терпимость как «отсутствие надменности» [11, с. 90].

В отечественной психологии терпимость не изучалась в должной степени. Объясняется это долгим господством тоталитарной идеологии, предполагающей нетерпимость как обязательный элемент классовой борьбы. Исследования терпимости ограничивались изучением эмоциональной устойчивости (А.Е. Ольшанникова, О.А. Сиротин, О.А. Черникова, А.Я. Чебыкин, П.Б. Зильберман, Л.М. Митина). В последнее десятилетие в связи с изменением социально-политической жизни в стране наблюдается возросшая потребность исследований по различным проблемам толерантности, терпимости (А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, А.М. Кондаков и др.).

С.Ю. Головин в «Словаре практического психолога» дает следующее объяснение толерантности: это отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. Например, толерантность к тревоге проявляется в повышении порога эмоционального реагирования на угрожающую ситуацию, а внешне – в выдержке, самообладании,

способности длительно выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптационных возможностей [3, с. 70].

Определения толерантности А.П. Асмолова [2] и Г.У. Солдатова [15] совпадают и представляются учеными как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм верований и отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения.

Таким образом, в понятиях «толерантность» и «терпимость», представленных в философии, этике, психологии и других науках, нет достаточно четкого разделения границ между ними, более того, в определениях А.В. Петрицкого, А.В. Зимбули, Н.А. Ищенко, В.М. Золотухина, С.Ю. Головина, А.Г. Асмолова и Г.У. Солдатовой терпимость рассматривается как составная часть толерантности, а последняя, в свою очередь, считается более широким понятием. На основе изложенных выше определений попробуем выявить сходство и различие между понятиями «терпимость» и «толерантность» (см. табл.).

Таким образом, в целях нашего исследования мы разделяем понятия «терпимость» и «толерантность». Под терпимостью мы понимаем сложное качество личности, проявляемое в повышении уровня чувствительности при наличии некоего барьера (научная система, человек, предмет, вещь), выражающееся в пристрастности. Следовательно, под толерантностью мы понимаем сложное личностное качество, выражаемое в беспристрастном отношении к объекту, снижении уровня чувствительности барьера или препятствия и проявляемое в безразличии, отстраненности, эмоциональной холодности.

Теперь мы можем сформулировать один из ключевых аспектов нашего исследования – определение понятия терпимости. Под терпимостью мы понимаем свойство личности, в котором выражается от-

ношение человека к миру в целом, вещам, предметам, к другим людям, их взглядам, к самому себе. актуализирующееся при наличии некоего барьера, препятствия, переживаемых как раздражительность, неприятие взглядов, установок и т.п., и которое проявляется в доброжелательности, принятии, понимании, согласованности и сотрудничестве.

Литература

1. Амельбург Г.А. Предприятия будущего М., 1997.
2. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России. М., 1998.
3. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск, 1997.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1955.
5. Зимбули А.Е. Почему терпимость и какая терпимость? // Вестн. СПбГУ, 1996. Вып.3.
6. Зиман Э., Бьюнеман О. Толерантные пространства и мозг // На пути к теоретической биологии. М., 1970.
7. Золотухин В.М. Две концепции толерантности. Кемерово, 1999.
8. Ищенко Ю.А. Толерантность как философско-мировоззренческая проблема // Философская и социологическая мысль. 1990. №4.
9. Карнап Р. Значение и необходимость. М., 1959.
10. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 1980.
11. Роджерс К. Клиентцентрированная терапия. М., 1997.
12. Советский энциклопедический словарь. М., 1981.
13. Современный словарь иностранных слов. М., 1993.
14. Словарь по этике. М., 1975.
15. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков. М., 2000.
16. Толерантность: Сб. науч. статей. Кемерово, 1995. Вып.1.
17. Петрицкий В.А. Толерантность – универсальный этический принцип // Известия СП лесотехнической академии. СПб., 1993.
18. Шрейдер Ю.А. Равенство, сходство, порядок. М., 1971.

Сравнительный анализ понятий «терпимость» и «толерантность»

Признаки	Общее	Различное	
		Терпимость	Толерантность
Адаптационный аспект	-способность переносить неблагоприятное влияние факторов среды	-устойчивая личностная характеристика; -активный характер	-может иметь сиюминутный, преходящий, своекорыстный характер; -пассивный характер
Наличие границ	-наличие некоего «барьера», препятствия (другой человек, негативная оценка, несоответствие ожиданиям, требованиям)	-узость границ в случае угрозы (физическое действие, идеология) применения принуждения; -порог чувствительности повышен; -пристрастность	-границы шире: безразличное отношение к происходящему; -снижен порог чувствительности как эмоциональное реагирование на события; -беспристрастность
Правовой аспект	-умение терпеливо относиться к чужому мнению, характеру посредством взаимодискуссии, убеждения, разъяснения, обоюдной корреляции поведенческих актов и действий	-желание понять и принять традиции, культуру, убеждения, верования, ценности, интересы «другого»	-экспликация понятия «родство» и меры различаемости «свои» - «чужие»
Этический аспект	-проявление сдержанности при негативном влиянии нравственно значимых для субъекта событий	-установка на благожелательное восприятие «другого»; доброжелательность, согласие	-индифферентное, отстраненное, эмоционально-холодное отношение к «другому»; безразличие
Личностное свойство	-сложное качество личности, включающее в себя эмоциональный, рациональный, волевой, мотивационно-ценностный компоненты	- мотивационно-ценностный аспект: стремление понять и принять другого; сотрудничество; полицентристские мотивы	-мотивационно-ценностный аспект: попустительство, лицемерие, прагматизм, вера в автоматизм событий и т.д.; эгоистические мотивы

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

И. А. Капанен

ТОПОНИМЫ КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ В ЯЗЫКЕ ПРЕССЫ

Целью данного исследования является анализ образных средств с топонимическим наполнением, содержащихся в журнальном тексте. Поставленная цель конкретизируется в виде классификации образных средств с учетом их синтаксической структуры и семантики, определения своеобразия метафорических переносов и основных метонимических моделей. 300 примеров для исследования заимствованы из текстов журналов National Geographic Magazine и Vogue.

Под топонимическим наполнением мы понимаем наличие в составе образного средства любого географического названия.

Под образным средством мы, вслед за С. Ульманом, понимаем психолингвистическое явление, в структуре которого можно выделить ряд компонентов: референт – предмет или явление, характеризующееся посредством образа; агент – предмет или явление, привлекаемые для сравнения или сопоставления; основание – признак, по которому производится сравнение или сопоставление. Несмотря на то что нет полного единства терминологии, выражающей данные понятия, ученые сходятся во мнении, что именно трехчленная структура является основным признаком идентификации образных средств.

В зависимости от эксплицитно-имплицитной выраженности компонентов компаративной триады проводится структурно-логическая классификация образных средств. В качестве основных типов образных средств С.М. Мезенин выделяет двучленное и трехчленное сравнение, прямую и косвенную метафору [3, 44]. Под трехчленным сравнением понимается образное средство с эксплицитно выраженным агентом, референтом и основанием, содержащее сравнительное слово (like, as и др.). В двучленном сравнении основание выражено латентно. Эксплицитно выраженный агент представляет прямую метафору, эксплицитно выраженный «референт в сочетании с именем несвойственного действия или качества» [3, 44] – косвенную метафору. Наряду с вышеперечисленными образными средствами языка С.М. Мезенин выделяет эпитет и оксюморон. В качестве отдельного образного средства им также выделяется квазитопоним – особая форма образного отоображения с эксплицитно выраженным агентом и референтом, обозначаемая схематически N_1 is N_2 [3, 54]. Большинство ученых относит образные средства к подобной структуре к метафоре. Также мы включили в наше исследование образные средства, образованные на основе метонимического переноса.

Наиболее многочисленно в исследованном материале представлены метафоры (55%). Большую часть метафорических переносов составили косвенные метафоры (29%). Почти все они антропоморфны, представляют собой олицетворение. Термин «олицетворение» рассматривается нами в узком смысле, как частный случай косвенной метафоры. При олицетворении свойства человека переносятся «на отвлеченные понятия и неодушевленные предметы, что проявляется в валентности, характерной для существительных – названий лица» [1, 87]. При этом в воображении возникает образ имплицитного агента – некоего человека. По определению, не всякое олицетворение представляет собой со структурно-логической точки зрения косвенную метафору. В то же время разнообразие проявления косвенной метафоры не ограничиваются олицетворением.

Примером косвенной метафоры-олицетворения является описание Средиземного моря: *The Mediterranean is mild, can lose its temper, but quickly regains it* (Т. in V., 193).

Данный пример вызывает в сознании образ некоего добродушного человека, обладающего вспыльчивым, но отходчивым характером.

В исследованном материале содержится 26% прямых метафор, представляющих собой «такие образные выражения, в которых агент образа занимает синтагматическую позицию референта» [3, 42], т.е. образное выражение в предложении используется вместо имени подразумеваемого предмета, а основание образа выражено имплицитно. В большинстве подобных примеров прямая метафора имеет структуру N_1 of N_2 , где N_2 – топоним. Референтом, как правило, является топоним, например: *the granary of Rome* (Gela); *the spirit of Spain* (Andalusia); *an unleaning version of the tower of Pisa* (the hotel Girassol).

В первых двух вышеприведенных примерах слова granary, spirit являются «собственно метафорой», «метафоризируемым компонентом», а топонимы Rome, Spain, выполняющие функцию определения локального ограничителя, служат метафоризирующим контекстом. В третьем примере «ядро» метафоры заключено в микротопониме the tower of Pisa.

В работе рассматривается 23,3% примеров метонимического переноса. Метонимия основывается на образном представлении, возникающем в сознании человека «в результате совмещения впечатлений от предмета с другим, смежным с ним в пространстве и во времени» (6, 59). В нашем материале встретились примеры метонимических переносов по модели «страна - народ» (28), «город - население города» (15), «страна - правительство этой страны» (17), «штат - население штата» (5), «столица - правительство государства», «город - католическая церковь», «часть све-

та - правительства государств, находящихся в этой части света», а также приводимый ниже многоступенчатый метонимический перенос по модели «континент - государство, находящееся на этом континенте - правительство этого государства»:

America still seems blind to the absolute necessity of achieving justice for Palestinians... (NG 9/80, 330).

В исследованном материале содержится ряд примеров, в которых топоним сочетается с прилагательным, называющим смежный с ним признак: название места сочетается с описанием находящихся там людей, например: *...giggly little beaches of Giglio...the civic pebbles of panama-hatted Nice* (Т. in V., 194); *...frivolous Mayfair...* (Т. in V., 27). «Необычность словосочетания заставляет читателя активно думать и ассоциативно связывать другие образы произведения с тем, который представлен в метонимическом словосочетании [6, 59]. Подобные примеры метонимических переносов мы, вслед за С.М. Паком, относим к частным случаям олицетворения с использованием топонимов, под которыми он понимает «метонимический перенос с определенной человеческой общности на место их пребывания» [5, 31]. С.М. Пак отмечает, что такой вид олицетворения узуален для географических объектов.

В исследованном материале содержится 10,7% сравнений. Среди них преобладают двучленные сравнения с союзом *like*:

...and when the Nile is in flood, and surging north like a deep, vast channel of tepid cocoa... (Т. in V., 176).

Трехчленное сравнение иллюстрирует следующий пример:

We felt as stuffed as Vienna sausages - filled with fresh memories of pastries, schnitzels and sweet cold milk, of gaiety, grandeur and good conversation (NG 7/65, 49).

В данном примере референт *we* и агент *Vienna sausages* связаны основанием *stuffed*. Причем топоним *Vienna* в составе фразеологической единицы *Vienna sausages*, обозначающей единое понятие - название блюда, утратил свое топонимическое, адресное значение.

В трехчленных сравнениях, в основании которых лежит некое действие, обозначающий его глагол, как правило, одновременно реализует в отношении агента прямое значение, а в отношении референта - переносное значение:

In that clear air you can pick out the towers of Alhambra crowning Granada like a tiara of antique gold (NG 6/75, 843).

В этом примере имя действия *crowning* реализует переносное значение в отношении референта *the towers of Alhambra* и в сочетании с топонимом-дополнением *Granada*, выражающим объект этого действия. Прямое значение глагола реализуется в отношении агента сравнения *tiara of antique gold*.

В исследованном материале содержится 10% образных средств со структурой квазитожества. В квазитожестве топоним, как правило, занимает позицию референта:

The North India has been eternally the prey of new settlers... (Т. in V., 53); *...but my father has always told me, «Port Said is a drop of your blood...»* (NG 6/75, 805).

Нередко квазитожество является компонентом развернутой метафоры, например:

«America is a large, friendly dog in a very small room», historian Arnold Toynbee once observed. «Every time it wags its tail it knocks over a chair» (NG 11/99, 79).

Иносказательно, посредством зооморфной метафоры, автор лаконично и выразительно высказывает свои мысли в отношении американской внешней политики. Причем референт квазитожества содержит метонимию по модели «государство - государственная политика».

Агенты квазитожеств, входящих в исследованный материал, отличаются большим разнообразием и, за редким исключением, содержат положительную оценку референта: *paradise, the abode of good and godly, a cultural beacon* и т. п.

Нами было обнаружено три эпитета (1%) с топонимической основой: два эпитета со сравнительным суффиксом *-like* и один - с суффиксом *-ian*: *the high Tibet-like plateau; the limitless Sahara-like beach; ...the white sand gives off an almost Saharian glare*. Под эпитетом мы, вслед за С.М. Мезениным, понимаем образное средство языка, основанное на переносном употреблении любой языковой единицы, обозначающей качество (свойство) предмета или действия [3, 67]. Вышеприведенные эпитеты с топонимической основой подчеркивают высокую степень качества, присущую референту. В структуре их значений на первый план выходят потенциальные характеризующие топонимические семы.

Итак, при анализе практического материала выяснилось, что топонимы могут входить в состав различных образных средств, содержащихся в журнальном тексте: метафоры, сравнения, квазитожества, эпитета, метонимии. В нашем материале преобладают образные средства - олицетворения, включающие в свой состав метафорические и метонимические переносы. Во многих примерах имеют место сочетания образных средств: сравнение или квазитожество в составе развернутой метафоры, метонимия в составе метафоры и др. Топонимы, полностью утратившие свое топонимическое, адресное значение и вошедшие в состав фразеологических единиц, также могут быть компонентом образного средства.

Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка (Стилистика декодирования). Л., 1973.
2. Гак В.Г. Беседы о французском слове. М., 1966.
3. Мезенин С.М. Образные средства в языке Шекспира. М., 1984.
4. Мурзаев Э.М. Очерки топонимики. М., 1974.
5. Пак С.М. Топонимы в аспекте функциональной гетерогенности речи / текста: Дис. ... канд. филол. наук. Хабаровск, 1993.

6. Федоров А.И. Семантические основы образных средств языка. Новосибирск, 1969.

7. National Geographic Magazine 1964. №11; 1965. №7; 1970. №9; 1973. №6; 1975. №6; 1978. №9; 1980. №6,9; 1981. №9; 1988. №12; 1990. №5; 1999. №8,9,11; 2000. №5,7.

8. Travel in Vogue. London, 1981.

Т.Б. Агалакова

НЕКОТОРЫЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ-ВКУСОБОЗНАЧЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются особенности семантики и сочетаемости прилагательных *sweet, bitter, sour, acid*.

Прилагательное *sweet* в своем конкретном значении называет вкус, который обычно сравнивают со вкусом меда, сахара, зрелых фруктов (*having the taste characteristic of sugar, honey, and many ripe fruits*). Особенностью семантики *sweet* является то, что в его смысловую структуру входит эмоционально-оценочный признак «приятный, доставляющий удовольствие» (*pleasant, agreeable*).

Прилагательное *bitter*, антонимичное *sweet*, служит для обозначения горького, резкого вкуса (*bitter, sharp, unpleasant*).

Sour в своем основном значении называет кислый вкус (*tart or acid*), характерный для уксуса, лимона, незрелых фруктов и т.п. *Sour*, также как и *bitter*, не только называет специфический вкус, но и указывает на его интенсивность, что отражено в его дефинициях - *sharp*.

За исключением *sour*, для обозначения кислого вкуса в современном английском языке служит также прилагательное *acid* (*sour, tart to the taste or smell*). Кроме указания на специфический вкус *acid* оценивает его по шкале интенсивности как «острый, едкий» (*sharp*).

На базе упомянутых выше конкретных значений прилагательных образуется целый ряд номинативно-производных значений в сочетаниях с существительными, обозначающими объекты и явления, которые воспринимаются человеком с помощью органов чувств.

Прилагательные *sweet, sour, acid, bitter* используются для обозначения специфического запаха вследствие отсутствия в языке специальных слов. *Sweet* описывает сладковатые, душистые, ароматные запахи; например:

...the sickly sweet smell which makes the neighbourhood of the leper nauseous (S. Maugham).

She felt the light, sweet odour of whisky (J. Webster).

...the nice breeze spring up, ...so cool and fresh and sweet to smell on account of the woods and the flowers (M. Twain).

В некоторых случаях, сочетаясь с существительными *air* и *wind, sweet* не называет запах, а реализует значение «свежий, беспримесный» (*pleasantly fresh, clear and clean*). Например:

Sweet after showers, ambrosial air (БОС, 3192).

Sweet, free from fire - damp or other gases, or from fire stink (Ibid.)

В приведенном тексте существительное *showers* обозначает погодные условия, каузирующие чистоту и свежесть воздуха, и, таким образом, помогает выявить возможные основания признака «свежий, беспримесный». Оценочный признак «*pleasant to smell*» выявляется на фоне оценочного прилагательного *ambrosial* «божественный, благоухающий». В последнем примере конкретизация смысла осуществляется в дальнейшем развертывании текста.

В сочетаниях с существительным *smell* в структуре *bitter* актуализируется семантический признак «имеющий горький запах»; например:

That bitter, mould smell might be coming from old carpeting under the foot. It was like rotting corps (St. King).

В приведенном примере к денотативному признаку присоединяется эмоционально-оценочный «*disagreeable*», который поддерживается параллельным употреблением прилагательного *mould* «плесенный» и причастия *rotting* «испорченный, гнилой».

Семантический признак «имеющий кислый запах» актуализируется в структуре *sour* в сочетаниях его с существительными со значением «запах» (*smell, odour*), а также со словами *air* и *fog*; например:

A strong sour smell (БОС, 2931).

...an acrid, sour odour (Adams).

The sour fog spread over London and crept into every keyhole (Ch. Dickens).

В приведенных примерах прилагательное *strong* и словосочетание *crept into every keyhole* указывают на высокую степень проявления признака.

Прилагательное *acid* отличается от своего синонима *sour* частотностью употребления. Нами зафиксированы немногочисленные случаи сочетания *acid* с существительными *smell* и *odour*, а также со словом *gas*. Например:

The smell - a thick acid smell under the aromas of new covers was terribly unpleasant (St. King).

В приведенном тексте антонимическое противопоставление *aromas* выполняет дифференцирующую семантическую роль. Словосочетание *terribly unpleasant* помогает выявить отрицательный оценочный признак.

Таким образом, сочетаясь с существительными тематической группы «Запах», *sweet, bitter, sour, acid* обозначают специфичность запаха и фиксируют его психологическое воздействие на человека (чаще как нежелательное, неприятное). Кроме того, эти прилагательные оценивают запах по шкале интенсивности.

В ходе исследования нами были зафиксированы многочисленные случаи употребления *sweet, sour,*

bitter, acid для характеристики слуховых ощущений. В подобной сочетаемости прилагательные обозначают свойства, связанные с внешним выражением эмоций и имеющие психологическое воздействие на человека.

В сочетаниях с существительными, обозначающими звуки окружающей природы (*silence, etc.*), звучание человеческого голоса (*voice, sound, laugh, etc.*), музыку, мелодию, песни, музыкальные инструменты, в структуре прилагательного *sweet* реализуется ЛСВ «сладкий – мелодичный, благозвучный; ласковый; приятный» (*pleasing to the ear; musical, melodious, harmonious*); например:

...*never did his fine voice sound at once so sweet and full* (Ch. Bronte).

...*she could hear clearly the sweet voice that was Melanie's chief charm* (M. Mitchell).

В приведенных текстах оценочное прилагательное *fine* и существительное *charm* указывают на положительный эмоционально-оценочный признак.

Bitter в сочетаниях с существительными, обозначающими звуки человеческого голоса (*cry, laugh*), речь (*tone, words, quarrel, etc.*), характеризует их как «резкие; едкие» (*cutting, cruelly or keenly reproachful, virulent*); например:

She would have liked to say something bitter and wounding... (S. Maugham)

Marco laughed softly, a bitter, mirthless laugh (Abrahams).

В тексте примеров семантическая дифференциация осуществляется на фоне параллельного употребления прилагательных-аллонимов *wounding* «причиняющий боль» и *mirthless* «безрадостный, грустный».

Таким образом, давая характеристику голоса человека, его речи, прилагательные *sweet, bitter, sour, acid* не обозначают какие-либо физические качества звука, а описывают свойства, связанные с внешним выражением эмоций и имеющие, чаще всего, негативное воздействие на человека.

Наш материал показал, что *sour* и *bitter* могут сочетаться с существительными, обозначающими явления природы, а также с существительными темпоральной семантики, употребленными в значении «погода». Существенным для семантики *bitter* в этом случае является температурный семантический признак «холодный» (*bitingly cold*); например:

...*it was bitter cold, and I dressed as well as I could for shivering* (Ch. Bronte).

В сочетаниях с существительными *wind, rain* в значении *bitter* актуализируется семантический признак «резкий, пронизывающий» (*sharp, keen, cutting, severe*):

A cold bitter drizzling rain (БОС, 222).

В тексте отмеченный семантический признак поддерживается параллельным употреблением контекстуальных синонимов типа *cold*.

Примеры сочетаемости прилагательного *sour* с существительными темпоральной семантики подтвер-

ждают наличие в смысловой структуре прилагательного признака «сырой; холодный» (*cold and wet; inclement*); например:

It was a «cauld sour day», nothing but drizzle (БОС, 293).

Присутствие в примере контекстуального синонима «cauld», с одной стороны, а также дальнейшее развертывание текста (*nothing but drizzle*), с другой, помогают дифференцировать семантический признак температуры.

Для прилагательных *sweet, bitter, sour, acid* характерной является сочетаемость их с существительными – объектами зрительного восприятия, среди которых преобладают слова, описывающие внешность человека. В этом случае в значении *sweet* актуализируется семантический признак положительной эмоциональной оценки «приятный» (*pleasing to the sight*); например:

Her sweet face was very pleasant to look at (S. Maugham).

Michael gave her his sweet, good-natured smile (S. Maugham).

Прилагательное *bitter* в рассматриваемой сочетаемости употребляется для выражения значения «горький – причиняющий страдание, боль»:

He now smiled: and not a bitter or a sad smile; but one well pleased and deeply gratified (Ch. Bronte).

В приведенном примере конкретизаторами смысла выступают аллоним *sad* и контекстуальный антоним *well pleased*.

В сочетаниях с существительными рассматриваемой тематической группы в структуре прилагательного *sour* реализуется ЛСВ «угрюмый, мрачный, унылый, недовольный» (*displaying, expressing or implying displeasure or discontent; peevish, crass*); например:

A woman with a sour countenance but rather handsome features (БОС 2931).

Прилагательные *sweet* и *acid* могут давать характеристику цвета. В структуре *acid* в этом случае актуализируется ЛСВ «очень яркий, резкий» (*strikingly intense or bright*); например:

...*her acid yellow slacks and red blouse were bright splashes of colour in the shady gloom* (St. King).

Как видно из контекста, отмеченный ЛСВ выявляется на фоне антонимичных противопоставлений типа *shady* и синонимичного прилагательного *bright*.

В сочетаниях с существительными, обозначающими понятия цвета, *sweet* характеризует его как «приятный» (*pleasing to the eye; lovely, of charming appearance*); например:

...*with her long curls and her blue eyes, and such a sweet colour as she has; just as if she were painted* (Ch. Bronte).

Таким образом, анализ употребления прилагательных *sweet, bitter, sour, acid* для характеристики внешности человека и цветообозначений показал, что в их переносных значениях оценивается психологическое воздействие каких-либо свойств воспринимаемого зрительно предмета.

Проведенное исследование показало, что прилагательные *sweet, acid, bitter, sour* могут использоваться для более дифференцированного описания обонятельных, слуховых, зрительных и осязательных ощущений. При характеристике зрительных и слуховых ощущений эти прилагательные фиксируют не физические признаки, а их психологическое воздействие с одновременной эмоциональной оценкой. Собственно слуховые и зрительные ощущения остаются неэксплицированными. Синестетический перенос значения осуществляется на основе общего для конкретного и переносного значений семантического компонента «(не)значительный по силе, степени своего физического проявления», а также на основе эмоционально-оценочного компонента «(не)приятный».

Литература

1. Кудреватых Л.П. Семантические валентности словозначений // Вопросы романо-германской филологии. Киров: Изд-во ВГПУ, 2000. С. 58–61.
2. Куценко А.В. Некоторые наблюдения над явлением синестезии в английском и русском языках // Семантические и стилистические особенности английских слов и словосочетаний. М., 1985. С. 64–73.
3. The Compact Edition of the Oxford English Dictionary. Oxford University Press, 1981.

Е.Н. Колодкина, И.А. Емельянова

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЛОВСОЧЕТАНИЯ В ИДИОЛЕКСИКОНЕ

Несмотря на доскональную изученность словосочетания как синтаксической единицы, многие проблемы теории словосочетания не решены до настоящего времени. Наряду с вопросами, связанными со статусом словосочетания как самостоятельной синтаксической единицы, выявлением его основных признаков, продолжают попытки решить проблему взаимодействия словосочетания и предложения, поставленную в общем плане В.В. Виноградовым (Г.А. Золотова, Н.Н. Прокопович, С.Н. Смолянинова, С.Г. Тер-Минасова, Н.Ю. Шведова, Д.Н. Шмелев), исследуются особенности номинативной функции словосочетания (Е.С. Кубрякова, Я. Кухарж, В.М. Павлов, С.Н. Смолянинова, А.А. Уфимцева), ставится задача изучения семантической структуры словосочетания (В.Г. Гак, Т.А. Тулина, И.П. Шишкина).

Как показал анализ лингвистической литературы, до сих пор нет четкой и непротиворечивой дефиниции словосочетания. При определении словосочетания чаще всего исходят из его сопоставления со словом и предложением. В отечественной лингвистике традиционно принимается за исходную точка зрения на природу словосочетания В.В. Виноградова, стре-

мящегося максимально сблизить слово и словосочетание [1]. При этом под словосочетанием понимается бинарная, структурно замкнутая синтаксическая единица, образующаяся в результате семантического и грамматического объединения не менее чем двух полнозначных слов и служащая для обозначения единого, но расчлененного понятия. Грамматическая структура словосочетания характеризуется главенствующим положением одного слова и зависимым другим, лексическое значение стержневого слова получает дополнительную характеристику при помощи подчиненного слова, а все словосочетание выражает сложную по своей структуре мысль. Наряду с основной номинативной функцией, сближающей словосочетание со словом, словосочетание обладает и коммуникативной функцией, сближающей его с предложением. Направление коммуникации у большинства словосочетаний одно – конкретизация, детализация, уточнение известного о предметах, явлениях, процессах.

Опираясь на определение словосочетания, предложенное В.В. Виноградовым, и выделив его основные признаки, мы предприняли экспериментальное исследование 18 корреляционных пар английских и русских словосочетаний для определения специфики их функционирования в идиолексиконе носителя русского языка, изучающего английский как иностранный. На основе классификации словосочетаний по стержневому слову, а точнее, по его отнесенности к определенной части речи [2] в экспериментальный список вошли следующие типы сочетаний: субстантивные (*трудный текст – a difficult text*), глагольные (*работать в больнице – to work in a hospital*), адъективные (*полный денег – full of money*), прономинальные (*кто-то в желтом – somebody in yellow*), с именем числительным (*три раза – three times*) и с наречием в роли главного слова (*далеко от дома – far from the house*). В результате свободного ассоциативного эксперимента 11 студентов филологического факультета записали 971 реакцию при 107 отказах. Мы предположили, что идентификация словосочетаний в индивидуальном сознании испытуемых будет осуществляться через слово, причем стержневое слово исходного словосочетания.

Действительно, анализ всех полученных ассоциаций показал, что большая часть словосочетаний воспринимается и осмысливается в индивидуальном сознании через слово (69,9%). Структурный анализ английских вербальных ассоциаций по частеречной отнесенности слова-ассоциата позволил выделить 4 идентификационные стратегии: через имя существительное (88,5%): *a difficult text – exam*; через глагол (2,6%): *very quickly – to think*; через прилагательное (7,28%): *a cup of tea – hot*; через наречие (2,07%): *desire to win – always*.

Для решения вопроса о характере связи между стержневым словом словосочетания и словом-ассоциатом представим результаты идентификации через

имя существительное более подробно. Стержневое слово словосочетания, идентифицированное через имя существительное, – имя существительное (31,1%): *a difficult text – exam* (4), *translation* (2); стержневое слово словосочетания – глагол (20,7%): *to dance well – disco* (3), *ballet* (3), *dancers* (2); стержневое слово – прилагательное (17,4%): *unusually white – snow, face, wall*; стержневое слово – наречие (8,7%): *very quickly – speed, wind, road*; стержневое слово – местоимение (7,05%): *both daughters – twins, King*; стержневое слово – числительное (2,9%): *three times – exam, fairy-tale*.

То, что подавляющее число словосочетаний, относящихся ко всем исследуемым группам, было опознано испытываемыми через имя существительное, подтверждает, что восприятие словосочетания – это всегда восприятие некоего образа. Этот образ чаще всего обозначает предмет (одушевленный, неодушевленный, абстрактный, собирательный) и выражается при помощи имени существительного.

Исходя из того, что в традиционной лингвистике принято выделять словосочетания разной степени номинативности, продолжим анализ субстантивных реакций. Так, согласно Н.Н. Прокоповичу, адъективным, субстантивным и глагольным словосочетаниям в большей мере присуща номинативность, чем всем остальным типам словосочетаний [3]. Указанные словосочетания сближаются с отдельными словами и подобно слову используются в коммуникативной функции только в строе предложения. Поэтому нам было интересно выяснить, действительно ли этим типам словосочетаний присуща большая номинативность. Для удобства исследования все словосочетания были разделены на номинативные и неноминативные. По материалам эксперимента на русском языке, количество номинативных словосочетаний, осмысленных через слово, – 67,1%, что на 3,5% больше, чем количество неноминативных словосочетаний, также осмысленных через слово. Количество номинативных словосочетаний, осмысленных через слово, на английском языке равно 75,5%, что на 19% меньше по сравнению с номинативными словосочетаниями. Данные результаты можно интерпретировать следующим образом. Поскольку подавляющее большинство словосочетаний (независимо от того, адъективные это словосочетания, субстантивные, глагольные или прономинативные) в индивидуальном сознании осмысливаются через слово, все сочетания по своей природе номинативны. Тот факт, что количество неноминативных словосочетаний английского языка, осмысленных через другое словосочетание, почти на 8% больше количества таких же словосочетаний русского языка, объясняется, во-первых, тем, что на неноминативные сочетания в индивидуальном сознании созданы менее четкие образы, о чем свидетельствует значительное количество отказов на ассоциирование именно по этим видам словосочетаний в обоих языках, а также тем, что образы на словосочетания иностранного языка еще находятся в процессе формирования.

Далее была предпринята попытка классификации словосочетаний с точки зрения роли главного и зависимого слова в словосочетании-стимуле. Исходя из анализа литературы, мы предположили, что ведущую роль при осознании словосочетания индивидом играет главное, стержневое слово, а зависимое слово выполняет лишь второстепенную функцию. Первоначально были выделены две основные группы стратегий: идентификация словосочетания при смысловой опоре на главное слово словосочетания-стимула и идентификация при смысловой опоре на зависимое слово. В первую группу вошли словосочетания, при осознании которых подавляющее число испытуемых опиралось на стержневое слово, например: *хорошо танцевать – дискотека* (3), *вечеринка, вальс; to say exactly – truth, to explain, a word*. Вторая группа – те словосочетания, при идентификации которых испытуемые опирались на зависимое слово (*очень быстро – скорость, кто-то в желтом – девушка, цветок*). Но как только дело дошло до анализа всех полученных реакций с вышеописанных позиций, оказалось, что разделить все словосочетания на две указанные группы очень трудно, поскольку на осмысление большинства словосочетаний влияет как главное, так и зависимое слово. Возьмем к примеру, словосочетание *необычайно белый*, в котором в роли главного слова выступает прилагательное *белый*, а в роли зависимого – наречие *необычайно*. Предположим, что при идентификации испытуемые отталкивались от стержневого слова *белый*. Тогда при замене зависимого слова реакция измениться не должны. Однако разве могут солнечный день или сахар быть *заурядно белыми*? Другой пример – словосочетание *девушка в белом*, в котором стержневым является существительное *девушка*, а зависимым – прилагательное с предлогом *в белом*. Осуществим ту же подстановку, заменив сначала главное слово *девушка* на *юноша*, а затем зависимое слово *в белом* на *в черном*. Ни *девушка в черном*, ни *юноша в черном* не могли бы быть идентифицированы через такие существительные, как *невеста, медсестра* или прилагательное *снежно-белый*.

Таким образом, наше предположение о ведущей роли стержневого слова словосочетания при его идентификации индивидуальным сознанием не подтвердилось. В процессе осознания словосочетания как зависимое, так и стержневое слово играют одинаково важную роль. Они выступают в словосочетании в неразрывном единстве, в котором главное слово обозначает объект, а зависимое слово его расширяет, конкретизирует или уточняет. При идентификации словосочетания мы не воспринимаем каждое слово в отдельности, а принимаем этот союз двух и более слов как единое неразрывное целое, как единый образ. Наши выводы согласуются с результатами исследований, признающими имен-

но слово критической единицей сегментации текста, позволяющей проследить взаимодействие между означаемым и означающим, между данным в тексте и извлекаемым из памяти. Более того, Д. Эйчинсон [4] ссылается на авторов, полагающих, что лексикон является центральным компонентом внутренней грамматики при подчиненной роли синтаксиса.

Литература

1. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: Избр. тр. М.: Наука, 1977.
2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М., 1972.
3. Прокопович Н.Н. Словосочетание в современном русском литературном языке. М.: Высш. шк., 1974.
4. Aichinson J. Words in the mind: An introduction to the mental lexicon. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

Н.О. Осипова

ПЕРСТНИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА (ОБ ОДНОМ СИМВОЛИЧЕСКОМ ОБРАЗЕ В ПОЭЗИИ А. АХМАТОВОЙ)

Сфера символической образности в русской поэзии обозначенного периода необычайно многогранна. Среди способов символизации особое место принадлежит символической предметной («вещной») мира, в котором реализуются ассоциативные связи, мифологические цепочки, что приводит к неизбежной сакрализации и «вторичной семиотизации» предмета. Этот принцип характерен не только и не столько для символизма, но и для постсимволистского поэтического мышления, являясь во многом данью модерну, культивировавшему природно-растительное начало, восточную экзотику, тягу к украшениям, драгоценным камням, изысканным безделушкам, которые как сами по себе, так и в элементах поэтических сравнений и метафор буквально пронизывают все поэтическое пространство модернизма.

Особую семантическую насыщенность обретают те предметы, которые сохранили связь со своим архетипическим ядром и мифологической символикой, зафиксированными фольклором. К числу таких символов, уходящих в архаику, относится перстень (кольцо) – один из самых распространенных атрибутов волшебной сказки, с которым связаны как позитивное, так и негативное начало (горя и счастья, потери и обретения), наконец, пространственно-временные координаты (поворот кольца – перенос во времени и пространстве).

Русская поэзия первой трети XX в. дает многочисленные художественные воплощения канонического символа, когда при общих фольклорно-мифологических характеристиках образа отмечается богатство его индивидуально-поэтического звучания. Яркий пример тому – поэзия А. Ахматовой и, в частности, знаменитая «Сказка о черном кольце».

Поэтический мир А. Ахматовой характеризуется своеобразной взаимопроницаемостью разных жанровых структур, в ряду которых одно из существенных мест принадлежит сказочной модальности. Обращение к жанровому канону сказки («У самого моря», «Сказка о черном кольце») вскрывает мифопоэтические основы ее поэтического мышления, восприимчивость к архетипическому фонду. Хронотоп сказки, вбирающий в себя структуру мифологической модели мира, не только составляет основу названных произведений, но и способствует «проживанию мифа» в его бесконечной вариативности и сакральности, давая ключ к «той системе условностей, которая формирует образ мира и делает пластически осязаемой и зримой авторскую концепцию» [1].

Семантическое ядро волшебной сказки объединяется в «Сказке...» А. Ахматовой с моделью романтического сказочного канона (Жуковский, Гофман), а также сказочных поэм А.С. Пушкина, 80-летие со дня смерти которого отмечалось в 1917 г. (как раз тогда, когда А. Ахматова написала первую редакцию «Сказки о черном кольце»). Давно было отмечено, что размер и ритм сказки А. Ахматовой восходит к метрике пушкинской «Сказки о царе Салтане...» (В. Жирмунский) или «Сказки о мертвой царевне...» (М. Липовецкий). В самом деле, в этом плане пушкинская традиция проявляется наиболее последовательно, но, помимо названных произведений, надо отметить и стихотворения, обладающие сходством мотивов – «Талисман», «Храни меня, мой талисман». Пушкинский «след» представляется осязаемым не только в ритмико-интонационной, образной системе или мотивной структуре (талисман – дар Востока, его магическая сила распространяется главным образом на сферу любви), но и в особой знаковой ритуально-магического комплекса, символом которого выступает талисман (перстень), включенный также и в особый религиозный контекст: «*Мне от бабушки-татарки / Были редкостью подарки; / И зачем я крещена, / Горько гневалась она*» (I, 305)*. Кроме того, вручение подарка сопровождается сакральным текстом (у Пушкина он целиком составляет лирическое содержание стихотворения «Талисман», у Ахматовой он вводится большей частью в событийный план, формируя элемент эпического хронотопа «Сказки...»). При этом в соответствии с мифологической традицией и у Пушкина, и у Ахматовой кольцо не только воплощает женское начало, но и участвует в нескончаемом процессе созидания и разрушения, встречи и разлуки, жизни и смерти. Сохраняя свою «цитатность», кольцо становится атрибутом лирической героини, «замещает» ее, то она, повинувшись ему, превращается в веселую синеглазую хохотунью, то принимает облик строптивой царевны, разгоняющей женихов, то предстает в образе девицы-горлянки, тяжело пережи-

* Здесь и далее римская цифра указывает на том в [10], арабская – на страницу.

вающей утрату любимого. Точно так же меняются способы организации материала – от почти эпической первой части через драматическую, почти мизансценически выстроенную сценку ко второй – к лирико-психологической концовке.

Вместе с тем воссоздание А. Ахматовой сказочного канона с его ритуальностью, соотносённостью хаоса и космоса реализуется в трансформированном, осложненном, иронически переосмысленном виде.

Сложную внутреннюю драму А. Ахматова «встраивает» в банальный, легко узнаваемый сказочный сюжет, за которым скрываются недостающие звенья, тем самым сохраняя видимую архетипическую природу мифа. Таким образом, миф обретает в цикле статус подлинной онтологической реальности.

«Сказка о черном кольце» – это не образец литературной сказки, как это иногда представляется исследователям; ее название обманчиво, миражно, иронично: здесь можно говорить лишь о сказочном архетипе, который синтезируется с характерными для жанровой системы А. Ахматовой балладой, лирической поэмой, лирическим стихотворением. Не следует забывать и о том, что перед нами – лирический триптих, стихотворный цикл с примыкающим к нему стихотворением «Сразу стало тихо в доме...» и модель сказки не только придает ему сюжетно-композиционную цельность, но и, взаимодействуя с лирическим компонентом, формирует особый принцип поэтического освоения мира – принцип лирической парадоксальности, свойственный художественной системе А. Ахматовой в целом.

Принципиально важным для А. Ахматовой является заглавие цикла, построенное по принципу контраста аналогии и обладающее двойным смыслом: с одной стороны, оно фиксирует жанрово-родовую память, устанавливая отношения «род – жанр – текст» и определяя тем самым своеобразие структуры данного текста, осмысленного на фоне традиции, а с другой стороны, этот заголовок достаточно условен, обманчив, предполагает элемент игры с жанровой моделью, иронию, театральность, «масковость». Во многом именно в ореоле театральности, превращений, навеянных эстетикой «кабарежной» культуры, прочитывается «интимный роман» в лирике А. Ахматовой 1910-х гг., где игра с жанровыми, сюжетными, стилистическими клише становится приметой индивидуального стиля. Сказочная цитатность, заявленная в заголовке, отсылает читателя к целому кругу текстов, связанных со сказкой и сказочным атрибутом (кольцом), который является ключевым образом этого лирического цикла.

В название вводится и сам объект сказочного осмысления – кольцо, играющее роль чудесного предмета, который приобретает по наследству (родству), может теряться и находиться, определять счастье или несчастье героини и, в конечном итоге, ее победу или поражение в поединке с судьбой. Во многом этому способствуют семантические поля, выстраивающие-

ся вокруг центрального сказочного образа, имеющего не только характер фольклорного клише, но и ассоциативно соотносимого с другими ахматовскими текстами этого периода («Нет, царевич, я не та...», «Ждала его напрасно много лет...», «По неделе ни слова ни с кем не скажу...»). В последнем стихотворении интересно принципиально иное в сравнении со «Сказкой...» решение сюжета, связанное с встречей «чужого человека»:

*А как свет поднебесный его озарил,
Я дала ему руки мои,
И он перстень таинственный мне подарил,
Чтоб меня уберечь от любви* (I, 281).

В «Сказке...» же, наоборот, кольцо помогает в любви, привораживает: «Если кто мне станет мил, / Камень в перстне поцелую / И победу торжествую» (I, 305).

Заявленный в заголовке триптих образ облачается не только в трехчастную композицию (получение подарка, его мнимая потеря и поиски, лирическое переживание потери), но и в повторяющийся лексический и ритмико-интонационный ряд, кроме того, имплицитно прочитывается в парах рифм лицо-крыльцо. Приобретая роль скрепы, становясь опорной точкой движения, образ волшебного кольца формирует экзистенциальный сюжет, освобождаясь от значения «вещи», создавая «сюжетную перипетию и интригу» [2].

Вместе с тем фольклорный канон цикла помогает воссоздать этот экзистенциальный сюжет через мистическую семантику древнего обрядового слова, жеста, детали – в целом первооснов бытия. Семантика кольца и связанный с ней мотив «священного брака» (Hieros gamos) придают циклу особую напряженность. Мотив «судьбы играющей», являющийся одним из главных в цикле, облачается в сказочную канву, но как бы в «свернутом» ее варианте. На одном ее полюсе – архетипическая модель, сопряженная с приобретением чудесного помощника (кольцо) через дарение (сказочность усиливается и тем, что в качестве дарителя выступает бабушка (=фея), которая вместе с чудесным подарком насыщает на долю внучки серьезные испытания).

Выведенное в заглавие «черное кольцо» – и реальный предмет (его описание – правда, разное – дают и сама А. Ахматова, и Б. Анреп), и в то же время сакральный символ, связанный с помощью, узнаванием, памятью (такова его роль в фольклоре, где героя узнают по кольцу). Многозначность архетипической символики кольца помогает А. Ахматовой варьировать ее: с ним связан акцентированный мотив инициации, лежащий в истоках сюжета («И с пятнадцатого года началась моя свобода»), ведь только прошедший инициацию мог участвовать в сакральных действиях. Лирическая героиня «Сказки...» причастна к совершению магического ритуала («Камень в перстне поцелую / И победу торжествую»), но отдает в обмен на эту победу свою молодость и красоту. Кольцо

управляет лирической героиней, вступает с ней в борьбу в виде посылаемых препятствий и приключений, оно выступает знаком рока. О сакральной значимости этого символа свидетельствует и то, что в поэзии Ахматовой, даже поздней, он становится почти навязчивым, проявляясь в разных смысловых контекстах, но всегда – как элемент ритуально-магического действия: «Но тебе не дала я кольца, / Снег платочка к глазам прижимая» (II, 2,16); или: «Но я разобрала таинственные знаки / И черное мое опять ношу кольцо» (II, 2,15); или: «...И снова со мной говорит сатана, / И черным крылом закрывает лицо, / Заветное мне возвращает кольцо» (II, 2,70).

Примечательно и то, что уже первое, опубликованное в 1907 г. стихотворение А. Горенко «На руке его много блестящих колец...» включает мотив кольца в контекст все той же оппозиции *брать / давать*: «Сохрани этот дар, будь мечтою горда! / Я кольца не отдам никому, никогда» (I, 10). Более того, почти везде мотив кольца остается связанным с инициальным состоянием лирической героини, ее приобщением к таинству. На уровне автоцитации и реминисценций создается единое текстовое пространство данного мотива не только в пределах ахматовского метатекста, но и в общепозетическом контексте.

Мифопоэтически-философская символика кольца как талисмана-оберега и образа мира, как магического способа владения миром, характерная для А. Ахматовой, во многом противоречит поэтическому функционированию этого образа в системах раннего символизма, например, там, где мир воспринимается как тюрьма, а мотив «цепь-кольцо» (в трактовке А. Ханзен-Леве) «служит соединительным звеном для мотивов «круг, кружение – кольцо» с одной стороны и «замкнутость», «тюрьма», с другой» [3]. В иных поэтических системах усиливается его обереговая, защитная функция, восходящая к символике круга. В этом плане заслуживают внимания наблюдения над интертекстуальным слоем ахматовской «Сказки...» и стихотворением М. Цветаевой «П. Антокольскому» («Дарю тебе железное кольцо...»), написанным в 1919 г. на основе реального факта дарения адресату кольца (черного, чугунного, с позолотой, по свидетельству современников). Скорее всего, Цветаевой не были известны стихи Ахматовой («Сказка...»), да и то не вся, увидела свет позже, но общность звучания не вызывает сомнений, как несомненно и то, что она тоже навеяна пушкинскими мотивами; но там, где у Ахматовой внутренний драматизм «уходит» в иронию, быт или, наоборот, во внешнюю театральность, у Цветаевой – открытая романтическая метафоричность, богатство ритуально-мифологического слоя, обнаруживающего в то же время стилистическую близость к пушкинскому стиху:

*Когда ж к твоим пророческим кудрям
Сама любовь прикиннет красным углем,
Тогда молчи и прижми к губам
Железное кольцо на пальце смуглом.*

*Вот талисман тебе от красных губ,
Вот первое звено в твоей кольчуге, –
Чтоб в буре дней стоял один – как дуб,
Один – как Бог в своем железном круге.* [4]

В этом контексте мотив получения / дарения (потери) кольца прочитывается на онтологическом уровне не только у А. Ахматовой, но и у Н. Гумилева («Песнь Заратустры», «Песня о певце и короле», «Баллада», «Пять коней подарил мне мой друг Люцифер...», «Перстень»), В. Ходасевича (цикл «Кольца»).

Во многом тиражированный романтический образ Ахматова помещает в сказочное обрамление, лишая его тем самым искусственной приподнятости и в то же время (через сказочный канон) сохраняя его онтологичность. Сравним, к примеру, поэтическое решение одного «микросюжета» (дарение кольца) у Гумилева и Ахматовой.

У Гумилева («Баллада»):

*... И увидел там деву с печальным лицом.
В тихом голосе слышались звоны струны,
В странном взоре сливался с ответом вопрос,
И я отдал кольцо этой деве луны
За неверный отенок разбросанных кос.* [5]

У Ахматовой:

*Как за ужином сидела,
В очи темные глядела,
Как не ела, не пила
У дубового стола,
Как под скатертью узорной
Протянула перстень черный...* (I, 307).

Намеренное снижение поступка (за ужином), через включение в быт вместе с тем сакрализует его (скрытая аллюзия тайной вечера и в целом мотива жертвоприношения, реализуемого в образах стола и застолья). В таком контексте соответственно и потеря (дарение) кольца-подарка сопряжено с трагическим исходом (смертью души, любви, сердца и т.д.). Следовательно, тема судьбы как творения самого человека становится в цикле ведущим мотивом: «Идея потери... или понятие «утраченного предмета», исчезновение которого переживается очень болезненно, представляет собой смысл, аналогичный понятию смерти...» [6].

Именно в таком контексте чаще всего прочитывается символика кольца (перстня) в русской поэзии – как классической (Д. Веневитинов, А. Баратынский), так и современной Ахматовой (Вяч. Иванов, А. Блок, О. Мандельштам, М. Цветаева). При этом в каждом случае кольцо принадлежит судьбоносная роль в биографии лирического героя, а обладая заданной рифмообразующей структурой, оно почти у всех поэтов имеет пары «лицо» (образ, который в мифопоэтическом контексте является знаком отмеченным) и «крыльцо» (символ своеобразного семиотического порога, границы, соединяющей два мира в оппозиции свое / чужое). Элементы этого кода обнаруживаются, например, у Блока («О доблестях, о подвигах, о славе...»), В. Ходасевича («Кольца»). Брошенное «в

ночь заветное кольцо» и «Перстень-Страданье» Блока, возвращенное «в молчанье» кольцо Ходасевича, «золотое с рубином» кольцо Гумилева, дающее власть над вселенной («Баллада»), щедро даримые перстни Цветаевой, тайно («под скатертью узорной») отданный (не подаренный!) черный перстень Ахматовой - явления одного ряда, символизирующие передачу Судьбы. Кроме того, столь часто используемый в поэзии образ позволяет, как полагают исследователи, говорить о кольце и как символе поэзии, который «принадлежит всем и никому» [7].

Кольцо само становится испытанием, а будучи зафиксировано в цветовом признаке (черное), олицетворяет грехопадение, что, по мнению Е. Мелетинского, является «сублимированным густком сказочной волшебности» [8] и призвано воплотить действие родового духа. В то же время, являясь знаком грехопадения, «черное кольцо» А. Ахматовой значительно расширяет систему смыслов. Характерно, что цветовой признак фиксируется и в сильной позиции (заглавии цикла), приобретая тем самым новые семантические связи не только внутри «Сказки...», но и в пределах метатекста ахматовской лирики. Так, если использование значений черного цвета в ранней лирике не выходит за рамки традиционного (черное как демоническое, таящее опасность и угрозу), обозначенного еще романтической традицией («черный вечер», «кроваво-черный карнавал», «черный ветер» и т.д.), то после «Сказки...» значение цвета обогащается, метафоризируется, становится семантически многоплановым, почти постоянным признаком женской сути самой лирической героини, противопоставленной другим, у которых «сверкают опалы, блестят аметисты, / И лучи изумрудов прозрачны и чисты...» (I, 698). В черном (в первичной мифологии - женском) заключена не только страшная сила, но и магическая притягательность, и тайна, и преступление, и трагедия... А потому в соседстве (интерпозиции) со «сказкой» и «кольцом» черное звучит диссонансом, некоей иррациональной стихией страсти, ворвавшейся в жанровый и нравственно-этический канон волшебной сказки. В лирике 1950-1960-х гг. Ахматова вновь и вновь будет погружаться в «оксюморонную» глубину «черного кольца»: «И в памяти черной, пошарив, найдешь / До самого локтя перчатки, / И ночь Петербурга...» (II, 2, 79); или: женский голос «черным кажется, влажным, ночным» (II, 2, 122); или: «Отчего же палаящая жалость / К сердцу черному льнет моему?» (II, 2, 170); или, наконец: «И какую-то сотою мукой, / Что всех чище и всех черней» (II, 2, 216). Подобная особенность поэтического видения проявилась во всей стилистической палитре «Сказки...». Обладание волшебным предметом (за двенадцать «сладких и тяжелых» лет) не приносит счастья лирической героине, в ее облике подчеркнута символика смерти, увядания:

Изменился синий цвет
Глаз моих веселых,
С каждым днем бледней лицо,
Хрупче воска тело (I, 305).

Для фольклора это вполне традиционная характеристика сказочной героини, общающейся по ночам с нечистой силой или иным миром и с каждой встречей теряющей привлекательность.

Но и утрата кольца в «Сказке...» - это «мнимая» потеря: лирическая героиня получила его из «иного» мира и возвращает его тоже в «другой» мир, знаки которого («темные очи», мрак, ночь, мак как символ забвения, запертые ворота, тишина) противопоставлены символам «живого» мира - морю, песку, «со снам на лужке», «синим глазам» и др. В цикле встречаются и другие образы, имеющие мифопоэтическую природу: оппозиция **живое (подвижное) / мертвое (неподвижное), свобода / плен**: «замерла я в долгой дреме»; «нежной пленницею птица умерла в душе моей».

Когда-то Б. Эйхенбаум назвал лирическую героиню А. Ахматовой «воплощенным оксюморон» [9], имея в виду сложность, изменчивость, парадоксальность ее внутренней природы. По аналогии с этим и «Сказка о черном кольце» представляет собой «жанровый оксюморон», построенный на сочетании несочетаемого, сказки и «антисказки», иллюзии и реальности.

Примечания

1. Лейдерман Н. Творческая индивидуальность и традиция: семантические ресурсы «памяти жанра» в поэме А. Ахматовой «Реквием» // XX век. Литература. Стил. Закономерности русской литературы XX века (1900-1930 гг.). Вып. II. Екатеринбург, 1996. С. 116.
2. Фрейдберг О. М. Поэтика сюжета и жанра. М., 1997. С. 182.
3. Ханзен-Леве А. Русский символизм. Система поэтических мотивов. Ранний символизм. СПб., 1999. С. 99.
4. Цветаева М. И. Собр. соч.: В 7 т. Т. 1. М., 1994. С. 463-464.
5. Гумилев Н. Стихи. Поэмы. Тбилиси, 1988. С. 101.
6. Кэрлот Х. Словарь символов. М., 1994. С. 409.
7. См.: Амелин Г. Г., Мордерер В. Я. «Дайте Тютчеву стрекозу...» Осипа Манделштама // Лотмановский сборник. II. М., 1997. С. 401-412. Тем интереснее различия в интерпретации этого стихотворения в сравнении с исследованием Ю. М. Лотмана. См.: Лотман Ю. М. Повесть Баратынского о русском дон-Кихоте // Классицизм и модернизм. Тарту, 1994. С. 15-26.
8. Мелетинский Е. М. О литературных архетипах. М., 1994. С. 59.
9. Эйхенбаум Б. М. Анна Ахматова (опыт анализа) // Эйхенбаум Б. М. О поэзии. Л., 1968. С. 145.
10. Ахматова А. А. Собр. соч.: В 8 т. Т. 1. М., 1988.

КРАЕВЕДЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

И. И. Рахимов

ОРНИТОФАУНА ГОРОДА ВЯТСКИЕ ПОЛЯНЫ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

История изучения птиц Кировской области и бывшей Вятской губернии имеет глубокие корни и связана с именами многих известных зоологов, краеведов Волжско-Камского края. Сведения о видовом составе птиц губернии конца XIX - начала XX вв. содержатся в статьях В. В. Белова, Л. К. Круликовского. Дальнейшее изучение птиц Кировской области связано с работами П. В. Плесского, А. И. Душина, П. Г. Ефремова, А. А. Гайдара, Б. Д. Злобина, В. И. Литуна, В. Н. Сотникова, С. Б. Шустова, С. Е. Шубина и др. Орнитологи области традиционно отдавали предпочтение изучению охотничье-промысловых видов птиц и других пернатых обитателей леса. Изучение птиц антропогенных ландшафтов, урбанизированных территорий является новым направлением исследований в области и только начинает набирать темпы (Шубин, 1992, 1995). В связи с этим представленные материалы дополняют сведения об орнитофауне городов Кировской области и послужат основой для последующих наблюдений.

Материалы собраны в ходе регулярных выездов в окрестности г. Вятские Поляны и наблюдений на территории самого города с 1984 г.

Антропогенные факторы являются мощной силой, влияющей на естественный ландшафт, а иногда и в корне изменяющей его. Во многих регионах Волжско-Камского края нет участков, которые не были бы подвержены действию деятельности человека или косвенным образом не находились бы под влиянием этих факторов. Вятскополянск район также находится в зоне активной хозяйственной деятельности человека, что главным образом связано с работой ряда крупных промышленных предприятий, железнодорожного узла и речного порта, сосредоточенных, в основном, в районном центре - городе Вятские Поляны.

Вятские Поляны как поселение известны с давних времен и упоминаются в летописях с 1595 года; статус города получили в 1942 году. С тех пор и до настоящего времени Вятские Поляны - город с развитой машиностроительной промышленностью. Здесь также расположены крупные предприятия деревообрабатывающей и пищевой промышленности. Это город, сочетающий в своей архитектуре современную многоэтажную застройку и старые, преимущественно деревянные одно- и двухэтажные строения. Численность населения - более 30 тыс. человек, и по существу сейчас город вместе со своими ближайшими

пригородами (рабочим поселком Красная Поляна и поселком Сосновка) является вторым по величине после Кирова населенным пунктом Кировской области.

Окрестности города в большинстве составляют сельскохозяйственные угодья. Свообразие орнитофауне города придает расположение Вятских Полян на правом невысоком берегу реки Вятки и включение в границы города акватории и прибрежно-береговой зоны реки. В природно-зональном отношении район относится к зоне хвойно-широколиственных лесов, на границе контакта ареалов ели и дуба (Курнаев, 1968), что также придает своеобразие населению птиц южной оконечности Кировской области. Вокруг города выделена зеленая зона, находящаяся в ведении Малмыжского лесхоза. Разнообразие ландшафтов окрестностей города дополняется сосновыми насаждениями, лугами в долине реки Вятки, полесозащитными лесополосами. Все названные биотопы создают многообразие местообитаний для птиц и расширяют возможности заселения города и его пригородов различными экологическими группами птиц.

За весь период наблюдений в городе отмечено 65 видов птиц. Список видов птиц, встреченных в летний период в г. Вятские Поляны, и характер их пребывания отмечены в табл. 1.

Таблица 1

Орнитофауна города Вятские Поляны

№ п. п.	Виды	Характер пребывания
Отряд гусеобразные Anseriformes		
1	Кряква <i>Anas platyrhynchos</i>	возможно гнездится
Отряд соколообразные Falconiformes		
2	Коршун черный <i>Milvus migrans</i>	заятный
3	Лунь полевой <i>Circus cyaneus</i>	заятный
4	Чеглок <i>Falco subbuteo</i>	заятный
Отряд курообразные Galliformes		
5	Перепел <i>Coturnix coturnix</i>	заятный
Отряд ржанкообразные Charadriiformes		
6	Чибис <i>Vanellus vanellus</i>	возможно гнездится
7	Зуек мажий <i>Charadrius dubius</i>	возможно гнездится
8	Чайка серебристая <i>Larus argentatus</i>	заятный
9	Чайка озерная <i>L. ridibundus</i>	заятный
10	Крячка речная <i>Sterna hirundo</i>	заятный
11	Крячка малая <i>S. albifrons</i>	заятный
Отряд голубеобразные Columbiformes		
12	Голубь сизый <i>Columba livia</i>	гнездится
13	Кольчатая горлица <i>Streptopelia decaocto</i>	возможно гнездится
Отряд стрижеобразные Apodiformes		
14	Стриж черный <i>Apus apus</i>	гнездится
Отряд дятлообразные Piciformes		
15	Большой пестрый дятел <i>Dendrocopos major</i>	гнездится
16	Малый пестрый дятел <i>D. minor</i>	заятный
Отряд воробьиобразные Passeriformes		
17	Ласточка деревенская <i>Hirundo rustica</i>	гнездится
18	Ласточка городская <i>Delicton urbica</i>	гнездится
19	Ласточка береговая <i>Riparia riparia</i>	гнездится
20	Жаворонок полевой <i>Alauda arvensis</i>	возможно гнездится
21	Тросточка белая <i>Motacilla alba</i>	гнездится
22	Тросточка желтая <i>M. flava</i>	гнездится
23	Колосок лесной <i>Anthus trivialis</i>	возможно гнездится
24	Иволга <i>Oriolus oriolus</i>	заятный
25	Скворец обыкновенный <i>Sturnus vulgaris</i>	гнездится
26	Ворон <i>Corvus corax</i>	гнездится
27	Ворона серая <i>C. cornix</i>	гнездится
28	Грач <i>C. frugilegus</i>	гнездится
29	Галка <i>C. monedula</i>	гнездится
30	Сорока <i>Pica pica</i>	гнездится
31	Пеночка весничка <i>Phylloscopus trochilus</i>	возможно гнездится
32	Пеночка теньковка <i>P. collybita</i>	заятный
33	Пеночка зеленая <i>P. trochiloides</i>	гнездится
34	Славка серая <i>Sylvia communis</i>	гнездится
35	Славка садовая <i>S. borin</i>	возможно гнездится
36	Славка завирушка <i>S. curruca</i>	гнездится
37	Камышовка болотная <i>Acrocephalus palustris</i>	возможно гнездится
38	Камышовка садовая <i>A. dumetorum</i>	гнездится

39	Пересмешка зеленая <i>Hippolais icterina</i>	гнездится
40	Мухомовка серая <i>Muscicapa striata</i>	гнездится
41	Камешка обыкновенная <i>Oenanthe oenanthe</i>	гнездится
42	Горихвостка обыкновенная <i>Phoenicurus phoenicurus</i>	гнездится
43	Соловей обыкновенный <i>Luscinia luscinia</i>	гнездится
44	Варкушка <i>L. svecica</i>	гнездится
45	Рыбчик <i>Turdus pilaris</i>	гнездится
46	Белобровик <i>T. iliacus</i>	возможно гнездится
47	Длиннозвостая синица <i>Aegithalos caudatus</i>	залетный
48	Синица большая <i>Parus major</i>	гнездится
49	Далоревка обыкновенная <i>P. caeruleus</i>	гнездится
50	Московка <i>P. ater</i>	залетный
51	Галка буроголовая <i>P. montanus</i>	залетный
52	Полосень обыкновенный <i>Sitta europaea</i>	гнездится
53	Воробей домовый <i>Passer domesticus</i>	гнездится
54	Воробей полевой <i>P. montanus</i>	гнездится
55	Заблук <i>Fringilla coelebs</i>	гнездится
56	Зеленушка <i>Chloris chloris</i>	гнездится
57	Чиж <i>Spinus spinus</i>	возможно гнездится
58	Щегол черноголовый <i>Carduelis carduelis</i>	гнездится
59	Копытанка <i>Acanthis cannabina</i>	гнездится
60	Чечетка обыкновенная <i>A. flammea</i>	залетный
61	Дубонос <i>Coccothraustes coccothraustes</i>	залетный
62	Снегирь обыкновенный <i>Pyrrhula pyrrhula</i>	залетный
63	Овсянка обыкновенная <i>Emberiza citrinella</i>	гнездится
35 видов гнездящихся:		
12 видов возможно гнездятся:		Всего 63 вида
16 видов залетных		

В таблицу не включены свиристель и пуночка, которые не отмечены в весенне-летний период, но регулярно встречаются стаями в зимний период. Не ясен статус пребывания отмеченной на пролете серой цапли, также не включенный в список орнитофауны Вятских Полян. Как видно из таблицы, видовой состав достаточно богат и представлен различными экологическими группами птиц. Гнездящиеся виды составляют 55,5% всей орнитофауны. В это число вошли виды, гнездование которых доказано встречей птенцов, птиц с кормом или нахождением гнезд. Большую долю составляют потенциально гнездящиеся виды (около 19%), регулярно встречающиеся в городской черте в различных биотопах, для ряда видов отмечены поющие самцы. Залетные виды включают птиц, использующих городскую территорию в качестве места охоты и поиска корма.

Орнитофауна Вятских Полян рассмотрена с использованием методики ландшафтно-экологического анализа (Водолажская, Рахимов, 1989) с выделением некоторых экологических групп, характерных для данной территории.

По месту добывания корма орнитофауна делится на несколько групп, представленных в табл. 2.

Таблица 2

Распределение видов птиц по месту добывания корма

Место добывания корма	Количество видов	Из них гнездящихся
Вода	5	-
Земля	25	17
Воздух	5	4
Стволы деревьев	3	2
Крона деревьев	14	6
Кустарник	11	6

Условия города более благоприятны для питания птиц, связанных с поиском корма на поверхности земли, включая береговую линию (звук малый) и птиц древесно-кустарникового яруса. С данным обстоятельством связано многообразие птиц этих ярусов.

Гнездование птиц является показателем устойчивой связи вида с данной территорией и показателем

населения городских биотопов. Из числа гнездящихся наибольшее количество видов связано с поиском корма на земле (68,0%). Местами поиска пищи в условиях населенных пунктов являются газоны, территории городских парков и скверов, приусадебные сады, поля и огороды. Лишь немногие виды разыскивают свой корм на поверхности асфальтных покрытий. В их числе сизый голубь, воробей домовый и полевой, трясогузка белая. Эти виды отмечены даже на центральных улицах Вятских Полян. В зонах усадебной застройки с садовыми участками, в городских садах, скверах и в старой части города, примыкающей к Вятке, отмечены виды, связанные с древесно-кустарниковыми насаждениями. Из числа гнездящихся они составляют около 50%.

Проведенный анализ фауны птиц по характеру гнездования позволил выделить экологические группы, особенности биологии гнездования которых находят соответствующие или аналогичные условия в городе. Данные группы представлены в табл. 3.

Таблица 3

Группы птиц по месту гнездования в условиях г. Вятские Поляны

Место гнездования	Количество видов	Из них гнездящихся
На земле	17	5
В кроне деревьев	18	9
В кустарниках	8	4
В дуплах	16	13
В норах	2	2
В сооружениях человека	2	2

Из таблицы видно, что условия для гнездования птиц, заселяющих различные укрытия (дупла, искусственные гнездовья, норы и другие закрытые места), наиболее благоприятны в городе. Птицы-наземники и птицы кустарникового яруса в наибольшей степени подвержены риску разорения и малочисленны в урбанизированном ландшафте. Старые парки, кладбища, скверы с высокими деревьями часто служат местом гнездования грачей. Не один десяток лет существует колония грачей около железнодорожного вокзала.

По количеству особей преобладают виды синантропы, для которых условия города благоприятны с точки зрения их кормовых и защитных свойств. Группу доминантов составляют голубь сизый, галка, черный стриж и воробей домовый. Средний показатель относительной численности сизого голубя для Вятских Полян в среднем равен 40%. В зимний период в городе отмечено 18 видов птиц. В числе доминантов значительно повышается доля врановых птиц. Отмечены несколько случаев зимовки грача.

Подводя итог, необходимо отметить следующее. Проведенные учеты птиц в Вятских Полянах являются началом работ по изучению птиц антропогенных ландшафтов южных районов Кировской области. Первые результаты показали, что антропогенные изменения ландшафтов не приводят к обеднению фауны и резкому сокращению численности птиц. Наблюдается процесс, обратный перечисленным. В условиях

крупного населенного пункта с разнообразными биотопами и пестротностью мест обитания наблюдается значительное количество разнообразных групп птиц, по составу видов не уступающее естественным ландшафтам. На территории Вятских Полян имеется реальная возможность значительного увеличения видового состава, численности отдельных видов на основе соблюдения мер охраны и привлечения птиц в антропогенный ландшафт.

Литература

1. Водолажская Т.И., Рахимов И.И. Фауна наземных позвоночных урбанизированных ландшафтов Татарии (птицы). Казань, 1989. 134 с.
2. Курнаев С.Ф. Основные типы леса средней части Русской равнины. М.: Наука, 1968. 356 с.
3. Шубин С.Е. Фауна водоплавающих и околоводных птиц промышленных водоемов города Кирова и ее изменения // Вятская земля в прошлом и настоящем. Тез. докл. и сообщ. 2-й науч. конф. Киров, 1992. Т. 2. С.76-78.
4. Шубин С.Е. Размножение чибиса в антропогенном ландшафте // Вятская земля в прошлом и настоящем. Тез. докл. и сообщ. 3-й науч. конф. Киров, 1995. Т. 3. С.33-34.

М.С. Судовиков

РУССКОЕ КУПЕЧЕСТВО И ОППОЗИЦИОННОЕ ДВИЖЕНИЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА (ПО МАТЕРИАЛАМ ВЯТСКО-КАМСКОГО РЕГИОНА)

После отмены крепостного права в России усилился общественный подъем, начавшийся еще в дореформенное время. Он выражался в массовых крестьянских и студенческих выступлениях, в нарастании национально-освободительного движения в Польше, Литве и Белоруссии, в развитии дворянского и земского либерализма. Приметой времени стала деятельность народнических организаций, у истоков идеологии которых стояли основоположники теории русского крестьянского социализма А.И. Герцен и Н.Г. Чернышевский [1].

Крупными, вызвавшими большой общественный резонанс событиями того периода явились неоднократные покушения на жизнь представителей царствующей династии – великого князя Константина Николаевича, Александра II и других государственных деятелей, а также многочисленные политические процессы – по делу нечаевцев (1871 г.), «процесс 50-ти» (1877 г.), «193-х» (1877–1878 гг.) и др. Характерной особенностью пореформенного времени была и широкомасштабная политическая ссылка.

Во второй половине XIX в. активными участниками общественно-политической жизни стали разночинцы – представители как привилегированных (обедневшие дворяне, духовенство), так и непривилегированных сословий. Являясь образованной частью об-

щества, сторонниками демократической и революционной идеологии, они оказывали весьма сильное влияние на развитие внутриполитической обстановки в России.

В тот период постепенно возрастал интерес к политической деятельности представителей купеческого сословия. Причем с их стороны она носила уже не только традиционный верноподданнический, но и оппозиционный, антиправительственный характер. Судя по архивным материалам Вятской губернии, в оппозиционном движении участвовали как члены потомственных купеческих семей, так и вновь записавшиеся в это сословие лица [2].

Одно из самых ранних сообщений об участии вятского купечества в антиправительственном движении относится к 1834 г., когда после окончания Московского университета представитель старинного торгового дома Егор Петрович Машковцев с друзьями устроил вечеринку, на которой звучали песни с «дерзкими отзывами» о Николае I и его правительстве [3]. Среди гостей тогда оказался провокатор. Ему было поручено на казенные деньги устроить еще один вечер с теми же молодыми людьми, и здесь их арестовали. Позднее по этому делу подверглись аресту Н.П. Огарев и А.И. Герцен, несмотря на то что на вечеринках их не было. После следствия Огарева выслали в Пензенскую губернию, Герцена – в Пермь, затем – в Вятку, а Е.П. Машковцеву удалось избежать всех тягот такой участи. Как писал в дневнике Н.А. Добролюбов, за Егора Машковцева похлопотали родственники, «истратив тысяч до восьмидесяти», и в результате он избавился от ссылки [4].

Помимо Егора Петровича участником той студенческой вечеринки был Аркадий Машковцев (1819-1866) – его двоюродный брат, учившийся в Московской практической академии коммерческих наук. Он также привлекался к допросу, во время следствия очень переживал за свою судьбу и в дальнейшем не пошел по пути А.И. Герцена и Н.П. Огарева.

Вернувшись в Вятку, Аркадий Иванович продолжил дела своего отца: был владельцем бумажных производств, вел торговлю, а также проявил себя в общественных делах. Он избирался городским головой, был почитателем публичной библиотеки и городской больницы, церковным старостой [5]. Однако совсем по-иному сложилась судьба его детей, чья молодость пришлось пережить на 1860–1880-е гг. В департаменте полиции о них содержались сведения как о неблагонадежных лицах – участниках студенческих сходок, людях свободолюбивых, имевших знакомство и состоявших в переписке с подозрительными сообществами и лицами. Эти обвинения предъявлялись Ивану, Владимиру, Александру, Илье, Ольге, Анне [6]. Все же в семье А.И. Машковцева было десять детей [7].

Об антиправительственном настрое молодого поколения семьи Машковцевых свидетельствуют многие факты. Вот один из них: 3 марта 1881 г., то есть

через два дня после убийства царя-освободителя Александра II, Александра Машковцева, жившего в то время в Петербурге, подвозил извозчик Буров, который впоследствии сообщил полиции, что его пассажир в разговоре с товарищем «выражал злорадство по поводу события 1 марта», а затем, когда приятель Машковцева вышел, он и с Буровым стал делиться своими «крайне противоправительственными мнениями» [8]. После этого доноса А.А. Машковцев был привлечен к дознанию, на котором отрицал сказанное им и убеждал следователей, что не помнит, кто из товарищей ехал с ним. Полицию очень настораживало и поведение его брата – Ивана Аркадьевича, тоже проживавшего в столице. В апреле 1885 г. на имя Ивана пришло зашифрованное письмо из Женевы от группы «Освобождение труда» [9]. В департаменте полиции были уверены, что И.А. Машковцев является для этой организации своим человеком и помогает ей средствами. В 1880-е гг. был установлен негласный полицейский надзор за Ольгой Машковцевой, выпускницей медицинских курсов. Впервые она обратила на себя внимание столичных властей в 1874 г. как знакомая лиц, занимавшихся антиправительственной пропагандой [10].

Истоки свободомыслия Машковцевых нужно искать еще в Вятке. Народник, участник «процесса 193-х» Н.А. Чарушин вспоминал, что в доме этого семейства в 1860-х – начале 1870-х гг. нередко собиралась молодежь, учившаяся как в местных учебных заведениях, так и в других городах, которая заслушивала и обсуждала рефераты по различным вопросам [11]. У Машковцевых бывали и политические ссыльные. Дружеские отношения связывали их с одним из таких молодых людей – дворянином Василием Трошанским, бывшим студентом Петербургского технологического института, в будущем членом «Земли и воли» и одним из участников покушения на шефа жандармов Н.В. Мезенцова. В этом знатном купеческом доме он появлялся как репетитор и добрый знакомый [12].

Большой интерес представляет подпольная деятельность и других местных купцов.

Человеком необычной судьбы был Иван Прокофьевич Ворожцов, спичечный фабрикант, купец 2-й гильдии г. Слободского.

В октябре 1866 г. вятский губернатор Н.В. Компанейщиков получил секретную телеграмму от московского обер-полицмейстера с просьбой произвести обыск в доме этого купца и изъять письма, отправленные ему иркутским купеческим сыном Николаем Пестеревым [13]. Незамедлительно, ночью, в Слободской была направлена полицейская команда, которая, не обнаружив Ворожцова дома, без него устроила обыск и нашла нужную переписку. В скором времени был произведен новый обыск с целью изъятия «запрещенных лондонских изданий или других книг, а также свинцового шрифта», переданного Ворожцову якобы года полтора назад в Петербурге Пестеревым, но ничего подобного обнаружено не было [14]. Подо-

зреваемый, в свою очередь, заявил, что он «никакого шрифта не получал» [15]. Впоследствии был устроен третий обыск в его доме, в ходе которого опять-таки ничего противозаконного полиция не нашла. Было обнаружено лишь письмо брата Ворожцова из Казани, где «описаны насмешливо и укорительно действия графа Апраксина по усмирению крестьян» [16].

Такое внимание властей к личности И.П. Ворожцова вполне объяснимо. Этот купец встречался и состоял в переписке не только с неблагонадежным Пестеревым, но и с известным русским эмигрантом и вольнодумцем Н.П. Огаревым. С последним Ворожцов встречался в 1865 г., когда выезжал за границу, в Лондон. Позже Николай Платонович отправил на имя И.П. Ворожцова письмо, которое и было изъято во время первого обыска и сначала принято по ошибке за письмо Пестерева.

В своем письме, датированном 18 января 1866 г., Огарев, во-первых, извинялся за то, что искал встречи с Ворожцовым и помешал его поездке [17]. Затем в послании сообщалось, что все последнее время он внимательно изучал русскую прессу и у него сложилось мнение о дворянстве как о сословии, малоинтересованном в деятельности земских учреждений. Огарев пришел к мысли, «что за общественные должности должны горячо схватиться разночинцы (купцы, семинаристы, университетцы и т. п.)» и «в этом явится путь: развитие понятия выборности, способ явной оппозиции, сближения со всеми слоями общества для всякой оппозиции» [18]. «Пора, – писал он, – кроме литературного дела, которое вертится в крошечном кружке и наиболее указывает на идеалы, даже не всегда ясно выработанные, пора приняться за практический труд...» В заключение Н.П. Огарев отмечал, что остался «страшно рад» встрече – «я почувствовал растущую силу практического направления» [19].

Начальник штаба корпуса жандармов, управляющий III отделением Собственной Его Императорского Величества канцелярии генерал Н.В. Мезенцов поручил вятскому подразделению корпуса жандармов взять у Ворожцова показания по поводу встречи с Огаревым и его письма. Однако сделать это местным жандармам не удалось, ибо И.П. Ворожцов на вопрос не являлся [20]. К делу подключился губернатор, и все указания Мезенцова были четко исполнены. Третье отделение интересовало подробности поездки этого купца за границу. Ворожцову задавались вопросы о «свидании его с Огаревым, Герценом и Утинным и принятых им поручениях – вывозе и продаже запрещенных книг и газет» [21]. Как сообщал в министерство внутренних дел губернатор Компанейщиков, «Ворожцов отвечал уклончиво и бестолково, но по всему видно, что он не чужд хотя слабого участия в каком-то обществе и что его собственные убеждения неблагонамеренны» [22].

Судьба была благосклонна к И.П. Ворожцову. По сведениям из документов, за ним устанавливался лишь полицейский надзор [23].

Неравнодушным к политике человеком был Андрей Андреевич Чернов, купец 2-й гильдии г. Уржума. В 1872 г. он вместе с потомственным почетным гражданином Л.П. Матвеевым открыл в своем доме библиотеку [24]. Ее читателями в основном являлись земские деятели, учителя, ссыльные, и это вызывало у властей порядка определенные подозрения, которые оказались вполне оправданными. В 1874 г. у земца В.Я. Заволжского во время обыска были обнаружены запрещенные издания, принадлежавшие Чернову [25]. Заволжского тогда арестовали, а Чернова и Матвеева привлекли к следствию.

В 1870-1880-е гг. в доме А.А. Чернова неоднократно проводились обыски. Этот купец состоял под негласным надзором полиции. Последней было известно, что в библиотеке Чернова ежедневно собираются политические ссыльные, а сам он – «человек, не признающий Бога и религии» [26].

Примечательно и следующее событие: во время трехдневных майских праздников 1883 г., посвященных дню священного коронования в Москве Александра III и его супруги, Чернов не пришел на богослужение и не украсил свой дом флагами и иллюминацией, как того требовало постановление Уржумской городской думы [27]. В итоге вечером 16 мая у дома этого купца собралась большая группа мешан и потребовала незамедлительно исполнить все указания думы, «угрожая в противном случае разнести дом» [28]. А.А. Чернов и его брат, народный учитель, сочли необходимым подчиниться воле горожан, а толпа не расходилась до тех пор, пока они не исполнили свое обещание.

Этот купец вел пропаганду среди крестьян. Как земский гласный, он призывал их не подчиняться распоряжениям уездного исправника, писать жалобы губернатору. Чернов открыто говорил в земстве о необходимости разрешить крестьянам пасти скот, заниматься охотой, беспрепятственно собирать грибы, ягоды в помещичьих и казенных лесах, так как считал последние общественной собственностью [29]. Он предлагал земским деятелям выработать также ходатайство об изменении системы выборов в органы местного самоуправления.

На антиправительственную деятельность А.А. Чернова власти не могли не реагировать. В марте 1884 г. директор департамента полиции В.К. Плеве направил министру внутренних дел ходатайство о закрытии уржумской библиотеки, и 2 апреля согласие на это было дано [30]. В скором времени арестовали и Чернова как одного из руководителей «преступного сообщества», занимавшегося пропагандой среди крестьян. В заключении он пробыл недолго. В феврале 1888 г. А.А. Чернов умер. Его книги были проданы Уржумской городской управе для публичной библиотеки, и небезынтересно, что из 1610 изданий, купленных у наследников Чернова, 509 оказались «запрещенными к обращению в публичных библиотеках», среди них – труды Конта, Спенсера, Милля, Лассалья,

Сеченова, Писарева, Помяловского, журналы «Русская мысль», «Слово», «Отечественные записки», «Дело» [31].

Оппозиционную направленность также имела деятельность Александра Александровича Красовского (1828–1883). В отличие от А.А. Чернова, он не являлся наследственным купцом, а записался в это сословие, поскольку занимался книготорговлей и был владельцем типографии.

Происходил «временный 2-й гильдии купец» А.А. Красовский из духовенства и первоначально пошел по стопам своих предков. Окончив Вятскую духовную семинарию и Петербургскую духовную академию со званием кандидата, он стал преподавателем Вятской духовной семинарии. Губернатор В.И. Чарыков писал о нем: «Будучи сильно заражен в Петербурге атеизмом и нигилизмом, он сначала приблизил к себе воспитанников старшего класса семинарии, а потом, когда вошел к ним в доверие, начал проводить между ними свои вредные идеи, которые скоро привились к восприимчивым, мало знающим жизнь семинаристам» [32]. Красовский с каждым годом постепенно расширял свою просветительскую деятельность. В 1859 г. он открыл в Вятке первую частную библиотеку, впоследствии стал владельцем книжного магазина и типографии. Преподавательскую же работу ему пришлось оставить.

Вокруг Красовского при библиотеке сложился кружок, ядро которого составляли семинаристы [33]. Члены кружка изучали сочинения Белинского, Герцена, Чернышевского, Добролюбова (с двумя последними Красовский был знаком лично), обсуждали сложившуюся политическую обстановку в стране. В 1863 г. они откликнулись на призыв казанских студентов поднять восстание с целью поддержки национально-освободительного движения в Польше [34]. Этот заговор был раскрыт. Непосредственно причастными к нему оказались 19 вятчан [35]. По «казанскому делу» задержали и А.А. Красовского. Он был арестован в г. Яранске, когда возвращался из Петербурга. При задержании у Красовского нашли «печатный экземпляр возмутительного воззвания от русского центрального народного комитета «Земля и воля» [36]. Бывший профессор семинарии был отдан под суд, а его единомышленников – «до 60-ти человек» – исключили из вятской семинарии [37]. Библиотека и магазин Красовского были закрыты.

В Вятку Александр Александрович вернулся в конце 1863 г., отбыв в тюремном заключении в общей сложности более 5 месяцев. Чарыков писал, что арест и следствие произвели на Красовского «весьма сильное влияние, так что он сделался до крайности осторожным, избегает общества, занимается хозяйством на арендованной им близ Вятки ферме и торговлею книгами в магазине своего брата» [38]. Губернатор также отмечал: «При зорком наблюдении полиции она не замечала за ним ничего предосудительного. Замечательно же более всего то, что Красовский, бывший

ранее крайним атеистом, ныне даже сделался богомольным» [39].

Представители купеческого сословия были и среди проживавших в Вятской губернии политических ссыльных. К их числу относились купеческие сыновья Василий Хохряков, Леонид Радин, Николай Вашков, купеческие дочери Елизавета Зайцева, Екатерина Туликова, купец Северин Юнг и другие [40]. По сведениям на 1879–1897 гг., ссыльные-купцы составляли 2,9% от общего числа ссыльных, потомственные почетные граждане – 1,3% [41].

Среди политических ссыльных-купцов были как уроженцы Вятской губернии, так и жители других регионов. В мае 1868 г. в Вятку под надзор полиции прибыл Василий Хохряков, ранее учившийся в Императорской медико-хирургической академии [42]. Здесь у Василия, в прошлом местного жителя, жила мать, которая и просила о помиловании сына, сосланного в 1863 г. после суда на каторжные работы в Сибирь. Хохряков, будучи сторонником учреждения выборного правительства с президентом от народа, обвинялся в антиправительственной пропаганде [43].

Небезынтересен вопрос о том, как относились местные купцы к политическим ссыльным.

В изданной в 1877 г. Ф.Ф. Павленковым «Вятской незабудке» отмечалось, что жители г. Слободского и «даже купцы, люди независимые, богатые ... всего больше, конечно, боятся прослыть или показать неблагонадежными и потому тщательнее избегают компрометирующих знакомств, например, со ссыльными, разумеется, из административных...» [44]. Если родители узнавали, что их дети общаются с «политическими», то преследовали чад своих «бранью и укорами ... не успокоятся до тех пор, пока или сами ссыльные не прекратят всякое знакомство, или заблудшие овцы не обратятся снова на путь истинный» [45].

Имеются и другие примеры. В списке неблагонадежных земских и городских гласных и служащих, подписанном начальником Вятского губернского жандармского управления и отправленном впоследствии вместе с политическим обзором Вятской губернии за 1884 г. в департамент полиции, сообщалось, что купец г. Орлова Александр Назарович Кузнецов является человеком «крайне либерального образа мыслей», а «в 1882 году снабжал из своей библиотеки книгами политических ссыльных, входя с ними в сношение» [46].

По-дружески к ссыльным относился купеческий сын земский деятель П.И. Колотов, который, как отмечал губернатор В.И. Чарыков, идеями своеволия и безбожия «заразился» сначала в Казанском университете, где обучался, а затем и от местных ссыльных [47]. Доброжелательное отношение к последним проявлял и купец-кондитер С.О. Якубовский (г. Вятка). Дело в том, что, будучи участником польских событий 1863 г., он сам какое-то время был ссыльным. Прожив до конца своей жизни на Вятке, Якубовский

оказывал им материальную поддержку [48]. Словом, отношение местного купечества к политическим ссыльным было неоднозначным и зависело от политических взглядов и степени общественно-политической активности того или иного купца.

Из вышесказанного следует, что участниками антиправительственного движения, с небывалой силой развернувшегося в России во второй половине XIX в., являлись и представители купечества. В то же время нужно подчеркнуть, что это участие не носило с их стороны массового характера и было связано главным образом с именами не глав купеческих семей, а с молодым поколением. Для значительной части купечества были характерны традиционные, монархические взгляды на общественно-политическое устройство страны и резко негативное отношение к инакомыслящим. Об этом ярко свидетельствует «письмо отца сыновьям и дочерям» купца К.И. Клепикова, в котором о «нигилистах, коммунистах, анархистах» он высказывался весьма неприязненно [49]. Монархическими убеждениями во многом диктовалось и поведение молодого купца Николая Огородникова, выдавшего полиции в августе 1894 г. находившегося на каникулах двоюродного брата, студента Казанского университета Н.А. Флерова, «отрицавшего Бога и бессмертия души», общавшегося с подозрительными людьми и читавшего сомнительную брошюру об Александре III [50].

Таким образом, во второй половине XIX в. купечество Вятской губернии являлось политически неоднородным слоем населения. Господствующими в его среде по-прежнему оставались монархические идеи, но вместе с тем некоторые купцы были вовлечены и в революционное движение. Степень политической активности местного купечества была низкой, что подтверждается единичными случаями участия его представителей в оппозиционном движении.

Примечания

1. См.: *Троицкий Н.А.* Безумство храбрых. Русские революционеры и карательная политика царизма. 1866–1882 гг. М., 1978; «Народная воля» и «Черный передел»: Воспоминания участников революционного движения в Петербурге в 1879–1882 гг. Л., 1989.
2. Государственный архив Российской Федерации, далее ГАРФ. Ф. 102. ДП 3. 1884. Д. 88. Ч. 23. Л. 2 об.–9; Там же. ДП 3. 1885. Д. 451. Л. 16–21 об.; Российский государственный исторический архив, РГИА. Ф. 1282. Оп. 1. Д. 160. Л. 44–45; и др.
3. См.: *Прокофьев В.А.* Герцен. М., 1987. С. 67; Купечество вятское. Из истории торговли, предпринимательства и благотворительности. Киров, 1999. С. 26–27.
4. *Добролюбов Н.А.* Соч.: В 9 т. Т. 8. М.; Л., 1964. С. 492.
5. Купечество вятское... С. 28.
6. ГАРФ. Ф. 102. ДП 3. 1885. Д. 451. Л. 16–21 об.
7. Государственный архив Кировской области, ГАКО. Ф. 628. Оп. 8. Д. 3. Л. 1–4.
8. ГАРФ. Ф. 102. ДП 3. 1885. Д. 451. Л. 19–19 об.
9. Там же. Л. 17 об.
10. Там же. Л. 19 об.–20.

11. *Чарушин Н.А.* О далеком прошлом. Из воспоминаний о революционном движении 70-х годов XIX века. М., 1973. С. 69–70.

12. ГАРФ. Ф. 102. ДП 3. 1885. Д. 451. Л. 20.
13. РГИА. Ф. 1282. Оп. 1. Д. 265. Л. 1–1 об.
14. Там же. Л. 7–7 об.
15. Там же.
16. Там же. Л. 15.
17. РГИА. Ф. 1282. Оп. 1. Д. 265. Л. 2.
18. Там же. Л. 2–2 об.
19. Там же. Л. 15.
20. Там же.
21. Там же. Л. 15 об.
22. Там же. Л. 15 об.–16.
23. Там же. Л. 17 об., 19.
24. ГАРФ. Ф. 102. ДП 3. 1884. Д. 330. Л. 1.
25. Там же.
26. ГАРФ. Ф. 102. ДП 3. 1884. Д. 330. Л. 4; Там же. Д. 88. Ч. 23. Л. 8 об.–9.
27. Там же. Д. 88. Ч. 23. Л. 2 об.–3; Там же. Д. 330. Л. 1. об.–2.
28. Там же.
29. Там же. Д. 330. Л. 2–2 об.
30. Там же. Д. 88. Ч. 23. Л. 4–4 об.
31. ГАКО. Ф. 582. Оп. 37. Д. 9. Л. 10–15 об.
32. РГИА. Ф. 1282. Оп. 1. Д. 303. Л. 5 об.–6.
33. *Сергеев В.Д.* Вятские «нигилисты». Из истории разночинной интеллигенции Вятки. Петропавловск-Камчатский, 1994. С. 47–58.
34. Там же; См. также: РГИА. Ф. 1282. Оп. 1. Д. 303. Л. 6 об.
35. *Сергеев В.Д.* Вятские «нигилисты». Из истории... С. 58.
36. РГИА. Ф. 1282. Оп. 1. Д. 160. Л. 36 об.
37. Там же. Д. 303. Л. 7.
38. Там же. Л. 16 об.
39. РГИА. Ф. 1282. Оп. 1. Д. 160. Л. 16 об.
40. Центр документации новейшей истории Кировской области, ЦДНИ КО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 72. Л. 25–29.
41. Там же. Л. 32.
42. РГИА. Ф. 1282. Оп. 1. Д. 303. Л. 31.
43. *Сергеев В.Д.* Вятские «нигилисты». Из истории... С. 58.
44. Вятская незабудка. Памятная книжка Вятской губернии на 1877 г. 2-е изд. СПб., 1877. С. 75.
45. Там же.
46. ГАРФ. Ф. 102. ДП 3. 1885. Д. 59. Ч. 19. Л. 15 об.
47. РГИА. Ф. 1282. Оп. 1. Д. 303. Л. 34 об.–36, 62–62 об.
48. *Чарушин Н.А.* Указ. соч. С. 76.
49. *Клепиков К.И.* Заметки и впечатления старожила. Вятка, 1900. С. 9.
50. ГАРФ. Ф. 102. ДП 3. 1894. Д. 104. Ч. 39. Л. 7–8 об.

А. М. Рябов

БЕСПРИЗОРНОЕ ДЕТСТВО. ВЯТКА. 20-е ГОДЫ

Из подростков создаются поколения...

Ф. М. Достоевский

Детская беспризорность, так возросшая в последние годы в России [1], не новое явление для нашей

страны. Одну из самых мощных волн детской беспризорности страна пережила в 20-е годы XX века. В 1922 г. насчитывалось около 7 млн. беспризорных [2].

Архивные материалы, в том числе ранее недоступные исследователям, помогают узнать, каким был облик вятского беспризорного детства в этот период.

Работник Вятского губернского отдела народного образования, занимавшийся проблемами беспризорности, писал в 1926 г. о том, что до 1924 г. беспризорность учитывалась «на глаз» и количество беспризорных якобы доходило до 10 тысяч [3]. Считалось, что 10 тысяч беспризорных было и в 1917 году [4]. Однако по другим данным губоно, в голодный период 1921–1923 гг. детская беспризорность достигла высшего предела – 25 тысяч [5]. По сведениям, направленным в наркомпрос [6] и в губисполком [7], число беспризорников в 1925 году уменьшилось до 6 тысяч [8].

Преобладание сельского населения и аграрный характер развития губернии привели к тому, что не менее 70–75% всех беспризорников были, как следует из анализа документов губоно, крестьянского происхождения. 40–45% из них – дети 8–12 лет и 35–40% – подростки 13–16 лет. За редким исключением это были сироты и полусироты. Мальчики в деревнях составляли примерно 60%, а в городах значительно больше – 80–90%. Около 30–35% всех беспризорников жили в Вятке и других городах губернии. Если в стране в целом в составе этой «армии улицы» примерно 70% составляли дети рабочих [9], то в Вятке, и особенно в уездных городах, – не более 40–30%. Значительную часть среди них составляли подростки-бродяги из других губерний и местных детских учреждений. Они селились в подвалах и на чердаках домов, группировались на вокзалах, пристанях. Десятки беспризорных детей бродили по площадям и рынкам Вятки, Ижевска, Котельнича, Сарапула. Они торговали ворованными спичками, пуговицами, гребешками, гвоздями, серьгами и другой мелочью. Многие хулиганили, попрошайничали или играли в карты. Не имея определенных занятий, они были главными несовершеннолетними правонарушителями. Некоторые из них организовывали целые шайки. Были у них и свои клички. Например, Родышевцев – «Гарзан», Дрягин – «Цика», Мокрецов – «Татария» и т.д. Их шайка из 6 человек только за одну неделю 1926 г. совершила в Вятке 5 краж со взломом [10].

Борьба с детской беспризорностью в губернии шла по нескольким направлениям. Основным средством было создание государственных детдомов. В 1914 г. имелось всего 23 детских дома (приюта) с 950 воспитанниками [11]. К 1923 г. насчитывалось уже 194 детских дома разных типов с 8634 воспитанниками [12]. Принимались в детдома прежде всего дети пролетариев и других наиболее обездоленных людей (сироты, полусироты и дети красноармейцев, находящихся на фронте). Это была попытка внедрить государ-

ственную программу помощи беспризорным. Главным, «правильным» считалось воспитание в коллективе, а семье отводилась второстепенная роль. Многие родители были «отсталыми», верили в бога, не знали политграммы. Поэтому будущего гражданина должны были формировать школа, пионерская и комсомольская организации, иногда даже вопреки тому, чему воспитывали в семье. Не случайно, например, губсоцвос считал необходимым «изъять» брошенного отцом 11-летнего мальчика Леонтьева Афанасия из семьи его деда. Семья проживала в деревне Урасовка Черновской волости. Дед отказывался обучать мальчика в школе, так как там «учат по-новому», «без закона Божия» [13].

И тем не менее педагоги-энтузиасты губернии стремились приблизить коллективное воспитание детей-сирот к семейным традициям. Вот почему получила развитие интересная форма заботы о беспризорных детях – школьные городки. В губернии в короткий срок их было создано 14. В отличие от обычных школ они представляли собой органичное соединение детских яслей, детского сада, детского дома и школы в единую детскую коммуну. Жили все воспитанники в общежитии-интернате. Работа в мастерских, на земельном участке и интернат должны были формировать близкий к семейному коллективный уклад жизни. Опыт деятельности Знаменского школьного городка [14] в 6 км от уездного города Яранска был одобрен не только губоно [15], но и наркомпросом [16]. История школ-коммун и школьных городков частично уже изучена и описана в литературе [17].

Острая нехватка материальных, особенно финансовых, государственных средств на содержание детских домов вынудила губернские власти очень скоро отступить. С помощью так называемой «чистки», в том числе и по «классовому» принципу, была проведена «разгрузка» детдомов, и сеть их к середине 20-х гг. резко сокращена. В 1927 г. осталось 52 детдома с 3252 воспитанниками [18]. Дальнейшее направление беспризорников в детдома из-за нехватки мест проводилось с большими трудностями. Поэтому государственные органы, которые вели борьбу с детской беспризорностью, не могли отвергать традицию воспитания приемных детей в семье. Такая традиция всегда существовала в России, и она получила широкое развитие в губернии в 20-е гг., особенно в форме опеки. В мае 1926 г. под опекой находилось 3207 детей [19]. Принимались и другие меры помощи беспризорникам: их усыновляли, трудоустроивали, направляли в профессиональные учебные заведения.

Помощь беспризорным детям оказывали комсомольские и пионерские организации губернии, общество «Друг детей». Однако вклад общественных организаций в дело борьбы с детской беспризорностью, несмотря на многие положительные примеры, не следует преувеличивать. Какой-либо системы в их работе не сложилось. Не случайно в документах губерн-

ских властей не раз указывалось на отсутствие организованного участия общественности в деле борьбы с детской беспризорностью [20].

С первых послереволюционных лет Вятка оказывала помощь беспризорным детям-сиротам из других губерний. Многие заброшенные голодные дети и подростки сами искали для себя лучшую жизнь и стихийно пополняли ряды вятских беспризорников. Гражданская война и хозяйственная разруха вынуждали их к этому. Других направляли организованно. Крупными партиями, начиная с 1918 г., прибывали в губернию дети рабочих Петрограда и Москвы. В южных уездах губернии, считавшихся хлеботорными, ускоренно создавались детские дома и трудовые колонии. Из Наркомпроса, Саратовской, Тульской, Северо-Двинской и многих других губерний в Вятку в 1919 г. шли телеграммы с просьбами принять эвакуированных голодающих детей хотя бы на лето [21]. Речь шла не менее чем о 5000 человек [22]. Несмотря на свои огромные трудности, детские учреждения Вятской губернии приютили тысячи обездоленных, брошенных детей. Большинство из них навсегда остались на своей новой родине [23], что еще больше осложнило борьбу с детской беспризорностью. Тем более что засуха, неурожай и голод охватили в 1921 г. и Вятскую губернию, особенно те самые южные уезды, которые незадолго до этого спасали от голода детей из других местностей. В одном Советском уезде голодающих детей от трех до семи лет было более 7 тысяч, а в Уржумском уезде – почти 15 тысяч [24]. Их число быстро росло. Не находя помощи в деревне, сироты и полусироты, гонимые голодом, направлялись в города. Но даже приемник-распределитель города Вятки, рассчитанный на 70-80 человек (максимум на 120) и пропускавший в 1922-1923 гг. до 250 детей и подростков, не мог принять всех нуждавшихся [25].

Рост беспризорности быстро привел к увеличению числа правонарушений, совершаемых несовершеннолетними. Так, в 1925 г., через комонес губернии прошли 1359 детей и подростков, совершивших правонарушения [26]. Это составляло почти одну четвертую часть всех беспризорных. Классификация их правонарушений показывает, что имущественных правонарушений было больше всего – 825, то есть 61%. Примечательно, что лиц, к которым применили меры педагогического характера, было 1154 (84,9%) [27].

Недостаточная помощь семье со стороны государства приводила к росту числа безнадзорных детей. Как следствие, в городе Вятке наметилась тенденция увеличения правонарушений беспризорников, имеющих родителей: с 34,6% (к общему количеству правонарушений) в 1926 г. до 60,9 процента в 1928 г. [28].

Важной мерой воздействия на юных правонарушителей было помещение их в детские учреждения для трудновоспитуемых детей. Одним из таких учреждений с января 1925 г. был Вятский институт социального перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей.

Однако обстановка, в которой находились дети,

не привлекала к себе. Не хватало питания, одежды. Много недостатков было в организации воспитательной работы и учебы. Подростки дебоширили, убегали из института. В ночь на 18 марта 1928 г. вспыхнул бунт воспитанников. Для подавления его был выслан конный отряд милиции, вместе с которым прибыли руководители губернии. Вот лишь отдельные отрывки из доклада комиссии губисполкома, рассматривавшей это ЧП: «... в верхнем этаже 2-этажного здания воспитанники разбивали оконные рамы, ломали кровати и различного рода предметы, находящиеся в общежитии. Все, что попадало под руку, выкидывалось воспитанниками в окна на улицу (доски, посуда и даже кровати). Света в помещении не было, так как электрические провода были оборваны. Наружные двери и проходы были «забаррикадированы» так, что попасть в помещение было почти невозможно. Попытки воздействия на воспитанников путем убеждений ни к чему не привели, ... в милиционеров летели стекла, обломки дерева и т.п. Пришлось вызвать пожарную команду и заявить воспитанникам, что в случае продолжения дебоширства будут пущены в ход пожарные машины. Только это предложение заставило воспитанников «сдаться» и выйти на улицу, после чего все они были отправлены под конвоем в изолятор» [29].

Институт социального перевоспитания, следовательно, не оправдал своего названия. Вскоре он был переименован в институт трудового воспитания. Главные «бунтари» после суда были переданы в Вятский труддом для несовершеннолетних правонарушителей.

В трудовом доме с 14 лет до совершеннолетия (но были и 9-летние, и 20-летние) отбывали сроки наказания подростки, осужденные по приговору народного суда. Труддом был открыт в октябре 1927 г. Рассчитанный на 250 воспитанников, он на 50% обслуживал другие губернии.

В протоколах заседаний педсовета труддома немало характеристик-портретов его обитателей. Вот лишь один из таких портретов.

«Воспитанник Безруков Николай в Москве неоднократно проходил через комонес и судим за кражи. Кличка «царица». По п. «г» 162 ст. УК осужден на один год. Определением нарсуда от 24 декабря 1927 г. оставлен при труддоме до совершеннолетия и исправления. Юноша социально запущенный, требует длительной обработки и для общества безусловно опасен. В Моструддоме был известен товарищам за педераста. С поступлением в Вяттруддом партии воспитанников из Москвы к Безрукову отношение товарищей резко изменилось в худшую сторону. Безруков просит о переводе его в другое место заключения. За время нахождения в Вяттруддоме в педерастии Безруков не замечен, но товарищи относятся к нему с безразличностью, что связано с частыми инцидентами на почве обид Безрукова Н.

Постановили: возбудить ходатайство перед глав-

ным управлением местами заключения о переводе воспитанника Безрукова Н.И. в один из труддомов для несовершеннолетних правонарушителей Республики, где его грязное прошлое и кличка «царица» будут неизвестны» [30].

Первоначально борьба с детской беспризорностью во многом вдохновлялась революционными надеждами, романтической верой в возможность нового государства помочь всем детям, оказавшимся по каким-то причинам на улице. Одновременно ставилась задача изменить их образ жизни, воспитать из них строителей коммунизма.

К середине 20-х гг. в губернии сложилась определенная система борьбы против беспризорности и бродяжничества детей и оказания им всевозможной помощи. На эти цели затрачивались немалые средства. По выделенным в 1926 году денежным средствам на борьбу с беспризорностью – 42230 руб. – Вятская губерния находилась на 11 месте среди 36 территориальных республик [31]. И тем не менее в докладе губоно губисполкому 26 октября 1926 г. отмечалось: «Фактическое положение дел в области борьбы с детской беспризорностью в губернии надлежит признать ненормальным» [32].

Коренные причины сиротства и беспризорности – последствия гражданской войны, хозяйственной разрухи, массового голода – не были устранены. К ним добавились и новые общие для страны и губернии причины: безработица взрослых и подростков, обнищание крестьянских хозяйств, неудовлетворительные условия содержания переполненных детских учреждений и др. Отрицательно влияло и отсутствие подготовленных педагогических кадров, способных работать с детьми улицы. Недостаток квалификации, опыта и просто человеческой теплоты у воспитателей нередко подменялся грубым обращением с детьми. Таких примеров было немало, о чем свидетельствовали акты обследований [33].

Очень скоро, к сожалению, многие трудности и недостатки работы детских учреждений, в которые направлялись беспризорники, стали рассматриваться едва ли не как сознательное вредительство со стороны некоторых руководителей и членов педагогических коллективов. Причины недостатков в работе с трудновоспитуемыми подростками, и особенно правонарушителями, стали искать с позиций усиления классового подхода.

Так, вскоре после того, как институт социального перевоспитания был переименован в институт трудового воспитания, и коллектив пытался наладить работу, появились газетные статьи типа «Ребят калечат» («Вятская правда», 14 февраля 1929 г.) и начались специальные обследования [34]. В документе, направленном в рабоче-крестьянскую инспекцию, утверждалось, что «причину всех недостатков обследователи видят в социальном составе служащих института, что недостатки «являются следствием того, что к воспитанию детей приставлены чуждые нам люди».

В качестве доказательства указывалось, что «заведующий институтом – сын попа, окончил духовную академию, до революции преподавал священную историю в духовной семинарии; заведующий мастерскими – тоже сын попа (офицер); старший воспитатель – мещанин, работает с ребятами давно, якобы ранее занимался рукоприкладством, бил ребят, сейчас к ребятам относится весьма грубо. Остальные работники, за исключением техслужащих, большинство мещане (партийных нет)». И следовало предложение: «Для оздоровления работы в институте требуется в самом непродолжительном времени произвести чистку: обязательно снять с работы заведующего и старшего воспитателя и вместо их послать членов партии» [35]. На документе написано: «К сведению. Руководящий состав 30% чужой». Изменения вскоре последовали.

В то же время в работе центральных и местных государственных органов усилилась ориентация не на устранение причин сиротства и беспризорности, а на борьбу с их отрицательными последствиями. Беспризорные дети и подростки, оказавшиеся на улице, стали рассматриваться как преступные «антиобщественные элементы». Ставилась задача уже не мерами педагогического воздействия, а насильственным путем изолировать их от общества и таким образом окончательно ликвидировать беспризорность в стране [36]. И это несмотря на то, что во 2-й половине 20-х гг. намечилось определенное уменьшение общей численности беспризорников. К декабрю 1927 г. их число в губернии составило 3254 человека [37]. По 3-летнему плану, подкрепленному расчетами, к концу 20-х гг. следовало охватить всех беспризорников какими-либо видами помощи. Предполагалось, что не вполне обеспеченных беспризорных останется еще 2 тысячи [38].

Тем не менее линия на ужесточение отношения к беспризорникам полностью возобладала уже с 1928 г. В середине 30-х гг., когда было узаконено применение всех видов наказаний, вплоть до расстрела начиная с 12-летнего возраста [39], стало считаться, что детская беспризорность в стране в основном ликвидирована [40].

Однако речь могла идти о ликвидации лишь массовой детской беспризорности, да и то далеко не во всех районах страны. Многочисленные факты даже по Вятскому краю подтверждали, что до ликвидации беспризорности было еще далеко. Бродяжничество детей и подростков еще продолжалось, детские дома были переполнены. Об этом свидетельствует секретная переписка наркомпроса РСФСР с крайисполкомом в 1936 г. [41] и критика наркомпросом крайоно [42].

О том, что продолжались страдания брошенных сирот, свидетельствует, например, волнующее детское письмо, написанное на обрывке листочка карандашными каракулями и адресованное «милрой маме».

Дети пишут о том, как им плохо и голодно без мамы, которая о них забыла и совсем не заботится, что они совсем раздетые и разутые ходят по деревням и просят милостыню...

Мама этих детей Ожегова Прасковья Федоровна была осуждена по ст. 166 сроком на 3 года и находилась в заключении с октября 1935 г. Получив это письмо от четырех своих несовершеннолетних детей, она обратилась с заявлением на имя «начальника областных мест заключения» с просьбой ходатайствовать перед областной прокуратурой «о помещении детей в детский дом, где бы они сумели получить воспитание» [43].

Не будь этого письма и заявления матери через 8 месяцев после ее ареста, никто бы и не побеспокоился о четырех брошенных малолетних детишках и помещении их в детдом.

В работе государственных органов губернии по преодолению детской беспризорности в 20-е гг. было немало серьезных недостатков. Многие из них объяснялись сложностями того времени. Энтузиазм отдельных руководителей и воспитателей, а также целых коллективов не мог заменить имеющиеся трудности. Губоно и другие отделы народного образования, чаще всего, объективно и критично оценивали состояние детской беспризорности и свою работу.

Опыт борьбы с беспризорностью 20-х гг. в Вятской губернии показывает, что успешное преодоление сиротства, безнадзорности, бродяжничества и правонарушений несовершеннолетних возможно только на основе улучшения условий жизни всех слоев населения, особой поддержки семьи и детских учреждений. Этот опыт учит тому, что гуманная правовая основа социальной защиты бездомных сирот должна твердо противостоять любым попыткам применения к детям насилия. Местная инициатива в работе с беспризорниками не может подавляться общегосударственными органами власти. В детских учреждениях всех типов должны работать профессионально подготовленные и любящие детей люди. Создание детско-подростковых комплексов на интернатной основе, подобных Знаменскому школьному городку, возможно и в современных условиях.

Примечания

1. По разным официальным оценкам в стране сейчас от 2-3 до 4 млн. беспризорных и безнадзорных детей. – См.: Миронов О.О. Доклад о деятельности Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации в 1999 г. М., 2000. С. 221. См. также: Стрелкова И. Территория детства. // Родина. 2000. № 9. С. 9.

2. Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. Т. 1. С. 84.

3. Государственный архив Кировской Области (ГАКО), ф. 1137, оп. 1, д. 1850, л. 280.

4. Там же, д. 1746, лл. 191-192.

5. Там же, д. 1850, лл. 74-77.

6. Там же, д. 1604, лл. 223-224.

7. Там же, д. 1850, лл. 74-77.

8. По данным председателя малого совнаркома РСФСР М. Богуславского, беспризорники были неравномерно распределены на территории республики. «... В то время, когда в Архангельской губернии количество беспризорных равняется 200, в Тверской 600, в Воронежской это количество превышает 35 тысяч, в Курской – 12 тысяч, на Урале – 15 тысяч, в Московской губернии – 11 тысяч, в Донской губернии – 25 тысяч, в Ставропольской – 18 тысяч, в Чувашской – 10 тысяч, в Омской – 7 тысяч», – писал он. (Правда. 1926. 14 февр.).

9. См.: Рожков А. Беспризорники // Родина. 1997. № 9. С. 70.

10. ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 2131, л. 58.

11. Там же, д. 1746, лл. 191-192.

12. Шерстеников М.М. Культурное строительство Вятской губернии за 10-летие. – См.: «Вятско-Ветлужский край». 1927. №10. С. 115.

13. ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 2120, лл. 22, 24, 26-27.

14. Там же, ф. 1143, оп. 2а, д. 13, л. 30.

15. Там же, ф. 1137, оп. 1, д. 408, л. 13.

16. Помелов В.Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993. С. 12.

17. См.: Воронов А.Е. Самообслуживание в школах-коммунах и школьных городках Вятской губернии (1918–1925 гг.). Кировский госуд. пед. инст.: Уч. зап. Вып. 12. Киров, 1958. С. 173-181; Воронов А.Е. Из истории школок-коммунах и школьных городков Вятской губернии (1918–1925 гг.). Кировский госуд. пед. инст.: Уч. зап. Вып. 17. Киров, 1958. Т. 1. С. 121-141; Помелов В.Б. Народное образование в 1917-1999 годах // Энциклопедия земли Вятской. Т. 9. Культура. Искусство. Киров, 1999. С. 62. См. также: Кондаков А.И. Школа-коммуна. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

18. Шерстеников М.М. Указ. соч. С. 115.

19. ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 1850, л. 270.

20. Там же, д. 2120, лл. 1-6; д. 1850, л. 268.

21. Там же, д. 238, лл. 21, 178, 209, 245.

22. Там же, л. 265.

23. Там же, лл. 348, 602.

24. Клюкин В.И. Коммуны будущей творцы. Очерки истории Кировской организации ВЛКСМ. Киров, 1971. С. 106.

25. ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 1850, л. 281.

26. Там же, лл. 78-79; д. 2131, лл. 61-64.

27. Там же, д. 1850, лл. 80-81. Среди мер, которые комонес применили к правонарушителям были следующие: беседы, замечания, выговоры – 411; учреждение опеки – 8; отдача под присмотр (обследователей – 81, родителей и родственников – 170); отправка на родину – 71; помещение (в школу – 52, на работу – 10, в детские дома – 68, в психиатрическую лечебницу – 1, в детские дома для социально запущенных – 18); передача дела в народный суд – 102 и другие. Дела некоторых правонарушителей были либо прекращены или приостановлены за не розыском, либо переданы в другие комонес.

28. Там же, л. 273; д. 2341, л. 30.

29. Там же, д. 2327, л. 163.

30. Там же, л. 347.

31. Там же, д. 2120, л. 319.

32. Там же, д. 1850, л. 277.

33. Там же, д. 1604, л. 165.

34. Там же, д. 2448, л. 314.

35. Там же, лл. 336-337.

36. См.: Рожков А. Беспризорники // Родина. 1997. № 9. С. 75-76.

37. ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 2120, лл. 1-6.

38. Там же, д. 1850, лл. 271-272.

39. См.: Лебина Н. «Ленька Пантелеев – сыщиков гроза» // Родина. 1995. № 1. С. 61.

40. Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. С. 85.

41. ГАКО, ф. – Р – 2333, оп. 1, д. 78, л. 1.

42. Там же, лл. 12-14.

43. Там же, лл. 6-9, 15.

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

М.В. Новиков

К ВОПРОСУ О ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКЕ СССР В ЕВРОПЕ В ПРЕДВОЕННЫЕ ГОДЫ

Предвоенная советская внешняя политика всегда была объектом пристального внимания отечественных и зарубежных исследователей. В советской историографии главной целью внешней политики СССР в 30-х гг. декларировалась борьба за мир против фашистской угрозы, за предотвращение новой войны в Европе посредством организации системы коллективной безопасности, что создавало иллюзию заботы Сталина о сохранении суверенитета и территориальной целостности не только Советского Союза, но и других европейских государств. В действительности же судьба европейских стран беспокоила Сталина лишь постольку, поскольку она могла влиять на улучшение или ухудшение внешнеполитического положения СССР. С другой стороны, столь же несостоятельны многочисленные попытки зарубежных историков возложить на СССР ответственность за развязывание второй мировой войны, и уж совсем фантастической представляется версия о том, что главной целью советской предвоенной внешней политики якобы была советизация Европы путем ее военной оккупации. В данной статье предпринята попытка проанализировать основные внешнеполитические акции советского руководства в Европе. Автор разделяет мнение об имперском характере сталинской внешней политики 30-х гг., в основе которой лежал государственный прагматизм и неверие в возможность осуществления мировой пролетарской революции с помощью Коминтерна.

В 20-е гг. – первой половине 30-х гг. Советский Союз был больше объектом, нежели субъектом мировой политики, что определялось его политической изоляцией, идеологической несовместимостью с остальной частью мира и экономической слабостью. Подписание известных договоров от 1935 г. с Францией и Чехословакией ситуации не меняло в силу их декларативности; эти договоры остались без практического применения. Призывы советского руководства организовать систему коллективной безопасности в связи с ростом агрессивности фашистских государств также не находили понимания у европейских лидеров из-за их глубокого недоверия к советской внешней политике. Ситуация изменилась существенным образом с середины 30-х гг., что обусловлено прежде всего ростом экономической и военно-технической мощи СССР на фоне мирового экономического кризиса, ростом симпатий международной общественности к социалистическим идеям, постепенным преодолением политической изоляции.

Советский Союз впервые стал активным участником мировой политики осенью 1936 г., и связано это с участием в гражданской войне в Испании. В силу известных причин окончательные решения такого характера в тот период мог принять только И. Сталин. В отношении испанской войны процесс принятия решения оказался и достаточно длительным, и сложным и определялся многими обстоятельствами. Из косвенных источников известно, что советское руководство спокойно восприняло известие о военном антиреспубликанском мятеже в Испании, начавшемся 17 июля 1936 г. На основании информации, полученной по линии Коминтерна, оно было уверено в быстром подавлении военного мятежа.

Некоторое оживление наблюдалось в руководстве Коминтерна. Как свидетельствует военный атташе Франции в Москве подполковник Симон, надёжный источник, близкий к Кремлю, сообщил ему, что относительно испанских событий мнения членов исполкома Коминтерна разделились. Умеренная фракция, к которой относился и Сталин, желала бы вовсе избежать интервенции. Представители фракции экстремистов, наоборот, считали, что СССР не должен сохранять нейтралитет и обязан поддержать законное правительство [1].

Аналогичную информацию получил Муссолини от временного поверенного в Москве Берардиса, который сообщил «о большом замешательстве в Кремле в связи с началом гражданской войны в Испании». В докладе было подчеркнуто, что Советский Союз не устраивает победа ни одной из противоборствующих сторон в Испании, поскольку успех мятежников мог нанести серьезный ущерб советско-французскому сотрудничеству – в тылу у Франции, союзника СССР, появлялся вероятный противник, – а победа левых могла инициировать волну антикоммунизма в западных странах и тем самым свести на нет усилия советской дипломатии по созданию системы коллективной безопасности. Источник из числа высокопоставленных советских руководителей сообщил ему, что «в Кремле раздражены и озадачены событиями в Испании и что Советское правительство ни при каких обстоятельствах не даст втянуть себя в разрешение внутренних проблем полуострова, где ничего нельзя приобрести, но можно всё потерять». Советское правительство будет соблюдать нейтралитет и ограничится моральной поддержкой республиканцев [2]. Дальнейшее развитие событий свидетельствует, что Берардис получил информацию из действительно серьезного источника. С одобрения Сталина 2 августа в СССР начинается массовая кампания солидарности с Испанской республикой и сбор гуманитарной помощи для населения этой страны. 24 августа Советский Союз

официально присоединяется к соглашению о невмешательстве в испанский конфликт.

Однако примерно в это же время разведывательное управление наркомата обороны сообщило Сталину об итало-германской помощи мятежникам и, как следствие этого, о скором поражении сторонников республики. Сталин, видимо, несколько дней обсуждал проблему в узком кругу своих единомышленников и в конце августа принял принципиальное решение об оказании республиканцам военно-технической помощи. В духе сталинской эпохи официальное решение о проведении операции «Х» – оказании военной помощи Испанской республике было принято на заседании Политбюро ЦК ВКП(б) 29 сентября 1936 г., когда первые корабли с оружием уже подходили к берегам Испании. Очевидно, что главным мотивом было не допустить появления в тылу у Франции профашистского государства и через помощь Испанской республике постараться склонить демократическую общественность Англии и Франции, а затем и правительства к антифашистскому военно-политическому союзу с СССР.

За годы войны СССР оказал Испанской республике существенную военно-техническую помощь, которая была практически полностью оплачена за счет депонированного в Госбанке СССР 510 т испанского золотого запаса. Советская дипломатия пыталась всеми доступными средствами улучшить международное положение Испанской республики. Все эти усилия, однако, не привели к желаемому союзу с Англией и Францией, СССР также не был признан в качестве великой державы и, как следствие этого, не был вовлечен в число участников Мюнхенского соглашения. СССР и Франция были связаны военным договором, тем не менее Даладье, не колеблясь, исключил Сталина из Мюнхенского процесса, унизив его и продемонстрировав истинную цену письменным соглашениям великой европейской страны с СССР. Последствия этого унижения, несомненно, сказались на исходе англо-франко-советских переговоров летом 1939 г.

Весной 1939 г. политика «умиротворения», проводимая Чемберленом и Даладье, потерпела окончательный провал: 15 марта была оккупирована Чехословакия, 3 апреля Гитлер утвердил план войны против Польши с началом 1 сентября 1939 г., 7 апреля Италия вторглась в Албанию, 22 мая Германия и Италия подписали «Стальной пакт», который на деле был открытым военным союзом. 27 мая внешняя политика Чемберлена подверглась резкой критике в палате общин, после чего премьер-министр с явной неохотой поручил послу в Москве дать соглашение на ведение переговоров о военно-политическом союзе [3].

Мюнхенское унижение, поражение испанских республиканцев и потеря связанных с испанскими событиями надежд не изменили ориентации советского руководства на достижение антифашистского союза с Англией и Францией.

18 марта 1939 г. наркоминдел СССР М.М. Литвинов выступил с очередной инициативой создания региональной антигитлеровской коалиции из шести государств – Англии, Франции, Польши, Румынии, Турции и СССР [4]. Эта инициатива встретила холодный прием в Париже и Лондоне. Чемберлен считал ее «преждевременной», признавшись при этом в глубочайшем недоверии к Советской России и акцентировав внимание на неспособности ее вооруженных сил вести наступательные боевые действия [5].

31 мая В.М. Молотов, впервые публично выступая в ранге народного комиссара иностранных дел СССР, призвал английское и французское руководство к скорейшему заключению трехстороннего договора о взаимной помощи, к подписанию военной конвенции на уровне генеральных штабов, к предоставлению гарантий безопасности странам Центральной и Восточной Европы [6].

В течение июня и июля в Москве шли англо-франко-советские переговоры, в ходе которых были определены основные политические аспекты соглашения. 24 июля В.М. Молотов пригласил послов Англии и Франции и предложил приступить к выработке военного договора.

Главой советской военной делегации был назначен нарком обороны маршал К.Е. Ворошилов. Французскую делегацию возглавил член Верховного военного совета авторитетный генерал Думенк. Что касается Чемберлена, то, определяя состав английской делегации, он вновь подчеркнул скептическое отношение Лондона к исходу трехсторонних переговоров в Москве. Глава делегации, престарелый консервативный адмирал Дракс, был неспособен вести переговоры на таком уровне и тем более с делегацией Советской России. В насмешку или по недосмотру адмиралу Драксу забыли дать письменные полномочия на ведение межгосударственных переговоров. В «Инструкции для британской делегации на переговорах военных миссий СССР, Великобритании и Франции» предписывалось «вести переговоры весьма медленно», подчеркивалось, что «британское правительство не желает быть втянутым в какое бы то ни было определенное обязательство», что «в отношении военного соглашения следует стремиться к тому, чтобы ограничиваться сколь возможно более общими формулировками» [7]. В то же время «Инструкция» ставила делегации задачу добиться согласия советской стороны на оказание Советским Союзом помощи Польше и Румынии в случае нападения на них Германии [8], т.е. втянуть СССР в дополнительные обязательства без конкретных гарантий военной помощи ему в предстоящей войне с Германией.

Примечательно, что, зная точную дату нападения Германии на Польшу, ни в Париже, ни в Лондоне явно не торопились с отправкой военных миссий в Москву. Вместо самолета было решено отправить обе делегации на тихоходном пароходе, в результате чего пять дней ушло на дорогу, и только 12 августа состо-

ялись их первые встречи с советскими представителями. Военные переговоры трех стран с самого начала сложились неудачно и к 20 августа зашли в тупик. Формально причиной провала переговоров стала твердая позиция польского и румынского руководства, не желавшего предоставить территории своих стран Красной Армии для ведения боевых действий против Германии, фактически же – убежденность западных руководителей в качественной слабости Красной Армии, несмотря на ее внушительные количественные параметры. Они, впрочем, были правы, и это подтвердила тяжелая для СССР война с Финляндией. Переговоры, таким образом, были обречены, а вместе с ними и утрачена возможность заключения полномасштабного военно-политического англо-франко-советского союза до нападения Германии на Польшу.

План нападения Гитлера на Польшу создавал возможность сближения Германии с СССР. В этом случае Англия и Франция объявляли войну Германии и у Гитлера была только одна возможность не допустить создания новой Антанты – подписать соответствующий договор с Советской Россией. С апреля 1939 г. германская сторона начинает через спецслужбы и чиновников МИДа осторожный зондаж с этой целью, однако решительные шаги были предприняты только 14 августа. В этот день министр иностранных дел Германии Риббентроп направил послу в Москве Шуленбургу предложение о своем визите в СССР с целью обсуждения вопросов «на всем протяжении от Балтийского до Черного моря», включая и «прибалтийские государства, Польшу, юго-восточные вопросы» [9]. Гитлер фактически предложил Сталину разделить Восточную Европу. Это было серьезное предложение одной великой державы другой великой державе, и Гитлер был убежден, что Сталин его примет.

Стремясь подписать договор с СССР до нападения на Польшу, Гитлер пошел на унижительный по его понятиям шаг – 20 августа он направил Сталину личное послание с предложением принять Риббентропа 22-23 августа для «подписания пакта о ненападении, а также протокола» [10]. Вечером 21 августа Гитлер получил ответ от Сталина: «Советское правительство поручило сообщить Вам, что оно согласно на приезд в Москву г. Риббентропа 23 августа» [11].

22 августа Риббентроп вылетел из Берлина и, переночевав в Кёнигсберге, в полдень 23 августа прибыл в Москву. Он имел письменные полномочия заключить договор о ненападении и «другие соглашения» с СССР. Пакт о ненападении был подписан вечером 23 августа на второй встрече в Кремле. Договор заключался на 10 лет и подлежал ратификации. Одновременно с советско-германским пактом о ненападении В. Молотов и И. Риббентроп 23 августа 1939 г. подписали «Секретный дополнительный протокол» о разграничении сфер влияния в Восточной Европе, согласно которому СССР получал право на аннексию

прибалтийских государств, Финляндии, Западной Украины и Западной Белоруссии, Бессарабии [12].

Подписание пакта о ненападении с Германией означало серьезный поворот в советской внешней политике. Суть этих изменений Сталин изложил в конфиденциальной беседе с Г. Димитровым 7 ноября 1939 г. Сталин сказал, что война идет между двумя группами капиталистических государств (между богатыми и бедными) за колонии и рынки сырья, за передел мира, за господство над миром. Мы не против, отметил Сталин, чтобы они хорошенько подрались и ослабили друг друга. Упомянув англо-франко-советские переговоры, Сталин заметил, что СССР предпочитал соглашение с демократическими странами против Гитлера, но «англичане и французы хотели иметь нас в батраках и притом за это ничего не платить, на что мы пойти не могли» [13].

Заключив договор с Гитлером, Сталин вернул Советской России статус великой державы и получил возможность улучшить военно-стратегическое положение СССР в преддверии неизбежной войны. В ходе реализации «Секретного дополнительного протокола» Советский Союз практически восстанавливался в границах Российской империи, отодвинул опасную западную границу от центрального промышленного района и Ленинграда на значительное расстояние, приобрел новые территории в качестве театра предстоявших боевых действий.

Советско-германский пакт о ненападении в тот период соответствовал государственным интересам СССР, в то же время он не противодействовал началу второй мировой войны 1 сентября 1939 г. Его подписание в значительной мере стало следствием нежелания, прежде всего британского руководства, заключить полномасштабный англо-франко-советский антигитлеровский военно-политический союз.

Примечания

1. Document Diplomatique Français. 1932-1939. 2^e série (1936-1939). Paris. 1966. Т. 3. Р. 141.
2. See: The Republic Besieged Civil War in Spain 1936-1939. Colited by Paul Preston and A. Mackenzic. Edinburgh, 1996. Р. 37-40.
3. Документы и материалы кануна второй мировой войны 1937-1939. Т. 2. М., 1981. С. 101-105.
4. Там же. С. 48-49.
5. См.: Новиков М.В. Внешняя политика СССР в Европе в 1933-1941 гг. Ярославль, 1996. С. 24.
6. Документы и материалы кануна второй мировой войны 1937-1939. Т. 2. М., 1981. С. 108-109.
7. Там же. С. 168-169.
8. Там же. С. 169-170.
9. См.: Новиков М.В. Указ. соч. С. 31-32.
10. Там же. С. 32-34.
11. Там же. С. 34.
12. Там же. С. 34-36.
13. Там же. С. 36.

А.В. Юлова

К.Д. КАВЕЛИН ОБ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПРАВСТВЕННОМ ДЕЯТЕЛЕ

Отечественные авторы полагают, что понятия «субъект» и «субъектный подход» были введены С.Л. Рубинштейном в 40-х гг. XX в. [3, с. 27]. Считается, что их истоки определились уже в конце XIX – начале XX вв. в виде вопроса о субъекте психического развития, который был поставлен В. Дильтеем и М.Я. Басовым. Первый выводил феномен субъекта из структурной связи души, целостности душевной жизни, т.е. рассматривал его как субъекта всех проявлений душевной жизни, в том числе волевых действий [3, с. 28]. Басов подошел к проблеме субъекта в ином контексте – во взаимодействии человека со средой. Он определял личность как активного деятеля, который не только приспосабливается к действительности, но и приспосабливает ее к себе [4, с. 274]. Однако мы полагаем, что некоторые из этих идей были высказаны еще в начале 80-х гг. XIX в. отечественным психологом и философом Константином Дмитриевичем Кавелиным (1828–1885).

Вследствие целого ряда обстоятельств творческое наследие этого оригинального исследователя оказалось фактически неизученным. Главной причиной является авторская позиция «третьего пути» в понимании психики, пытающаяся преодолеть крайности идеализма и материализма. Методологической основой такого подхода стал, по выражению В.В. Зеньковского, «полуопозитивизм», опирающийся на реализм и позитивизм.

Выступив с критикой сеченовского учения о психическом как рефлекторном акте, Кавелин отстаивал идею психического как активной внутренней среды, которая от соприкосновения с внешним миром только возбуждается к своеобразной самостоятельной деятельности. Психическая среда представляет собой «организм», перерабатывающий влияния окружающего мира и на основе идеальных форм изменяющий действительность в соответствии со своими потребностями и целями. Тезис об активности психического расходится с утверждениями ассоцианистов о пассивности, механистичности сознания. Признавая ценность рефлекторной теории в объяснении психики в ее взаимосвязи с внешним миром и физиологическими условиями, Кавелин считал, что психические процессы не сводятся только к механическому принципу действия по типу рефлекса. Этого достаточно только для понимания бессознательных и произвольных явлений. Собственно психические явления образуются под действием особой «психической среды» («организма»), обусловленной влиянием физиологии и окружающего мира, но относительно «самостоятельной и самодеятельной». Именно ее деятельностью объясняется возникновение сознательных и произвольных

явлений, составляющих высшую ступень психического развития и основу формирования личности как нравственного деятеля. Сущность сознательных и произвольных явлений как «собственно психических» кроется, по мнению Кавелина, в способности души «господствовать над собою» или в произвольном овладении чувствами, представлениями, мыслями и действиями [1, III, с. 11]. Этой идеей он предвосхитил понимание Л.С. Выготским активности субъекта через овладение низших психических функций высшими [4, с. 286]. Однако следует отметить, что бессознательные и произвольные явления рассматривались Кавелиным не как психические, а как «материальные» явления, т.е. совершаемые по законам материального мира. Такое понимание активности и свободы психического связано не только с идеей его относительной независимости, автономности от влияния окружающего мира и физических побуждений, но и представлением овладения ими. Личность как субъекта характеризует, прежде всего, способность овладевать условиями своего реального бытия [4, с. 286].

Новизна подхода Кавелина заключается в том, что, помимо признания обусловленности психики внешней средой и физиологией, он отмечает наличие активной внутренней среды, «психического организма», деятельностью которого преобразуются влияния окружающего мира и изменяются условия своей жизни. Впоследствии данную функцию он отнес к одному из проявлений сознания. Эта идея позднее встречается в творчестве С.Л. Рубинштейна 50-х гг. в виде следующей формулы детерминации: «внешние причины (внешние воздействия) всегда действуют лишь опосредствованно через внутренние условия» [5, с. 46]. Поскольку автор не ссылается на труды Кавелина, мы не можем и не будем строить досужих гипотез.

По мнению Кавелина, именно взаимодействие человека с миром (природным и социальным) приводит к развитию самостоятельности и самодеятельности «психического организма», т.е. конституирует личность как субъекта. Личность становится творцом и себя самого, и того мира, в котором живет. Внешний мир изначально участвует в возникновении и развитии психической активности, впоследствии от ступени к ступени развития изменяются соотношения между внешним воздействием и внутренней психической средой, через которую они преломляются: большим становится удельный вес внутренней активности по отношению к внешним условиям. «Чем организм выше, тем он сосредоточеннее, тем больше в нем стремление сделаться по возможности самостоятельным, независимым от окружающей среды» [2, с. 912]. Степень возрастания психической активности и «самодеятельности» характеризуется тем, что «непосредственное влияние внешних впечатлений заменяется влиянием представлений и мыслей» [1, II, с. 527]. Взаимодействия окружающего мира и души выра-

Л.Н. Зорина

УЧЕНИЕ ВЛ. СОЛОВЬЕВА КАК ИСХОДНЫЙ ПУНКТ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

Изучение творческого наследия Владимира Соловьева открывает новые подходы к оценке прошлого всей отечественной культуры. Взгляды философа нашли отражение и в искусстве, и в философско-религиозных системах на рубеже веков. Доминантой творчества Вл. Соловьева является идея всеединства.

«Безусловным единством», «абсолютным всеединством» для Соловьева выступает сущая истина, или Бог. Высшая форма «божественного откровения» в мире, по философу, есть «положительная всеобщность», или «положительное всеединство». Это всеединство мыслитель характеризует как живой целостный организм с личностным выражением – Софией. Всеединство Вл. Соловьева есть такое отношение единого начала (Бога) ко всему (вселенной, миру), как отношение всеобъемлющего духовно-органического целого к живым членам и элементам, в нем находящимся. Это отношение построено на принципах всепроницаемости и взаимосвязи.

Всеединство полнее раскрывается в становлении. В окружающей человека действительности нет никаких чисто эмпирических явлений, ибо всякое явление есть выявление духовной сущности, чувственный облик определенного ноумена. Основанное на совмещении духовного и природного, всеединство отбрасывает членение царства духа и царства чувственных вещей. Духовный и материальный миры в концепции Соловьева представляют собой одно неразрывное, органичное целое. Реальность становится единой, она повсюду, в любом своем элементе и чувственна, и духовна. Она – символична.

Методологическим ключом к пониманию культурного процесса становящегося всеединства является символ. В традиционном толковании символ есть неразрывное единство духовного и чувственного, содержания и формы. Символ всегда есть целостное образование, сущность которого заключена в синтезе двух противоположных начал.

Понимание символа, определение его значения Соловьевым обусловлено рядом общеисторических причин. Во второй половине XIX в. в России, как и в Западной Европе, все более выделяется и самоутверждается новый характер экономических отношений. Сейчас общество базируется в основном на чисто практических взаимоотношениях. В связи с этим назревает кризис общественного сознания, который обостряется к концу XIX в. Традиционные отношения, основанные на национально-религиозной почве, рушатся.

Потребность утвердить собственную индивидуальность в противовес начавшемуся процессу обез-

жаются, с одной стороны, в изменениях внутренних состояний человека при участии внешних влияний, с другой – в перестановке материальных условий и данных.

Раскрывая взаимодействие внешнего и внутреннего, Кавелин делает акцент на логику внутреннего, его собственные закономерности. Началом психической активности является принятие «психическим организмом» первых внешних впечатлений и образование на их основе представлений. В представлениях душа начинает впервые создавать идеальный мир и обретать свою самостоятельность. Активность личности особенно ярко проявляется в произвольных психических действиях.

В становлении личности как нравственного деятеля Кавелин считает наиболее важным не столько взаимосвязь человека с внешним миром, сколько взаимодействия с самим собой. Нравственная самостоятельность лица проявляется в деятельном отношении личности к своему внутреннему миру. Возможность преобразования человеком самого себя Кавелин связывает с рефлексией или «самонаблюдением». Для ее обоснования он высказывает гипотезу о «первоначальных и прирожденных» способностях души: 1) способность «раздвоиться внутри себя», оставаясь при этом единой и цельной, и 2) способность «памяти», благодаря которой запечатлеваются и сохраняются впечатления. Эти субъектные силы обуславливают «психическое зрение» как «орудие» созерцания души своего внутреннего содержания [1, I, с. 550-551].

В идее самораздвоения души («Задачи психологии») (в более поздней работе «Задачи этики» эта функция переносится на сознание) Кавелин, во-первых, проводит мысль о возможности души (сознания) увидеть себя, свои внутренние мотивы, побуждения как бы со стороны. Во-вторых, здесь заложен принцип субъекта, активно преобразующего, контролирующего,веряющего свои внутренние состояния. Способность «раздвоиться» и обращаться на самого себя обуславливает «произвольное отношение души к мыслям, отвлечениям и обобщениям» [1, IV с. 495]. Все разнообразнейшие отношения души (сознания) к материальному миру и к самой себе Кавелин характеризует двумя видами деятельности: 1) «воспринимающей, пассивной» и 2) «творческой, активной». В первом случае душа (сознание) «принимает и претворяет» воздействия внешнего и внутреннего миров, во втором происходит «преобразование, переделка, перегруппировка» физических условий, данных тела, окружающей материальной среды и внутреннего мира действием на них «психического организма» [1, III, с. 10-11]. Личность как нравственного деятеля определяет «активная» деятельность души (сознания) по преобразованию, изменению, контролю своих внутренних движений и состояний. Таким образом, в решении нравственных проблем человек обращается внутрь себя и ищет точку опоры в самом себе для противостояния окружающей действительности и даже в отношении самого себя. К возможности внут-

ренней самодетерминации человек приходит в результате ряда этапных отвлечений («различений»): 1) себя от окружающего мира, 2) души от тела, 3) представлений и мыслей от самого себя, 4) содержания внутренних процессов от души. «Рядом таких постепенных различений душа воспитывается к самосознанию и свободе», так как относится к ним как к чему-то «внешнему, постороннему» (1, IV с. 497). Тем самым субъект обретает внутреннюю инстанцию противостояния воздействиям среды и своим непосредственным побуждениям. Создавая в самой себе идеальный мир в форме представлений, общих и отвлеченных понятий из внутренних и внешних впечатлений, душа находит собственное основание для своей свободы и обретает самостоятельность в отношении внешнего мира и его содержания, попадающего в зону ее влияния. «Над видимым материальным миром в душе человека создается другой, невидимый, идеальный мир, мир представлений и мыслей, по требованиям и законам которого он воспитывает, перерабатывает, переделывает свою интимную, психическую жизнь» [1, II, с. 535-536]. В связи с этим смысл нравственной жизни человека предстает как «внутренняя борьба чувства с разумом и его решениями».

В решении вопроса о нравственном развитии человека Кавелина интересует прежде всего внутренняя сторона этого процесса. Внешние проявления поступка оцениваются, по его мнению, со стороны правового, а не нравственного закона. Поэтому «нравственным или безнравственным может быть назван поступок – внутренний или внешний – лишь по отношению к лицу, которое его совершило» [2, с. 908]. Тем самым, нравственный поступок – это внутренняя, субъективная деятельность, выражающая отношения действующего лица к его собственной деятельности; оценка собственных душевных движений, помыслов, намерений по отношению к идеалам, нормам, образцам. Образцами внутренних, душевных состояний и деятельности человека служат «субъективные идеалы». Смысл нравственной деятельности человека не в достижении этического совершенства, а в постоянном «стремлении осуществлять субъективные идеалы в своей деятельности и достигнуть идеального образа» [2, с. 983]. Идеалы, полагал Кавелин, «выводят человека из тесного круга индивидуального, личного круга существования и возводят его к идеальному типу человека». «Субъективные идеалы» как высшие этические образцы есть «душевные настроения», которые даны человеку во внутреннем опыте. В качестве основных «субъективных идеалов» Кавелин выделяет христианские ценности: стремление к истине, правде и красоте; смирение и покорность; веру и надежду; простоту; светлое, спокойное и доверчивое отношение к жизни, венцом которых является «этическая любовь». Предметом «этической любви» является идеальный тип человека в каждом конкретном индивиду. «Деятельным сознанием этих идеалов» является совесть.

Главную роль в нравственном самоопределении человека Кавелин отводит сознанию. В работе «Задачи этики» он определяет его как самосознание, активно проявляющее себя в отношении внутренних мотивов деятельности. Нравственное становление личности есть сознательный и свободный выбор внутренних мотивов, побуждающих его к определенному поведению. Наличие нескольких равносильных стремлений актуализирует свободный выбор, который рассматривался Кавелиным как волевое действие. Сущность его объяснялась способностью человека сознательно преодолевать непосредственные побуждения (внешние толчки, физические и физиологические состояния тела) и подчинять внутренние побуждения целям посредством идеалов. Задействованное в акте воли сознание оценивает и выбирает мотив к действию с позиции идеала, выполняя тем самым регулирующую функцию. Потребность в субъективных идеалах как «регуляторах» обусловлена тем, что мотивы не имеют «роковой принудительности» непосредственных явлений и фактов [2, с. 958]. Таким образом, волевой поступок есть результат сознательной деятельности по мотивам, регулируемым «субъективными идеалами».

Основными условиями нравственного развития лица, по Кавелину, являются: 1) произвольность действий, или «свобода воли», как сознательная деятельность по мотивам, регулируемым «субъективными идеалами»; 2) ситуация выбора, актуализируемая наличием нескольких равносильных побуждений; 3) «непреложные начала», объективные истины (добро и зло и т.п.) как руководство к действию или воздержание от него [1, I, с. 135].

Психологический субъект остается одной из главных проблем. Здесь есть определенные достижения, но существуют и такие аспекты, которые требуют дальнейшего осмысления. Современные психологические исследования должны опираться не только на труды советских и зарубежных исследователей, но и на ценный опыт отечественной дореволюционной психологии. Мы не можем с уверенностью сказать, что должным образом осмыслили и осознали этот опыт. Аналитическая работа над ним, безусловно, придаст новые идейные основания традиционной проблематике.

Литература

1. Кавелин К.Д. Задачи психологии // Вестник Европы. 1872. Т. I, II, III, IV.
2. Кавелин К.Д. Задачи этики // Собр. соч.: В 4 т. Т. 3. Спб., 1899.
3. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке. М., 2000.
4. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. М., 1997.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.

личивания сопровождается нарастающим чувством внутренней дисгармонии и утраты привычных связей «я» с миром.

Типичным становится ощущение социальной и политической неустойчивости, а вслед за этим – изменчивости, текучести бытия. Мир иногда словно распадается в восприятии на ряд составных частей, которые трудно уловить и восстановить. В то же время разные явления показывают свое родство, определяются одно через другое. В конце века мир обнаруживает множество аспектов своего восприятия. Действительность оглушает «фантастической симфонией» явления, свойств, событий, впечатлений, словно накануне мифического «страшного суда» [1]. Оказавшись перед лицом кричащих противоречий бытия, человек той поры не доверяет идее материального прогресса, ощущает катастрофичность жизни, но верит, что обновление ее осуществится через воскресение человечества, и уповает на нравственно-эстетическую силу жизни. Он стремится преодолеть все противоречия и обязательно обрести истину на земле.

Настроение эпохи, поиск ответов на духовные вопросы отражаются по-разному в творчестве Льва Толстого, Федора Достоевского, Владимира Соловьева. Соловьевская концепция «положительного всеединства» является философским выражением широко распространенных тогда идей – синтеза материального и духовного, эмпирического и идеального.

Структура соловьевского всеединства включает духовное и чувственное, ноумен и феномен, универсальность и личностное выражение (индивидуальность). Внутренняя форма всеединства есть не что иное, как символ, который основан на единстве противоположностей: изменчивости и постоянства, формы и содержания, тождественного и различного, единичного и всеобщего, чувственного и духовного. Бытие, по философу, представляет собой целостное образование, как целостное оно прекрасно.

Соловьевское всеединство, понятое как символ, ближе к эстетической проблематике, так как красота, по Соловьеву, есть вершина развития всеединства. В самой семантике термина «всеединство» содержится эстетическая программа. У Соловьева мы имеем дело с эстетической материей факта, события и процесса, с эстетической мотивацией поступков, «художественной» детерминацией мирового порядка, с человечеством художников.

Соловьев, «рыцарь Красоты» как объективной мировой силы, рассматривает вопрос о развитии Вселенной и судьбе человечества через решение эстетической задачи. Ни теоретический разум с его высшим принципом истины, ни практический разум с его высшим принципом добра не способны придать феноменальному миру его внутреннее совершенство, так как «материальное бытие», для того чтобы приобщиться к высшему «нравственному порядку», нуждается в «просветлении», «одоухотворении», то есть в обретенной форме красоты. В красоте идеальное содержа-

ние и художественная форма, духовное и чувственное находятся в гармоничном синтезе. Художественная деятельность человека «по-своему, своими средствами», через красоту «служит общей жизненной цели человечества», заключающейся в осуществлении «положительного всеединства» [2].

Эстетические идеи Вл. Соловьева послужили исходным пунктом формирования эстетики веховцев и теоретиков искусства модернизма. Соловьев был объявлен «предтечей» символизма. Эстетическая концепция всеединства была рассмотрена и дополнена последователями философа, такими, как С.Н. Трубецкой, Е.Н. Трубецкой, П.А. Флоренский, С.Н. Булгаков, Л.Н. Карсавин, В.Ф. Эрн.

Литература

1. Неклюдова М.Г. Традиции и новаторство в русском искусстве в конце XIX – начале XX века. М., 1991. С. 15.
2. Соловьев В.С. Соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1988. С. 553.

В.О. Фукалов

Н. ЧЕМБЕРЛЕН И У. ЧЕРЧИЛЛЬ: ДВА ПОДХОДА К ПОЛИТИКЕ В ОТНОШЕНИИ США В 1937–1939 гг.

Падение Франции летом 1940 г. означало для Великобритании потерю самого важного континентального союзника в войне против гитлеровской Германии. С этого момента Лондон мог рассчитывать на помощь лишь одного государства – США. Однако, несмотря на то что симпатии Соединенных Штатов в тот момент не вызвали сомнений, их отношения с Британией были далеки от союзнических, что в немалой степени было обусловлено политикой правительства Н. Чемберлена.

Внешнеполитический курс Чемберлена занимает особое место при рассмотрении всей системы международных отношений второй половины 30-х гг. XX столетия, поскольку он воплощал собой политику умиротворения, которая характеризовалась, помимо всего прочего, невысоким уровнем активности во взаимоотношениях Великобритании и США. Внешняя политика Англии этих лет в целом и ее американское направление в частности вызывает довольно широкий спектр оценок в исторической науке: от изображения Чемберлена американофобом, проводившим совершенно несостоятельную политику, ставшую одной из причин второй мировой войны, до характеристики его как вполне прагматичного политика, реализовавшего единственно возможный в тех условиях курс.

Главные вопросы, которые возникают при рассмотрении внешней политики Чемберлена и его отношения к США, заключаются в выяснении основных факторов, определявших его позицию, и того,

была ли возможность у британского руководства каким-либо образом изменить весь ход событий. Важное место при изучении позиции Англии по отношению к Соединенным Штатам занимает и вопрос альтернативы правительственному курсу.

Говоря об англо-американских отношениях 1937–1939 гг., следует учитывать два момента. В политике Чемберлена по отношению к США получили развитие тенденции, обозначившиеся в британской политике еще в середине 30-х гг. Во-первых, британские лидеры были во многом разочарованы в своих надеждах на плодотворное сотрудничество с Соединенными Штатами, рассматривая взаимоотношения двух стран в постверсальский период как череду безответных английских уступок Америке и, потому, не отвергая полностью идею англо-американского сотрудничества, они в то же время не были склонны делать ставку на США в своих внешнеполитических и оборонных расчетах. Во-вторых, на взаимоотношениях двух стран не мог не сказаться тот факт, что они развивались в период нарастающих перемен в международной ситуации, вызванных переходом инициативы в руки тоталитарных режимов. Исходя из нежелания и неготовности страны к новой войне, а также не видя сильного союзника, Н. Чемберлен ориентировал свою политику, главным образом, на Германию и Италию, надеясь на то, что ему удастся отвратить их от войны путем сочетания твердости и уступок.

В предвоенные годы, а в какой-то мере и в последующий период британский правительственный курс по отношению к США являл собой смесь сомнений, надежд и страхов. Правительство Великобритании колебалось в своем отношении к Вашингтону – смутное ожидание и надежды сталкивались с неуверенностью и недоверием к заокеанскому партнеру. Британские руководители довольно скептически и даже широким образом рассматривали свои шансы на получение непосредственной помощи со стороны США. Это казалось вероятным лишь в случае войны и лишь по прошествии длительного времени. Кроме того, английское руководство считало, что эта помощь могла вынудить его поступиться некоторыми британскими интересами [1]. В принципе английская сторона в течение последних предвоенных лет была склонна рассматривать возможность трех вариантов помощи Америки: 1) посредническая роль в борьбе между миролюбивыми и агрессивными державами; 2) военноморское сотрудничество на Дальнем Востоке, где американская подозрительность к Европе была менее ярко выражена; 3) в случае войны поставки из США снаряжения, денег, а возможно, и солдат. Однако возглавляемое Чемберленом правительство не предприняло каких-либо шагов для воплощения этих желаний. Чемберлен был склонен развивать сотрудничество лишь в том случае, если оно будет соответствовать его широкому дипломатическим целям и американская помощь будет гарантированной. Помимо это-

го возможность двустороннего взаимодействия ограничивала и его убежденность в том, что «наилучшая и самая безопасная линия поведения – не рассчитывать ни на что от американцев, кроме слов» [2]. Примечательно, что эта мысль была не нова для британской правящей элиты – еще в 1932 г. С. Болдуин отметил: «Вы не получите от американцев ничего кроме слов, больших слов, но всего лишь слов» [3]. Чемберлен в декабре 1937 г. в заявлении Кабинету сформулировал свою точку зрения следующим образом: «Государство, которое имеет наибольшую силу, – это Соединенные Штаты Америки, но безрассудным будет тот, кто построит свои расчеты на помощи с их стороны» [4].

Впрочем, курс Чемберлена по отношению к США разделялся не всеми. Часть британской политической элиты считала необходимым более активное сближение с Соединенными Штатами. Главными фигурами, придерживавшимися такой точки зрения, были А. Иден, возглавлявший до конца февраля 1938 г. внешнеполитическое ведомство, и У. Черчилль – главный оппонент Чемберлена во внешнеполитических вопросах, находившийся в тот период вне большой политики.

А. Иден и группа его сторонников в Форин Оффисе полагали, что Чемберлен преувеличивает единство и силу стран «оси», пренебрегает возможностями сотрудничества с друзьями Британии, в частности с США. Кроме того, Иден считал: Великобритания должна стремиться к тому, чтобы своими действиями увеличить, насколько это возможно, вероятность получения со стороны США вооруженной помощи в случае войны. Ради этого он был готов активно воздействовать на правительство Ф.Д. Рузвельта. Чемберлен же предполагал, что, хотя Соединенные Штаты, по всей вероятности, и выступят на стороне Великобритании, этот шаг будет сделан слишком поздно. Он также считал, что открытое давление на Америку не только не даст желаемого эффекта, а, наоборот, усилит изоляционизм [5].

Говоря о позиции У. Черчилля, следует отметить, что его отношение к США было весьма непростым. Он в полной мере осознавал глубину имевшихся противоречий и отнюдь не стремился к безоглядному сближению с США. В то же время Черчилль всегда считал англичан и американцев родственными народами, а потому реализм в оценке их отношений сочетался у него с неугасающим оптимизмом по поводу перспектив их развития. Черчилль был глубоко убежден в необходимости сотрудничества двух англосаксонских стран для противодействия тоталитарным государствам.

Исходя из своей оценки Америки, Н. Чемберлен довольно сдержанно отреагировал на сделанное Рузвельтом в начале января 1938 г. секретное предложение о созыве под покровительством США мирной конференции, на которой были бы обсуждены основные причины существующих разногласий, установ-

лены главные принципы международных отношений, снижен уровень вооружений и «открыта» мировая экономика. Чемберлен, который делал ставку на собственные переговоры с Германией и Италией, счел это предложение преждевременным и в ответном послании Рузвельту от 13 января 1938 г. просил отложить эту инициативу. Кроме того, Чемберлен сомневался в реалистичности предложения Рузвельта, называя его «фантастичным». Ответ премьер-министра был именно просьбой отложить американский план, но не отказом от него, ибо он все же считал, что «американцы и британцы хотят одного и того же – мира во всем мире, свободы, порядка... США и Соединенное Королевство вместе представляют собой такую силу, что простого намека на ее использование достаточно, чтобы остановить самых сильных диктаторов». Поэтому он полагал, что «сотрудничество между ... двумя странами – величайший инструмент сохранения мирных отношений» [6].

Данный Чемберленом ответ не получил полной поддержки в британском руководстве. Ряд политиков, среди которых были посол Великобритании в США Р. Линдсей, лорд Хоум – личный парламентский секретарь Чемберлена – и А. Иден, рассматривали инициативу Рузвельта как первый признак того, что США озабочены развитием ситуации в Европе, и как важную попытку разрядить напряженную обстановку. Особенно недоволен ответом премьер-министра был Иден. Примечательно, что он, находясь в кратковременном отпуске на юге Франции, 14 января обсуждал с Черчиллем и Ллойд Джорджем развитие англо-американских отношений, с удовлетворением отмечая достигнутый прогресс. Основания для этого были: несколькими днями раньше Рузвельт сообщил послу Линдсею о намерении направить три американских военных корабля с визитом на британскую военноморскую базу Сингапур [7].

Вернувшись в Лондон, Иден начал настаивать на изменении британской позиции в отношении американского предложения о проведении конференции. Под давлением министра иностранных дел и комиссии Кабинета по внешней политике Чемберлен через неделю направил президенту США два более позитивных послания, в которых соглашался поддержать американскую инициативу. Позиция английского правительства в этой ситуации раскрывалась в комментариях Линдсею, отправленных вместе со вторым посланием премьер-министра Рузвельту. Кабинет не хотел наносить вред англо-американским отношениям и в то же время не желал тесно связывать себя с планом, который считал невыполнимым [8]. Впрочем, энтузиазм американской стороны к тому времени уже остыл, и идея конференции так и не была реализована.

Черчилль в воспоминаниях, посвященных второй мировой войне, дал довольно жесткую оценку действиям Чемберлена, считая, что тот своим первым

ответом «отвел руку, протянутую ему через Атлантический океан» и тем самым отказался от «последнего слабого шанса спасти мир от тирании каким бы то ни было иным способом, кроме войны» [9].

События 1938 г., связанные с аншлюсом и притязаниями Гитлера на Чехословакию, поставили вопрос возможной войны против Германии в плоскость практической политики. Продолжая делать новые уступки Гитлеру, Чемберлен исходил и из того, что по-прежнему нет никаких оснований «предполагать, что США готовы вмешаться в дела Европы» [10]. Великобритания полагала, что внутривластическая и экономическая ситуация в США не дает каких-либо надежд на быструю или активную военную поддержку с их стороны. Кульминацией политики умиротворения стали переговоры в Мюнхене, в результате которых Чехословакия была лишена значительной части своей территории, промышленности, укреплений, теряла союзников и, фактически, надежды на будущее. Черчилль в ходе этих событий занял позицию, совершенно отличную от правительственной. Он отмечал, что остался лишь «один хороший шанс сохранить мир» – направить твердое предупреждение германскому правительству от Великобритании, Франции и Советского Союза о том, что немецкое вторжение в Чехословакию будет расценено как акт войны против этих трёх государств. Условия такой ноты Черчилль предлагал отправить всем нейтральным государствам, которые еще раздумывали над своими действиями, и особенно правительству США. Тогда же Черчилль отмечал: «Если у правительства и народа США есть что сказать для спасения мира, то сейчас время и причем последнее время, когда слова могут быть еще использованы» [11].

С осени 1938 г. Черчилль в своих статьях и выступлениях, транслируемых на США, начал неустанно говорить об опасности нацизма не только для Европы, но и для всего мира. Он подчеркивал, что Атлантический и Тихий океаны не смогут гарантировать защиту гражданам США от агрессивных сил, и указывал на проникновение фашизма в Латинскую Америку. Призывая американцев вооружаться и быть готовыми к борьбе с агрессией, Черчилль стремился поддерживать у них определенный уровень тревоги за собственную безопасность, что, в свою очередь, должно было подготовить общественное мнение к идее сотрудничества с европейскими демократиями, и в частности с Англией, для борьбы с диктаторами.

С осени 1938 г. в Лондон начинают поступать сведения, которые давали основания надеяться на практическую поддержку со стороны США. В середине сентября Линдсей сообщил о готовности Рузвельта поддержать Британию всем, кроме денег и воинских частей. Посол считал также, что в случае войны Соединенные Штаты выступят в качестве воюющей стороны, причем быстрее, нежели это случилось в первой мировой войне. Готовность снабжать Британию снаряжением Рузвельт подтвердил и в разговоре с

британским военно-воздушным атташе. 21 октября 1938 г. глава Белого дома в беседе со своим старым другом А. Мюрреем отметил, что сделает всё возможное, чтобы Англия имела в своем распоряжении «индустриальные ресурсы американской нации... в случае войны с диктаторами» [12]. В середине декабря содержание этого разговора Мюррей передал Чемберлену. Позитивно было встречено в Великобритании и выступление Рузвельта 4 января 1939 г., в котором он, указав на нежелание Америки участвовать в какой-либо войне, все же подчеркнул непрактичность изоляции и готовность противодействовать диктаторам путем перевооружения и изменения законов о нейтралитете.

Такие жесты американской администрации, с одной стороны, и начавшийся отход британского правительства от политики умиротворения в марте 1939 г. – с другой, способствовали тому, что в 1939 г. отношения между Лондоном и Вашингтоном стали улучшаться. На развитие ситуации повлиял также прогноз Казначейства, которое в начале 1939 г. пришло к заключению, что без американской помощи Британия в случае войны очень быстро столкнется с экономическими проблемами [13]. Военное командование в этом же году начинает официально подчеркивать значение США как союзника в случае боевых действий в Европе, Средиземноморье и на Дальнем Востоке. Комитет начальников штабов отмечал, что в случае начала войны «результат... будет вероятно зависеть от... способности удержать... ключевые позиции и от поддержки других государств, в частности США» [14]. В отношении ситуации на Дальнем Востоке руководство армии и флота исходило из того, что без активного сотрудничества с Америкой нельзя предпринимать какие-либо действия, могущие привести к конфликту с Японией. В то же время следует учитывать, что вопрос обороны Британии все же не ставился в прямую зависимость от политики США. Желая обеспечить активную помощь или благосклонный нейтралитет Соединенных Штатов, британские военные, равно как и гражданские круги, не хотели платить за это любую цену. Когда весной 1939 г. в рамках вновь поднятого вопроса погашения военных долгов рассматривалась возможность передачи Америке нескольких островов, принадлежавших Британской Империи, Адмиралтейство согласилось с этой идеей лишь на следующих условиях: во-первых, если подобное предложение будет исходить от США, во-вторых, если это повлечет за собой полное погашение долгов и, в-третьих, если эти острова не будут иметь стратегической ценности. Министерство по делам колоний заняло более жесткую позицию, в принципе отвергая возможность передачи какой-либо части британских владений Америке в счет погашения долгов. Широкое распространение среди военных и гражданских руководителей получи-

ло мнение, что в английские интересы не входит усиление в США чувства собственной безопасности, и это перекликалось с мыслями Черчилля.

Вопрос об островных владениях Британской Империи поднимался в 1939 г. не единожды. В июне 1939 г. Рузвельт сделал совершенно неожиданное предложение, в соответствии с которым Соединенные Штаты секретно арендовали бы у Великобритании территории под военно-воздушные и военно-морские базы на трех вест-индских островах: Тринидад, Сент-Люсия и Бермуды [15]. В случае войны, по мнению президента, эти базы должны были помочь нейтральному военно-морскому флоту США патрулировать Западную Атлантику. Это предложение, изумившее британскую сторону игнорированием традиционных концепций нейтралитета, вызвало в Форин Офисе множество вопросов, связанных с границами патрулирования, правом США на такое патрулирование, предоставлением информации от патрулей британской разведке и т.д. К концу августа 1939 г. все вопросы были разрешены и достигнуто соглашение, намечавшее месторасположение баз и предусматривавшее различные детали, связанные с их обустройством.

В июне 1939 г. произошло событие, которое символизировало улучшение англо-американских отношений, – король Георг VI посетил США, и это был первый визит британского монарха на территорию бывших колоний. В ходе этого визита Рузвельт также выдвигал идею патрулирования нейтральной зоны Западной Атлантики, которое, по его мнению, высвободило бы силы британского и французского флотов.

Реакция Форин Офиса на идею патрулирования и связанную с ней аренду вест-индских островов была довольно противоречивой: надежды по-прежнему переплетались со страхами и сомнениями. Считая необходимым укреплять отношения с потенциальным союзником, британское внешнеполитическое ведомство опасалось, что нейтральная зона, патрулируемая американским флотом, может, в конечном счете, привести к ослаблению английских и усилению американских экономических и политических позиций в Латинской Америке. Британские дипломаты считали: хотя существующие тенденции и дают основания полагать, что Америка выступит на стороне Англии, будет «крайне неосмотрительно» строить свои расчеты, в том числе и военные, исходя из вооруженной поддержки США [16].

В целом, характеризуя отношение британской стороны к Соединенным Штатам, можно сказать, что элементы сдержанности и осторожности были присутствия, хотя и в разной степени, всем британским политическим деятелям. Даже Черчилль, ратуя за сближение с США, прямо не призывал ни к созданию оборонительного союза Великобритании и Соединенных Штатов, ни к конкретным совместным действиям. В то же время он считал недопустимым, чтобы США оставались в стороне от неумолимо приближающегося конфликта. Приверженность демократической

форме правления, а также промышленный и военный потенциал делали США весьма значимым фактором в международной расстановке сил. По мнению Черчилля, американская доброжелательность уже сама по себе усиливала позиции европейских демократий в назревающем столкновении с диктаторами.

Сравнивая позиции Черчилля и Чемберлена по отношению к США, можно заметить, что они воплощали два различных подхода к оценке международной ситуации и внешнеполитической стратегии Британии. Нельзя сказать, что они занимали диаметрально противоположные позиции по всем вопросам внешней политики. Оба политика видели угрозу, исходящую от Германии, оба осознавали слабость британских вооруженных сил и отсутствие сильного и решительного союзника, для обоих была очевидна неприемлемость конфронтационных отношений с США; наконец, ни тот, ни другой не желали видеть Британскую Империю подчиняющейся какой-либо силе.

Однако если в оценке сложившейся ситуации и была определенная общность, то выводы, которые из нее делались, различались кардинально. Чемберлен выступил за самостоятельный и, по сути, изолированный курс Великобритании – умиротворение агрессоров. Черчилль же проповедовал активное противодействие, включающее в себя консолидацию всех сил, не заинтересованных в фашистском господстве, уделяя немалое внимание взаимодействию с Соединенными Штатами. Рассматривая отношения двух политиков к США, необходимо учитывать, что они руководствовались различными «образами» Америки, которые сложились в их мировоззрении. В глобальных расчетах Черчилля США занимали очень важное место – стратегическое сближение и партнерство с Вашингтоном в перспективе было важным элементом обеспечения национальных интересов Великобритании. Кроме того, Черчилль одним из первых осознал, что у двух англосаксонских стран во второй половине 30-х гг. имеется главный общий интерес – недопущение господства фашистской тирании в мире. В этом позиция Черчилля оказалась много более дальновидной, нежели позиция Чемберлена.

Для последнего доминирующими элементами в восприятии США были недоверие и страх. Во взаимоотношениях двух стран Чемберлен видел, главным образом, не совпадение интересов, а их конфликт. Британский премьер опасался, что американская поддержка и тесное сотрудничество с США приведут к необходимости для Великобритании поступиться своими интересами и позициями в мире. Возможно, Чемберлен чувствовал, что в англо-американском тандеме англичане не смогут направлять

своего заокеанского партнера. В силу этого он был готов лишь на очень ограниченное сотрудничество с Вашингтоном – оно должно было быть гарантированным и полностью совпадать с курсом Великобритании.

Характеризуя отношение английского правительства к Америке в предвоенный период, можно сказать, что Чемберлен и его окружение, признавая значительный потенциал США и единство английских и американских ценностей и идеалов, не рассчитывали на реальную и скорую помощь из-за океана и поэтому не предпринимали никаких попыток сближения с Америкой ввиду боязни того, что цена за американскую помощь окажется слишком велика. Опыт отношений с Соединенными Штатами склонял британских политиков хотя и к доброжелательной, но пассивной позиции, и даже к игнорированию Америки в повседневной внешнеполитической практике. Однако нарастание угрозы со стороны агрессивных сил не позволяло не принимать во внимание в целом дружественную страну, заставляя искать союзников. Все эти факторы обусловили довольно сложное и противоречивое отношение британских правящих кругов к США в предвоенные годы, а также создали предпосылки для существенной корректировки внешнеполитического курса во второй половине 1939-1940 гг.

Примечания

1. Reynolds D. Creation of the Anglo-American Alliance, 1937-1941: A study in competitive cooperation. London, 1982. P. 10.
2. Dimpleby D., Reynolds D. An Ocean Apart: The Relationship between Britain and America in the 20th century. N.Y., 1988. P. 129.
3. Ibid. P. 102.
4. Reynolds D. Op. cit. P. 10.
5. Ibid. P. 22.
6. Чемберлен писал об этом американской кузине своей мачехи через три дня после ответа Рузвельту. Allen H.C. Great Britain and the United States. A History of Anglo-American relations (1783-1952). N.Y., 1955. P. 729.
7. Eden A. The Memoirs of Anthony Eden Earl of Avon. Facing the Dictators 1923-1938. Massachusetts, 1962. Pp. 620, 621.
8. Reynolds D. Op. cit. P. 22.
9. Черчилль У. Вторая мировая война. Кн. 1. М., 1991. С. 116.
10. Reynolds D. Op. cit. P. 34.
11. Churchill W.S. Winston S. Churchill: His Complete Speeches. Vol. 6. N.Y.; London, 1974. P. 6003.
12. Reynolds D. Op. cit. P. 47.
13. Barlett C.J. British Foreign Policy in the 20th century. Haundmills etc., 1989. P. 46.
14. Howard M. The Continental Commitment. The Dilemma of British Defence Policy in Era of the Two World Wars. London, 1972. P. 133.
15. Shogan R. Hard Bargain. N.Y., 1995. P. 59.
16. Reynolds D. Op. cit. P. 49.

Н.П. Хлюпина

ПОТРЕБИТЕЛЬСКИЙ ЭКСТРЕМИЗМ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Несмотря на то, что Закон РФ «О защите прав потребителей» (далее – Закон) действует уже не первый год, что имеется немало актов официального толкования его содержания, а также обширная судебная практика, действительное его применение не перестает преподносить сюрпризы. Достаточно сказать, что в последнее время юристы заговорили о «потребительском экстремизме» как сложившемся и вполне реальном общественном явлении. Потребительский экстремизм – это разновидность злоупотребления правом, т.е. использование Закона в корыстных целях (Картель В. Как бороться с потребительским экстремизмом? // Бизнес-адвокат. 1999. № 7). Злоупотребление субъективным правом – один из аспектов потребительского экстремизма. Второй аспект – это распространение действия указанного Закона на правоотношения, не являющиеся предметом гражданско-правового регулирования. В некоторых случаях такая позиция «лжепотребителя» находит поддержку у государственных органов. В решении коллегии Министерства Российской Федерации по антимонопольной политике и поддержке предпринимательства (далее – МАП России) от 24 ноября 1999 г. «О соблюдении законодательства о защите прав потребителей при оказании платных образовательных услуг» в частности отмечается, что оказание образовательных услуг на договорной платной основе базируется на иных правовых принципах, нежели предоставление бесплатного образования. Из этого можно сделать вывод: гражданин, получивший право по итогам выдержанного им конкурса быть зачисленным в вуз на место, финансируемое за счет государственного бюджета, реализует свое конституционное право на образование в рамках административного образовательного правоотношения. В рамках данного правоотношения он может получить соответствующее образование. Поскольку Закон РФ «Об образовании» под получением образования понимает достижение и подтверждение обучающимся определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом, следует признать, что студент приобретает право на самостоятельные действия по достижению определенного уровня знаний в рамках образовательного процесса, организация которого является обязанностью образовательного учреждения. В то же время вуз вправе требовать от студента при завершении очередного этапа обучения (семестра) исполнения им обязанности по подтверждению достигнутого образовательного ценза. При неисполнении студентом этой обязанности он подлежит отчислению вследствие академической неуспеваемости, потому что образовательное учреждение в данном случае осуществляет контрольные функции государства по

установлению соответствия государственным стандартам достигнутого студентом уровня образования.

Если исходить из того, что платное образование протекает в иной правовой форме, т.е. в форме гражданско-правовых отношений, которые регулируются нормами, призванными упорядочить прежде всего товарообменные отношения, то это неизбежно приведет к выхолащиванию ценности образования. Образование – это целенаправленный процесс воспитания и обучения как в интересах самого обучающегося, так и всего общества и государства. Поскольку в образовательной сфере публичный интерес является очень значимым, регулирование возникающих в этой сфере отношений не может быть предметом частного права. Право на образование – это личное неимущественное неотчуждаемое право личности. Гражданско-правовой договор не может порождать такое право, поскольку сделки опосредуют только имущественные отношения. Таким образом, субъективные образовательные права являются содержанием административного правоотношения, и «платное» и «бесплатное» образование (данное деление условно: все образование платное, только источники финансирования разные) базируется на одних и тех же правовых принципах, закрепленных Конституцией РФ и законодательством об образовании. Договор об оплате фиксирует только способ и источник финансирования образовательного процесса.

К вопросу о правовой природе договора об оплате обучения

Возвращаясь к решению коллегии МАП РФ от 24 ноября 1999 г., следует остановиться на содержащемся в нем разъяснении о том, что договор об оплате обучения должен соответствовать положениям гл. 39 ГК РФ о возмездных договорах на оказание услуг и Закону РФ «О защите прав потребителей». При этом применение последнего связано с защитой субъективных прав на надлежащую информацию об исполнителе и оказываемых услугах, на надлежащее качество услуг, на соответствие условий договора требованиям законодательства, на восстановление нарушенных прав потребителя. Однако в силу п. 3 ст. 2 ГК РФ, содержащего указание на то, что к имущественным отношениям, основанным на административном подчинении, гражданское законодательство не применяется, если иное не предусмотрено законодательством, следует признать, что сфера применения гражданско-правовых норм в образовательных отношениях значительно сужена. Так, в соответствии со ст. 41 Закона РФ «Об образовании» помимо финансирования деятельности образовательного учреждения его учредителем возможно привлечение дополнительных финансовых средств за счет предоставления платных дополнительных образовательных и иных услуг, а также за счет добровольных пожертвований и целевых

взносов физических и (или) юридических лиц. В силу п. 8 указанной статьи речь идет именно о дополнительных финансовых средствах, наличие или отсутствие которых в целом не может сказаться на осуществлении соответствующих образовательных программ, перечень которых дается в ст. 17 Закона РФ «Об образовании». Это положение подтверждает и п. 9 ст. 41 Закона РФ «Об образовании», не допускающий снижения размера финансирования за счет средств учредителя в силу привлечения дополнительных средств в соответствии с п. 8 указанной статьи. В ст. 45 Закона РФ «Об образовании» указано, что платные образовательные услуги не могут быть оказаны вместо образовательной деятельности, финансируемой за счет средств бюджета (а это основная деятельность соответствующего образовательного учреждения в зависимости от его типа). Этот запрет распространяется только на государственные и муниципальные образовательные учреждения. Данное положение закона получило официальное толкование в письме Министерства общего и профессионального образования РФ от 16 декабря 1998 г. «О недопустимости установления платы за образовательные услуги, оказываемые государственными и муниципальными образовательными учреждениями в рамках основных образовательных программ». В частности, в письме отмечено, что все учебные мероприятия, предусмотренные государственными образовательными стандартами высшего и среднего профессионального образования, относятся к основной деятельности учреждений профессионального образования и платными услугами не являются. Платные образовательные услуги предоставляются с целью всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан и могут быть оказаны только по желанию обучающихся.

Однако в силу п. 10 ст. 41 Закона РФ «Об образовании» государственные и муниципальные образовательные учреждения среднего и высшего профессионального образования вправе осуществлять сверх финансируемых за счет средств учредителя заданий по приему обучающихся подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня образования по договорам с физическими и (или) юридическими лицами с оплатой ими стоимости обучения. В этом случае речь не идет о дополнительных образовательных услугах, поскольку данные учреждения реализуют основную образовательную программу (ст.ст. 23, 24 Закона РФ «Об образовании»). Но тогда в силу п. 8 ст. 41, если средства получены не от учредителя и не за счет оказания дополнительных платных услуг, то их получение возможно только за счет добровольных пожертвований и целевых взносов. Ведь не случайно законодатель использует в п. 10 ст. 41 конструкцию оплаты стоимости обучения (в трактовке закона обучение рассматривается как достижение обучающимся определенного образовательного уровня и подтвер-

ждение его соответствия государственным стандартам), а не оплаты образовательных услуг.

Иным образом регулирует Закон РФ «Об образовании» платную образовательную деятельность негосударственных образовательных учреждений. В ст. 46 Закона РФ «Об образовании» установлено, что негосударственное образовательное учреждение вправе взимать плату с обучающихся, воспитанников за образовательные услуги, в том числе за обучение в пределах государственных образовательных стандартов. Поскольку учредителем является не государство, административно-правовой аспект отношений отходит на второй план, и образовательная деятельность негосударственного учреждения осуществляется на иных правовых принципах – на договорных началах, что закреплено в п. 3 ст. 46 Закона РФ «Об образовании». С момента государственной аккредитации негосударственного образовательного учреждения в случае реализации им основных образовательных программ они включаются в соответствии с п. 6 ст. 41 в схему централизованного государственного финансирования, а свидетельство о государственной аккредитации подтверждает государственный статус образовательного учреждения. И в силу этого образовательная деятельность учреждения осуществляется в рамках административных правоотношений, где действует государственный заказ (это контрольные цифры приема, выдача государственных документов об образовании, руководство типовыми положениями, приведение уставов в соответствие с этими типовыми положениями об образовательных учреждениях и т.д.).

Анализируя законодательство об образовании, можно сделать вывод о том, что конституционное право граждан на образование обеспечивается государством путем создания системы образования, представляющей собой совокупность образовательных программ и государственных образовательных стандартов, реализующих эти программы образовательных учреждений и органов управления образованием, в компетенцию которых входит реализация государственной политики в области образования, контроль за соблюдением законодательства при регулировании правовых отношений в данной области. Одной из задач законодательства РФ в области образования является определение прав, обязанностей, полномочий и ответственности физических и юридических лиц в области образования. Таким образом, участники обучения являются субъектами публично-правовых отношений. Применение норм частного права в регулировании этих отношений в случаях, предусмотренных законодательством, имеет вспомогательный характер, т.е. законодательство о защите прав потребителей в образовательных правоотношениях может применяться только в обязательствах возмездного оказания образовательных услуг (в частности, услуг может быть преподавание как одна из составляющих процесса обучения, а также другая «продукция»

образовательного учреждения). Обучение же осуществляется в рамках административного образовательного правоотношения, участниками которого являются студент и государственное образовательное учреждение (или приравненное к нему негосударственное). К этому правоотношению законодательство о защите прав потребителей не применяется. Права и обязанности указанных субъектов в процессе обучения определяются не договором, а законом и локальными актами. Никакого гражданско-правового обязательства при обучении в рамках государственных образовательных программ не возникает. У студента нет и быть не может прав кредитора (права требовать поставить зачет, выдать диплом или другой государственный документ об образовании), но, с другой стороны, и образовательное учреждение не имеет правовых оснований для разграничения правового статуса студента, обучающегося платно, и студента-бюджетника.

Обоснованность данного подхода может быть подтверждена актом официального толкования. В Разъяснении «О некоторых вопросах, связанных с применением Закона Российской Федерации «О защите прав потребителей» (в редакции Федерального закона от 9 января 1996 г. № 2-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «О защите прав потребителей» и Кодекс РСФСР об административных правонарушениях)», утвержденного Приказом председателя Государственного антимонопольного комитета РФ от 20 мая 1998 г. № 160 (рег. № 1669), в главе второй указывается, что не регулируются законодательством о защите прав потребителей отношения, возникающие при осуществлении государственными органами исполнительной власти, органами местного самоуправления, государственными учреждениями (выделено мною. – Н.Х.) возложенных на них законодательством административно-распорядительных полномочий. Оценка соответствия достигнутого студентом образовательного уровня государственному стандарту, выдача государственного документа об образовании, что и составляет суть образовательного процесса в вузе, свидетельствует о наличии у государственного образовательного учреждения государственных полномочий. Нужно признать, что вуз в данном случае действует от имени Российской Федерации.

Проблема осложняется тем, что образовательные учреждения необоснованно квалифицируют договор об оплате обучения как договор возмездного оказания услуг. Однако, анализируя Закон РФ «Об образовании», следует признать, что речь идет о двух самостоятельных договорах, поскольку содержание их различно. Если договор возмездного оказания образовательных услуг непосредственно порождает гражданско-правовое обязательство, то договор об оплате обучения является только элементом юридического состава и самостоятельного образовательного правоотношения не порождает.

Договор в гражданском праве является основа-

нием для возникновения обязательства, т.е. урегулированного нормами права имущественного отношения, в рамках которого осуществляется товарообмен. Участниками этого отношения являются товаровладельцы (под товаром следует признать информацию, услуги, деньги). Однако в рассматриваемом образовательном правоотношении субъективные права и обязанности имеют иную природу и возникают в силу административного акта (приказ о зачислении, о переводе на другой курс, форму обучения и т.п.). В содержание гражданской правоспособности данные возможности не включены, поскольку их возникновение обусловлено административными полномочиями образовательного учреждения.

В соответствии с п. 1 ст. 779 ГК РФ предметом договора возмездного оказания услуг является услуга, которую исполнитель обязуется оказать по заданию заказчика. Предмет должен быть конкретизирован, определяющим в данном случае является задание заказчика. Таким образом, можно предположить, что обязанность вуза по подготовке студента соответствующей специальности возникает в силу договора. Но возможность зачисления студента по договору с оплатой обучения сверх контрольных цифр приема появляется только при осуществлении вузом обучения по соответствующей специальности, т.е. только тогда, когда прошло зачисление студентов по итогам вступительных испытаний и обязанность по организации учебного процесса по соответствующей специальности уже возникла. Размер платы за обучение вычисляется, исходя из затрат на организацию образовательного процесса, определяемых на основе цифр сметных ассигнований, которые рассчитываются по контингенту учащихся с определением стоимости обучения одного приведенного студента. Учет затрат образовательного учреждения на обучение конкретного лица действующим законодательством не предусмотрен, поэтому в данных отношениях нет эквивалентной основы, которая является определяющей в гражданско-правовых обязательствах.

Услуга в гражданском праве относится к объектам, облакаемым в форму товара, т.е. возмездное оказание услуг – это типичное товарообменное отношение. Но в силу чего исполнитель по договору возмездного оказания услуг обязуется выдать государственный документ об образовании? Уж точно не в силу договора. Обязанности образовательного учреждения при обучении, как уже было отмечено, регламентируются законодательством об образовании, а не заданием заказчика.

Из сказанного следует, что при заключении договора об оплате обучения образовательное учреждение принимает на себя только обязанность по зачислению. Но это не гражданско-правовая обязанность. Порядок приема в образовательное учреждение регламентируется законодательством об образовании. В силу этого данный договор, опосредующий имуще-

ственное отношение, является элементом юридического состава, но сам по себе не порождает никаких гражданско-правовых обязанностей вуза по обучению.

Какую характеристику можно дать этому договору? Поскольку регулируемые имущественные отношения не имеют властно-подчиненного характера до момента зачисления участника договора в вуз, то данный договор можно рассматривать по типу гражданско-правового. Тем не менее это договор, нетипичный для гражданского права, потому что не порождает столь привычного для нас гражданско-правового обязательства, а является предпосылкой принятия административного акта, т.е. получается, что в силу договора руководитель вуза обязан издать приказ о зачислении в вуз. Договор возмездный и двусторонний, поэтому передача денежных средств не может трактоваться как пожертвование. Речь идет именно о целевых взносах, поскольку государственное образовательное учреждение обязано по законодательству реинвестировать эти суммы в образовательный процесс. Но сама его организация изначально предполагает финансирование, из чего следует, что договор должен быть отнесен к числу реальных. На практике, поскольку учебный процесс разбит на курсы и семестры, на каждом промежуточном этапе вуз требует подтверждения, что соответствующая часть предусмотренной договором суммы студентом проплачена. Существенным условием договора является определение специальности, по которой будет осуществляться подготовка студента, и форма обучения. Плата в соответствии с Законом «Об образовании» также является важным условием (стоимость обучения рассчитывается по государственным нормативам; данные нормы носят императивный характер, а это означает, что плата не может быть меньше стоимости обучения, рассчитанной по нормативам). В силу этого данное соглашение не предполагает процедуры согласования сторонами условий договора. В гражданском праве такие договоры относятся к числу договоров присоединения.

И последнее, на что нужно обратить внимание. Из договора вытекает обязанность вуза зачислить сторону договора студентом 1-го курса вуза, и вносить плату студент по этому договору должен за первый год обучения. Договор действует в течение всего обучения. В момент заключения договора определить, сколько продлится обучение, невозможно, поэтому нельзя определить и его полную стоимость. Следовательно, особенностью исполнения обязанностей по оплате обучения является установление платы за год. При успешном завершении первого курса студент приказом переводится на второй. Данный приказ является правоизменяющим фактом, однако при платном обучении основанием правоотношения является юридический состав, т.е. приказу о переводе предшествует согласование вопроса об оплате второго года обучения. Обоснованность такого подхода подтверждается тем фактом, что бюджетное финансирование обучения определяется на год. Этот принцип должен

быть сохранен независимо от источника финансирования.

Рассматривая договор об оплате обучения как нетипичный гражданско-правовой договор, мы должны признать, что участники этих отношений в силу диспозитивности гражданско-правового регулирования вправе сами определять содержание их правоотношений. Целесообразно ли в этом случае отдавать на усмотрение самих участников регламентацию их отношений? Как показывает практика, это может обернуться произволом и ущемлением как личных, так и государственных интересов. Данные отношения должны получить нормативное регулирование, тем более что у рассматриваемого договора правовая природа скорее административная, нежели гражданско-правовая. В теории права уже выделяется общее учение о договоре, важным положением которого является вывод о том, что договор не является исключительно цивилистической категорией. Есть место договору и в административных правоотношениях. Однако индивидуальное правовое регулирование может осуществляться только на основании или в соответствии с нормативным регулированием. Поэтому, на наш взгляд, на современном этапе развития системы образования в условиях его коммерциализации государственная политика в этой области должна найти отражение в нормативном регулировании договорных отношений, складывающихся между государственными образовательными учреждениями и потенциальными обучающимися.

Критериями отраслевого деления правовых норм является специфика предмета, метода и принципов правового регулирования. Применение к конкретным правоотношениям норм иной отраслевой принадлежности ведет к обратному результату – не к упорядочению общественных отношений, а к их разрушению. Необходимо четкое разграничение договора о возмездном оказании образовательных услуг и договора об оплате обучения, которому в правовом регулировании, к сожалению, не уделялось должного внимания. Решение этих задач нормализует практику применения законодательства о защите прав потребителей в сфере образования.

В.В. Кислицына

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕН НА ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫЕ ТОВАРЫ В УСЛОВИЯХ РЫНКА

С точки зрения производителя, конечная цель маркетинговых мероприятий на всех стадиях жизненного цикла товара, начиная с зарождения идеи, состоит в обеспечении максимально достижимой доходности производства и реализации этого товара. Таким образом, мериллом конкурентоспособности в этом случае должна являться такая не явная, скрытая от внешнего наблюдателя фактическая характеристика, как

доходность товара.

Общая доходность (D_T) от производства и реализации товара в целом за интервал времени

$\Delta T = T_2 - T_1$ выразится интегралом

$$D_T = \int_0^{\Delta T} d_e dT$$

и окажется максимальной, если доход в единицу времени $d_e = f(T)$ будет оптимальным в каждый момент времени рассматриваемого интервала с точки зрения конечного экономического эффекта, который определяется величиной единицы товара. Дело, таким образом, кажется, за малым: нужно в каждый момент времени иметь оптимальное значение цены. В принципе у товаропроизводителя существует возможность рационализации своего положения на рынке посредством исследования и оптимизации цены на товар – в смысле обеспечения максимальной доходности производства, в пределах ее вариации от себестоимости до предельной стоимости.

Для потребителя внутренняя, ценовая «кухня» производителя, как правило, недоступна. Он в своем выборе использует таких два собственных, внешних критерия, как полезность и цена товара или, при более глубоком подходе, цена потребления. Сравнение нескольких товаров в таких случаях возможно только через сопоставление практических эффективностей их применения и цен.

Вследствие увеличения доли расходов населения на приобретение продуктов питания (в частности, в декабре 1999 г. оборот розничной торговли продовольственными товарами вырос до 104%, а в декабре 2000 г. – до 112% по сравнению с декабрем 1998 г.) и роста индекса потребительских цен реальные доходы снизились. Вместе с тем генеральный директор института конъюнктуры аграрного рынка Е. Тюрина в конце 2000 г. утверждала: «Уже сейчас начался рост оптовых цен на зерно, который продолжится до июля. Впрочем, потребителя больше интересует розничная стоимость муки, которая обычно возрастает через полтора месяца после подорожания зерна. Если в 2000 г. мука подорожала примерно на треть, то в следующем году цена муки возрастет на 15-20%. Дороже всего хлеб обойдется летом». Ожидается увеличение цен на другие продовольственные товары. В частности, в конце 2000 г. прошел сахарный аукцион, и в стоимости «белой смерти» теперь будут включены дополнительные затраты фирм-импортеров. При благоприятном стечении обстоятельств сахар подорожает на 10-15%, в худшем случае – на треть. Лучшее ситуация с растительным маслом, стабильность цены на которое обусловили большой валовый сбор подсолнечника и рост отечественной переработки – в 2001 г. ожидаемая цена литра масла не превысит 18-20 р.

*Известия. 2000. 29 дек.

Подавляющее большинство компаний, работающих в области производства продуктов питания, ставят своей целью завоевание определенной доли рынка для минимизации издержек и получения максимальной долговременной прибыли и, исходя из этого, устанавливают такую цену, которая покрывала бы издержки производства, распространения и сбыта товара. Таким образом, эффективное ценообразование требует установления взаимосвязи издержек и объемов производства, которое выражается в снижении средней себестоимости продукции при наращивании объемов производства.

Как было указано, основным методом ценообразования на рынке продовольственных товаров является обеспечение целевой прибыли. Применение этого метода обусловлено законодательством, которое предусматривает установление наценки на некоторые продукты питания не выше некоего фиксированного значения (например, для предприятий-производителей наценка на ржаной хлеб и хлеб пшеничный 1-го сорта по Волго-Вятскому региону составляет не более 15%). Таким образом, внимание производителей сосредоточивается на величине средних издержек с тем, чтобы она не превысила допустимого значения, обеспечивающего предприятию установленный размер прибыли. Цена изделия в данном случае определяется по формуле: Цена с надбавкой = Стоимость единицы товара / (1 – Доход от сбыта), где Стоимость единицы товара = Переменные издержки + Постоянные издержки / Объем сбыта. В результате производитель для обеспечения установленной государством целевой надбавки может в основном варьировать лишь себестоимость изделия, позволяя при этом реализовать меньшее количество продукции. Значительно изменять уровень цены для достижения аналогичного эффекта ему не позволяет чувствительность населения к данному показателю.

Помимо фиксированного уровня наценки ограничением использования производителями и продавцами разнообразных методов ценообразования является то, что многие виды сырья, используемого для производства продуктов питания (мука, сахар, соль и др.), являются товаром, реализуемым на рынке «чистой конкуренции», где ни один покупатель или продавец не имеет большого влияния на текущую рыночную цену.

Помимо величины издержек и стоимости сырья на уровень максимальной цены продукта влияет спрос населения. В большинстве случаев, когда речь идет о продуктах питания массового спроса, цена будет определяющим фактором (например, потребитель, отмечая пышность и мягкость хлеба определенного сорта или жирность и содержание белков в молоке, не согласится отдать за товар сумму денег, намного превышающую стоимость другого сорта товара, пусть более низкого качества).

Установление цены на товар не является заклю-

чительным этапом процесса ценообразования. Как правило, происходит корректирование цен в зависимости от различий в характеристиках потребителей и постоянно изменяющейся ситуации.

В настоящее время предприятия, работающие в области производства продуктов питания массового спроса, в основном используют следующие стратегии:

- установление скидок покупателю за платеж наличными в момент поставки товара, что способствует улучшению финансового состояния продавца и сокращению расходов, связанных со взысканием кредитов и безнадежных долгов;

- установление скидок за количество закупаемого товара;

- установление скидок с учетом продажи в месте производства товара;

- зачет за предоставление сырья покупателем товара;

- зачет покупателю за аренду помещений.

В литературе достаточно широко освещены вопросы ценовых стратегий относительно промышленных товаров и крайне недостаточно раскрыта проблема ценообразования, видов цен и стратегий относительно продуктов питания. В связи с этим считается возможным расширить перечень стратегий, применяемых предприятиями в данной области для создания системы ценообразования, охватывающей цены на различные товары и принимающей во внимание различие потребностей покупателей и изменение ситуации на рынке:

- прочное внедрение на рынок (стимулирует сбыт, высокий уровень продаж, приводит к снижению издержек, позволяя еще больше снизить цену на товар);

- установление цены на побочные продукты производства (делает возможным возместить ущерб, нанесенный браком, и снизить себестоимость изделий, сделать производство безотходным);

- функциональная скидка сфере торговли (интенсификация процесса товародвижения, высвобождение работников предприятия и экономия на содержании персонала);

- установление дискриминационных цен (например, с учетом свежести продукции);

- охват новых сегментов населения, повышение уровня прибыли за счет увеличения наценки;

- установление цен с учетом психологии покупателя (охват новых сегментов рынка);

- установление зональных цен (возмещение транспортных расходов, упрощение расчетов с покупателями).

Открытый рынок предполагает манипулирование ценой товара, производимого фирмой, как использование одного из самых гибких элементов маркетингового комплекса. В связи с этим ценовая конкуренция приобретает особую значимость для производителей аналогичных товаров. Как же следует фирме реагировать на изменение цен, предпринятое конку-

рентом, и, в частности, на их снижение? Можно предложить следующую схему анализа ситуации и реакции на такое поведение конкурентов: при снижении цен не более чем на 2% занять выжидательную позицию и организовать дополнительный сбор информации; при снижении цен не более чем на 4% изменить тактику поведения на рынке (использовать скидки, вывести на рынок более дешевый вариант товара или постараться повысить воспринимаемое качество своего товара в глазах потребителя); при снижении цены более чем на 4%, снизить цену до цены конкурента.

Основной ошибкой большинства предприятий, работающих в области производства продовольственных товаров, является ценообразование, в основном ориентированное на затраты, не учитывающее свойств различных сегментов рынка и свойств товаров. Поэтому прежде, чем принять решение о выборе цены на товар, которая могла бы обеспечить значительное конкурентное преимущество в рамках определенного ценового рынка, необходимо провести анализ внутренних (цели ценообразования, уровень издержек и т.д.) и внешних факторов ценообразования (характер спроса, конкуренцию, правительственные нормы и др.).

Т.Л. Койкова

УПРАВЛЕНИЕ ТОВАРНЫМИ ЗАПАСАМИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В условиях рыночной экономики большое значение для успешного функционирования торгового предприятия имеет повышение эффективности управления товарными запасами. Сущность управления товарными запасами на предприятиях состоит в том, чтобы поддерживать их оптимальную величину, не испытывая ни недостатка, ни избытка в них на протяжении всего времени работы. Товароснабжение розничной торговой сети должно быть организовано таким образом, чтобы товарная масса доходила до своих потребителей в необходимом объеме и ассортименте, реализовывалась в удобном для приобретения месте при высоком уровне обслуживания. Оптимизация товарного запаса осуществляется по двум основным направлениям:

- минимизация издержек обращения;

- максимизация удовлетворения покупательского спроса.

Для того чтобы выполнить эти задачи, необходим такой экономический критерий (показатель), который давал бы объективную оценку их нормального состояния. Такой показатель существует – это средний цикл оборачиваемости товаров (среднее время обращения товаров, измеряемое в днях):

$$\bar{B}_i = \bar{Z}_i / \bar{T}_i,$$

где \bar{B}_i – среднее время обращения одного оборота товара, дней;

\bar{Z}_i – средний объем товарных запасов по i-й товарной группе за рассматриваемый период времени;

\bar{T}_i – однодневный товарооборот по i-й товарной группе в изучаемом периоде.

Именно среднее время обращения товаров показывает, насколько тот или другой товар соответствует покупательскому спросу, а также насколько цена товара соответствует его стоимости.

Общеизвестно, что, если товар задерживается в обращении дольше среднего цикла оборачиваемости товаров своей номенклатуры, его предложение превышает размеры покупательского спроса, а цена, по которой он представлен на рынке, выше его стоимости.

Время обращения не просто составляет необходимую часть воспроизводственного цикла, но и характеризует эффективность общественных затрат, произведенных на тот или другой товар, поэтому оно является своего рода регулятором пропорций в производстве товаров на рынке.

Среднее время обращения – это то оптимальное время, которое характеризует поведение каждого товара на рынке. Если товар задержался в торговле дольше среднего времени, значит, он оказывает отрицательное воздействие на экономику предприятия. И наоборот, если товар уходит из сферы обращения быстрее, чем среднее время, то уровень торговой надбавки ниже реальной величины, и предприятие теряет в доходах.

Отклонение времени обращения в ту или другую сторону от среднего значения означает сбой в управлении товарными запасами. Поэтому, чтобы принять правильное решение, необходимо смотреть на оборачиваемость товаров как на барометр состояния товарных запасов.

Для характеристики товарооборачиваемости в торговле используют такой показатель, как скорость обращения товаров, который показывает, сколько раз в анализируемом периоде обновился товарный запас или сколько оборотов совершила товарная масса в течение рассматриваемого промежутка времени:

$$\bar{C} = TO_i / \bar{Z}_i,$$

где \bar{C} – средняя скорость товарного обращения;

TO_i – объем товарооборота по i-й товарной группе за рассматриваемый период времени.

В качестве дополнительного показателя товарооборачиваемости может быть использован размер прибыли от реализации товаров, приходящейся в среднем на один оборот, или средняя эффективность одного оборота ($\bar{\Delta}_{об}$):

$$\bar{\Delta}_{об} = \bar{\Pi}_{pm} / \bar{C},$$

где $\bar{\Pi}_{pm}$ – сумма прибыли от реализации товаров.

Оценку экономической эффективности функционирования товарных запасов в торговом предприятии можно дать и с помощью коэффициента эффективности управления товарными запасами (K_z), который можно рассчитать по формуле:

$$K_z = TO_i / TO_0 + \bar{Z}_i / \bar{Z}_0 + Y_{u1} / Y_{u0} + K_{c1} / K_{c0},$$

где TO_0, TO_i – объем товарооборота в базисном и отчетном периодах;

\bar{Z}_0, \bar{Z}_i – средняя величина товарных запасов в предшествующем и отчетном периодах;

Y_0, Y_i – уровни издержек, связанных с функционированием товарных запасов в базисном и отчетном периодах;

K_0, K_i – коэффициенты соответствия товарного предложения покупательскому спросу в предшествующем и отчетном периодах.

Из всех вышеперечисленных показателей первые три прочно утвердились в экономике торгового предприятия и не вызывают никаких вопросов в способах их исчисления.

Неизвестен коэффициент соответствия товарного предложения покупательскому спросу. На наш взгляд, его можно рассчитать на основе среднего времени обращения товаров по принципу: чем больше товаров продано за средний период оборачиваемости товаров на предприятии, тем выше товарное предложение соответствует покупательскому спросу. Если, например, 70% товарных запасов продано в течение среднего цикла оборачиваемости товаров, а 30% товарных запасов осталось за пределами среднего цикла, то, значит, коэффициент соответствия товарного предложения покупательскому спросу равен 0,7.

Поскольку в оценке эффективности функционирования товарных запасов участвуют четыре показателя, то коэффициент больше четырех будет означать повышение эффективности товарных запасов в предприятии, а коэффициент меньше четырех будет сигналом о снижении эффективности их функционирования.

Следующим этапом в управлении запасами является определение их оптимальной величины в перспективе с учетом изменений товарооборота, частоты завоза товаров, коэффициента комплектности поставок, потребности в страховых запасах на случай нарушения ритмичности поставок.

И наконец, последним этапом управления является система конкретных мер, направленных на поддержание оптимальных товарных запасов, стимулирование этих мер и контроль за состоянием товарных запасов.

Материальным стимулом для работников в повышении эффективности управления запасами, на наш взгляд, может служить коэффициент оплаты труда ($K_{оп}$).

Коэффициент оплаты труда – это коэффициент эффективности управления запасами, скорректированный на количество показателей, участвующих в его расчете. Например, коэффициент эффективности управления запасами составил 4,24, в расчете участвовали четыре показателя. Следовательно, коэффициент оплаты труда равен 1,06 (4,24/4). Это означает, что повышение эффективности управления товар-

ными запасами на 0,24 должно сопровождаться увеличением фонда оплаты труда на 6%.

Такой подход к управлению товарными запасами на предприятиях торговли будет способствовать заинтересованности работников в ускорении оборо-

тываемости товаров при одновременной экономии издержек, связанных с их функционированием, и улучшении соотношения между спросом и предложением в пользу покупателя.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Е. М. Вечтомов

МОДЕЛЬНЫЕ ПРИМЕРЫ В ОБУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ МАТЕМАТИКЕ

В статье обосновывается понятие модельного примера. На конкретных примерах показано эвристическое, методологическое и методическое значение модельных примеров в обучении математике. Знание основных модельных примеров и понимание их роли в математике является неотъемлемой частью математической культуры человека.

На эту тему автор выступал с докладами на Всероссийской конференции в г. Дубне в сентябре 2000 г. [1] и на II Межрегиональной научной конференции в г. Кирове в апреле 2001 г. [2]. Заметка [3] также посвящена модельным примерам. О модельных примерах в линейной алгебре упоминается в статье [4].

§ 1. Понятие модельного примера

Необходимо различать *математические модели*, скажем, в естествознании и в самой математике. Математическая модель реального явления – это идеализированный образ данного явления (как прообраза), выраженный языком математики, например законы (формулы) Кеплера движения планет вокруг Солнца. Такие модели получают на пути *абстрагирования*. Метод моделирования широко применяется в естественных, технических, а также в социальных науках. Заметим, что обычно между реальным явлением и его математической моделью стоит предметная модель (физическая, химическая, биологическая, социальная и т. д.). На схеме слово «измерения» означает экспериментальное нахождение количественных соотношений между параметрами (величинами) изучаемого явления, тем самым задается *координатизация* ситуации. Под «вычислениями» подразумеваются любые математические преобразования, производимые в модели. Фундаментальная идея координатизации – это основа *принципа математизации* научного познания, составляющего вместе с *принципом эстетического отбора* знаний (по И.Р. Шафаревичу) современную *научную картину мира*.



Моделью аксиоматической теории в математике называется конкретная математическая структура (объект), удовлетворяющая всем аксиомам этой

теории; они появляются в процессе *конкретизации*: при интерпретации аксиоматических теорий. Так, аддитивная группа Z целых чисел является моделью теории групп. Изучением свойств классов моделей формальных аксиоматических теорий занимается *теория моделей* как составная часть современной математической логики. Математическое познание движется, как правило, от имеющих нечто общее конкретных математических объектов к созданию соответствующих теорий. Поэтому конкретная модель может выступать и как образ, и как прообраз математической теории.

В нашей работе рассматриваются модели математических теорий. Дадим три определения-пояснения понятия *модельного примера* – философское, методическое и математическое. При *философском подходе* под модельным примером (абстракцией) понимается любая вещь, так или иначе представляющая, реализующая абстракцию более высокого логического уровня (чем сама вещь). Например, аддитивная группа Z_n есть модельный пример множества аддитивных групп Z_n классов вычетов по модулю n , группы Z_n суть модельные примеры циклических групп, которые в свою очередь являются модельными примерами теории абелевых групп. Можно говорить об иерархии модельных примеров.

Методическое определение. Модельным примером абстракции (понятия, теории) называется ее конкретная модель, отражающая более или менее полно всю совокупность существенных свойств данной абстракции. Тем самым, модельные примеры – это не любые примеры, а образцы, «супермодели на подиуме» математической действительности, благодаря которым можно воспроизвести саму абстракцию. Одноэлементные математические объекты (скажем, нулевое векторное пространство) не являются модельными примерами подходящих математических теорий.

При *математическом понимании* модельный пример математической теории – это такая ее модель, исходя из которой с помощью известных математических конструкций (взятие подобъектов, факторобъектов, прямых произведений и т. п.) можно получить все модели данной теории с точностью до изоморфизма. Приведенные определения последовательно уточняют понятие модельного примера в математике.

§ 2. Конкретные примеры

Постараемся теперь объяснить суть дела на некоторых важнейших модельных примерах.

1. *Координатные прямая R , плоскость R^2 и пространство R^3* . При рассмотрении произвольных векторных и евклидовых пространств И.М. Глазман, один из авторов известной книги «Конечномерный линейный анализ в задачах», вопрошал: «А как это выгля-

дит в двумерном случае?», т. е. в пространстве \mathbf{R}^2 . Конечно, пространство \mathbf{R}^3 адекватнее и тоньше отражает понятие векторного пространства, чем \mathbf{R} или \mathbf{R}^2 . Значимость обращения к обычному пространству \mathbf{R}^3 отмечал Ю.И. Манин. В курсе линейной алгебры доказывается простая, но фундаментальная теорема о строении: любое конечномерное векторное пространство V над полем P изоморфно арифметическому пространству P^n , где n – размерность V . Подобный результат справедлив и для конечномерных евклидовых пространств. Это означает, что пространства \mathbf{R}^n , особенно при $n = 2$ или 3 , служат основными модельными примерами в линейной алгебре, многомерной евклидовой геометрии и функциональном анализе.

2. *Группа S_n подстановок n -й степени.* По теореме Кэли всякая n -элементная группа изоморфна некоторой подгруппе группы S_n . Теорема Кэли легко обобщается на бесконечные группы и на полугруппы. При этом элементы абстрактной группы G представляются преобразованиями (взаимно-однозначными отображениями на себя) множества G , рассматриваемыми относительно операции композиции (последовательного выполнения преобразований). Наглядными примерами групп являются группы самосовмещений (симметрии) простейших геометрических фигур.

3. *Булеаны.* Булеан $B(M)$ – это булева алгебра всех подмножеств непустого множества M , взятая с операциями объединения, пересечения и дополнения. Пусть B – произвольная булева алгебра с бинарными операциями $+$ и \cdot и с унарной операцией'. Теорема Стоуна утверждает, что B изоморфна подалгебре булеана $B(M)$, где в качестве M можно брать множество всех максимальных идеалов в B . Элементы и операции в B интерпретируются соответственно как подмножества в M и теоретико-множественные операции над ними. Скажем, равенство $ab = 0$ в алгебре B означает, что соответствующие множества не пересекаются. Естественным образом в B определяется отношение порядка: $a \leq b$ означает $a + b = b$ (равносильно, $ab = a$), интерпретируемое как отношение включения \subseteq подмножеств множества B . После этого становится ясно, что для булевых алгебр имеют место (например) следующие соотношения:

$$ab = 0 \Leftrightarrow a \leq b' \Leftrightarrow a' + b' = 1 \Leftrightarrow b \leq a'$$

4. *Кольца и полукольца функций.* Для данных непустого множества X и полукольца S рассмотрим полукольцо S^X всевозможных отображений $X \rightarrow S$ с поточечно определенными операциями сложения и умножения отображений. Если S – полукольцо без делителей нуля, то равенство $fg = 0$ в полукольце функций S^X означает, что $f(x) = 0$ или $g(x) = 0$ для каждого $x \in X$. Знакомая картина получается в случае \mathbf{R}^X для числовых промежутков X , когда функции изображаются графиками. В теории пучковых (функциональных) представлений абстрактное полукольцо S представляется как полукольцо сечений соответствующего пучка полуколец-слоев S_x , индексированных точками базисного пространства X . Слои должны быть

устроены проще исходного полукольца S . На этом пути получается и указанная теорема Стоуна (все S_x изоморфны двухэлементной цепи), и, скажем, разложение кольца классов вычетов \mathbf{Z}_{70} в прямое произведение полей $\mathbf{Z}_2, \mathbf{Z}_5$ и \mathbf{Z}_7 .

5. *Упорядоченное множество \mathbf{N}_0 неотрицательных целых чисел с отношением порядка «делит»*. Это пример полной атомной дистрибутивной решетки с условием минимальности с наименьшим элементом 1 и наибольшим элементом 0. Наряду с числовой прямой \mathbf{R} и булеанами, \mathbf{N}_0 – один из важнейших модельных примеров в теории упорядоченных множеств и решеток. Его непустыми конечными подмножествами исчерпываются с точностью до изоморфизма все конечные упорядоченные множества удобно изображать диаграммами Хассе.

6. *Свободные алгебры* играют существенную роль в универсальной алгебре. Класс K всевозможных алгебр одинаковой сигнатуры (однотипных), удовлетворяющих некоторому множеству тождеств, называется многообразием. Свободные алгебры многообразия K – это алгебры из K , обладающие свободной системой образующих. Свободные образующие не связаны никакими соотношениями, которые не вытекают из тождеств данного многообразия. Точнее, алгебра A из K называется свободной алгеброй многообразия K , если в A существует множество X (свободных) образующих, такое, что любое отображение X в произвольную алгебру $B \in K$ продолжается до гомоморфизма $A \rightarrow B$. Всякое нетривиальное многообразие имеет свободные алгебры с множеством свободных образующих любой мощности. Более того, любая алгебра многообразия алгебр является гомоморфным образом (факторалгеброй) некоторой свободной алгебры этого многообразия. Многие важнейшие алгебраические структуры (полугруппы, группы, кольца, решетки, модули, полукольца) образуют многообразия, значит, имеют свободные объекты. Так, свободной полугруппой с множеством X свободных образующих служит полугруппа слов в алфавите X с операцией приписывания слов. А свободные абелевы группы представляют собой (с точностью до изоморфизма) прямые суммы аддитивной группы \mathbf{Z} целых чисел.

7. *Компакты* в теории тихоновских пространств. Тихоновские пространства характеризуются с точностью до гомеоморфизма как подпространства прямых произведений числовой прямой \mathbf{R} (или числового отрезка $[0; 1]$), рассматриваемой с обычной топологией. Для любого тихоновского пространства X существует универсальная компактификация βX – компактификация Стоуна-Чеха пространства X . Напомним, что компактификацией X называется любой компакт, плотно содержащий X в качестве подпространства. Пространство βX можно определить как компактификацию X , для которой любое непрерывное отображение $X \rightarrow \mathbf{R}$ продолжается до непрерывного отображения $\beta X \rightarrow \mathbf{R}$. Среди всех компактификаций тихо-

новского пространства X стоун-чеховская компактификация βX обладает свойством универсальности: любая компактификация пространства X есть непрерывный образ βX над X . Мы видим, что компакты (в частности, отрезок $[0; 1]$) и прямая \mathbf{R} служат модельными примерами в общей топологии, по крайней мере, в классе тихоновских пространств.

§ 3. Роль модельных примеров в обучении математике

Приведенные модельные (образцовые) примеры показывают, что они могут выступать заместителями соответствующих абстракций при работе с общими понятиями, по крайней мере, на уровне правдоподобных рассуждений. Модельные примеры «осязаемы», более конструктивны и наглядны, значит, и более доступны, нежели изучаемые абстракции. Они дают пищу интуиции, нередко превосходят общий результат и даже способ его доказательства. Многие доказательства алгоритмического характера можно проводить (фактически без потери общности) на конкретных примерах, в частности при применении метода Гаусса и алгоритма Евклида.

Модельные примеры естественным путем возникают в различных теориях представлений при реализации абстрактных математических объектов в виде конкретных объектов, особенно в современной алгебре, функциональном анализе, алгебраической геометрии. Наиболее часто они встречаются при функциональных представлениях (примеры 1–4).

Подробнее остановимся на взаимосвязи математической теории с ее модельными примерами. Выделение и анализ различных математических объектов, имеющих общую схему (по терминологии М.М. Постникова), приводит к осознанию этого единства, а затем – к возникновению, синтезу нового математического понятия и развитию соответствующей теории. Переход от конкретных примеров к теории – это процесс абстрагирования. И ему соответствует дидактический принцип абстрактности, заключающийся в

выяснении значения, пользы и применения общих понятий, развитой теории, дедукции, разумных обобщений и аналогий. Обратный переход от теории к моделям выдвигает принцип наглядности в обучении, когда абстракция изучается посредством своих конкретных представителей – модельных примеров. При этом уже известные математические объекты и приобретенная через них интуиция, знакомые образы и ассоциации, врожденные ориентиры способствуют более быстрому, глубокому и надежному изучению теории.

Прежде чем иллюстрировать принципы абстрактности и наглядности (на примере порядковой структуры), относящиеся соответственно к логике и интуиции, сформулируем наше философское понимание логики и интуиции.

Мышление – удел человеческого разума, главный инструмент познания истины. Оно бывает рациональным и нерациональным. Рациональное мышление, или логика, – это форма существования рассудка как составной части разума. Другая составляющая разума, нерациональное мышление, – это интуиция, непосредственное подсознательное обретение истины. Интуиция базируется на знании, подсудном размышлении и возбуждается образным созерцанием и наблюдением. Хотя интуицию и называют «шестым чувством», она все-таки принадлежит сфере разума, является интеллектуальным озарением в образно-чувственной форме. Научное познание целиком относится к разуму, при этом научность и логичность прямо пропорциональны друг другу. Логика освещает и объясняет «завоевания интуиции», интуицию же можно анализировать. Хорошо известно, что за логику ответственно левое полушарие головного мозга, а за интуицию, образное мышление – правое полушарие. Наряду с наукой существуют и такие формы познания, как философия (синтез научного и догматического по Расселу), художественное восприятие (через искусство), религиозное откровение (сверхрациональное познание), мистика (иррациональное познание).

Упорядоченное множество	Наименьший элемент	Наибольший элемент	inf	sup
$\langle X, \leq \rangle$				
Цепь $\langle \mathbf{R}, \leq \rangle$			min	max
Булеан $\langle B(M), \subseteq \rangle$	\emptyset	M	\cap	\cup
Решетка натуральных чисел $\langle \mathbf{N}, \rangle$	1	-	НОД	НОК
Решетка подпространств векторного пространства V	$\{0\}$	V	\cap	Σ
Диаграмма Хассе				
Решетка функций $[0, 1]$ с поточечным отношением порядка	константа 0	константа 1		

Далее рассмотрим понятие упорядоченного множества и его важнейшие модельные примеры, которые полезно предъявлять одновременно, в совокупности. Напомним, что точной верхней гранью $\sup A$ непустого подмножества A упорядоченного множества (X, \leq) называется наименьшая из всех верхних граней множества A (если существует). Двойственным образом определяется точная нижняя грань $\inf A$ множества A . Посмотрим, что представляют собой \sup и \inf нескольких элементов в следующих упорядоченных множествах.

Мы видим, что в приведенных в таблице основополагающих моделях теории упорядоченных множеств операции \inf и \sup дают (интерпретируются как) классические математические операции. Они показывают универсальность и в то же время наглядность порядкового языка, принятых в теории упорядоченных множеств терминологии и обозначений. Эти примеры являются модельными для порядковой структуры. Действительно, помимо отмеченного в примерах 3 и 5, справедливы следующие утверждения. Любое упорядоченное множество X (порядково) изоморфно некоторому подмножеству (с индуцированным порядком) булеана $B(X)$ с сохранением всех имеющих в X точных верхних граней (либо точных нижних граней). Произвольная счетная цепь изоморфна подцепи в (Q, \leq) .

В заключение укажем естественные положения, вытекающие из сказанного. Во-первых, напрашивается простой *дидактический вывод*: для понимания современной математики надо хорошо изучить основные конкретные математические объекты (натуральный ряд, числовую прямую, трехмерное евклидово пространство, проективную плоскость, основы делимости целых чисел и т. д.). *Другой вывод*: хотя основные математические объекты в каждой математической дисциплине известны, более продуманный, обоснованный и тщательный их отбор осуществим на базе понятия модельного примера при анализе фундаментальных теорем строения, представления и двойственности.

Литература

1. Вечтомов Е. М. Упорядоченные структуры в курсе математики // Всероссийская конференция «Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков». Дубна. М.: МЦНМО, 2000. С. 351-354.
2. Вечтомов Е. М. Преподавание математики: логика и интуиция // II Межрегиональная научная конференция «Проблемы современного математического образования в педвузах и школах России». Киров: Изд-во ВГПУ, 2001. С. 3-5.
3. Вечтомов Е. М. Модельные примеры в математике // Материалы VI научно-практической конференции «Проблемы педагогической инноватики». Ч. IV. Тобольск: Изд-во Тобол. гос. пед. ин-та, 2001. С. 97-99.
4. Вечтомов Е. М. О курсе линейной алгебры. Абстрактность и наглядность // Математический вестник педвузов Волго-Вятского региона. 1998. Вып. 1. С. 38-43.

А. В. Зонова

ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В принятой недавно Национальной доктрине образования России есть знаковое положение, которое гласит, что «отечественное образование имеет глубокие традиции, признанные в XX веке». Однако в последнее десятилетие многие завоевания отечественного образования оказались утраченными. Проводимая в стране реформа требует внесения существенных изменений в само содержание высшего образования, в особенности экономического образования и в формы осуществления образовательного процесса, в используемые нами образовательные технологии. Поэтому появление нового поколения государственных образовательных стандартов стало насущной потребностью. Они были своевременно разработаны и введены в действие с 2000 г.

Роль действующих образовательных стандартов по экономическим специальностям трудно переоценить. Они – своего рода «несущая конструкция» системы обучения студентов в вузах России. В стандартах удалось добиться системного подхода, обеспечивающего сбалансированность, взаимосвязь, последовательность и преемственность учебного процесса в целом. Это действительно так, поскольку в новых стандартах решен ряд сложных вопросов:

- наиболее рационально, чем прежде, распределено учебное время между циклами дисциплин, в результате чего доля учебного времени по специальным дисциплинам существенно увеличена;
- пересмотрен перечень обязательных дисциплин, введены новые дисциплины, отражающие современные тенденции развития рыночной экономики, ее глобализации;
- государственные образовательные стандарты построены достаточно гибко – в каждом разделе стандарта есть федеральный компонент, региональный (вузовский) и курсы по выбору студента, устанавливаемые вузом (факультетом);
- решены вопросы профилизации обучения студентов, по ряду специальностей введены новые специализации, отражающие запросы рынка труда;
- повышена роль практической подготовки студентов в период их обучения, увеличена продолжительность производственной практики;
- доля активных форм обучения студентов зафиксирована на уровне не менее 25% от общего бюджета учебного времени.

Эти и многие другие новшества, заложенные в государственные образовательные стандарты по экономическим специальностям, создают необходимые предпосылки для приобретения профессиональных знаний действительно на уровне мировых стандартов.

Однако в достижении поставленной цели следует обратить внимание на серьезные и глубокие проблемы, которые не были разрешены в экономическом образовании.

Поясним. Шок последних десяти лет разрушил сложившуюся ранее систему взаимоотношений между экономической наукой, экономическим образованием и практикой. Источником шока были изменения во внешней среде: процессы в реальной экономике, политической сфере и общественном сознании. Изменился характер спроса на экономические знания. Впрочем, обновившийся спрос не мог служить верховным судьей, ибо он во многом был конъюнктурным и лишь отчасти отражал новые реальности, а в значительной степени воспроизводил иллюзии кризисного общественного сознания.

Будущее экономической науки определяется нынешним состоянием экономического образования. В свою очередь, содержание экономического образования во многом зависит от того, что оно получает (или не получает!) от экономической науки. В этом смысле экономическая наука и экономическое образование – это две части одного целого: профессионально-академического сообщества.

В 90-е гг. направления «Экономика» и «Менеджмент» стали самыми востребованными в сфере высшего образования. Соответственно спросу возросло и предложение образовательных услуг. Однако *качество образовательных услуг оказалось чрезвычайно низким*. Во-первых, в России не осталось ни одного медицинского, технического, театрального, лингвистического, музыкального и других вузов, в которых не открылись бы факультеты экономики и менеджмента. В большинстве случаев это происходило при почти полном отсутствии кадров, учебных и научных библиотек. Во-вторых, даже специализированные экономические вузы столкнулись со сложными проблемами (дефицит теоретиков, слабая математическая подготовка, уход молодежи и практически ориентированных специалистов, приток «шабашников», не имеющих, как правило, специального образования и т.д.).

Первоначально казалось, что отсутствие специального образования – не помеха для успеха в деле; но деловая хватка, организационные способности, связи в дальнейшем не заменили экономического мышления.

Лидеры российского бизнеса часто предпочитали выпускникам экономических факультетов и вузов математиков и физиков. Их подготовка по математике и информатике была весомым подспорьем для быстрого освоения наиболее сложных экономических и управленческих специальностей. В вузах прикладные области стали объектом «нашествия» огромного числа специалистов, квалификация которых сводит качество образовательных услуг к уровню техникумов.

Из сказанного выше следует, что *лишь в нескольких вузах сложились основы фундаментального уни-*

верситетского образования. Уровень подготовки в области теории в остальных вузах соответствует в лучшем случае вводным учебникам (для первых курсов). Между тем от уровня теоретической подготовки в решающей мере зависит подготовка по общепрофессиональным дисциплинам и по дисциплинам специализации. Во многих вузах 60-70% информации в учебных курсах по прикладным областям науки занимает информация о текущих нормативных регулирующих актах.

Отдельно следует сказать об *общеобразовательной школе*. Международные программы общего образования (например, школьная программа международного бакалавриата, в которой участвуют школы 100 стран) содержат весьма продвинутые блоки экономической подготовки, и такая подготовка обязательна в большинстве школ не только развитого мира. В России попытка ввести в базисные планы общеобразовательных школ экономику упиралась в барьер на уровне чиновников Минобразования и Российской академии образования. Между тем экономика, со времен классиков считавшаяся царницей социальных наук, является одной из главных ценностнообразующих предметных областей в образовании и воспитании новых поколений. А *смена ценностной системы* выступает приоритетной задачей для модернизации российского общества. Именно экономика из всего комплекса социальных знаний обладает фундаментальностью, может опереться на математическую подготовку школьников, более того, увязать математические подходы с обширными знаниями истории и географии, которые дает российская средняя школа. В этом плане следует отметить еще один неверный шаг Минобразования: с недавних пор *экономика вообще выведена из обязательного списка вузовских дисциплин*. Аргументы, предполагающие, что экономически курсы и так будут востребованы, не учитывают отсутствия их преподавания. После десяти лет освоения Россией основ рыночной экономики сама экономическая наука оказалась отчужденной от молодых российских граждан.

Имеются упущения в новых госстандартах всех экономических специальностей. В 1805-1806 гг. был издан первый в России учебник по политической экономии на русском языке. Закончилась же она в последнем году XX в. решением высшей аттестационной комиссии Министерства образования России, исключившим политическую экономию из перечня экономических специальностей. Место политической экономии в упомянутом перечне заняла безлика экономическая теория.

Кстати, история экономической мысли также исчезла из перечня специальностей по отраслям экономических знаний (как и история народного хозяйства). Осталась одна экономическая теория, на принадлежность к которой, если руководствоваться перечнем ВАК, не могут претендовать проблемы финансов, денежного обращения, отраслевые экономические науки.

Дело, конечно, не в решении ВАК, каким бы абсурдным оно ни казалось. В конечном счете это решение лишь отразило сложившуюся реальность, когда преподавание политической экономии в вузах за прошедшее десятилетие было свернуто (курс политической экономии не упоминается в государственных образовательных стандартах даже для студентов экономических специальностей).

А ведь политическая экономия есть по своей сути наука, формирующая гражданское мировоззрение.

Существует и проблема связи между экономическим образованием и экономической наукой, так как прикладные экономические дисциплины развиваются автономно от теории. Это относится к финансам, маркетингу, теории инвестиций и фондового рынка, а также к примыкающим к экономике отраслям управленческой науки. Здесь сложился круг элитных учебных заведений, тесно взаимодействующих с экономической практикой (Финансовая Академия, Академия народного хозяйства, Российская экономическая академия им. Плеханова и Государственный университет управления); в них происходит интенсивный кадровый информационный обмен бизнесом.

Однако, несмотря на коммерческую успешность прикладного образования, отсутствует фундаментальная подготовка, т.е. получается «экономическая наука без экономической теории», что объективно ухудшает позиции выпускников на рынке труда.

Также появилась угроза серьезного расхождения между экономическим образованием и практикой. Отмечен резкий всплеск потребности в экономическом анализе со стороны экономических субъектов; но эти потребности носят сугубо прикладной характер, во многом несоразмерный возможностям отечественных экономического образования и экономической науки. Образовательные учреждения не могли проводить анализ конкретных предприятий, так как были ориентированы на решение проблем планового характера, а не рыночной экономики.

На данный момент так и не сложилось единого сообщества ученых-экономистов.

В первой половине 90-х гг. возник острый кадровый «голод» на специалистов, разбирающихся в механизмах рыночной экономики. К чести экономических вузов, они довольно быстро перестроили профиль подготовки специалистов, и проблема структурного несоответствия была снята, но на смену пришла новая проблема – неадекватность уровня подготовки. Подавляющая часть экономических университетов России не способна обеспечить качественную подготовку специалистов по следующим причинам:

- нехватка квалифицированных кадров, преподавателей;
- незнание современной практики бизнеса;
- неспособность к переобучению.

И, к сожалению, мы не исключение. Подчеркнем, что в ходе экономических реформ профессии бухгалтера, экономиста, налогового мар-

кетолога, финансиста, менеджера стали в российском обществе исключительно престижными и популярными. Молодежь потянулась в экономические вузы. И, что интересно, идет ускоренная интеграция студентов дневного отделения в производственную деятельность еще до окончания вуза. Уже начиная с III-IV курсов большинство студентов имеют постоянное место работы.

Заочники практически все устраиваются на профильную работу, а к IV-V курсам, как правило, наблюдается перемещение вверх по служебной лестнице. И это также должно учитываться в содержании экономического образования, повышении его качества.

В учебниках по специальным дисциплинам вузы испытывают сейчас острый дефицит. Дело не только в том, что по новым дисциплинам, включенным в образовательный стандарт, учебники еще находятся на стадии разработки, но и в том, что прежние учебники в значительной мере утратили свою ценность, поскольку внесены существенные изменения в содержание новых учебных программ. Кроме того, продолжающийся в стране процесс реформирования бухгалтерского учета и введение в 2001 г. нового плана счетов бухгалтерского учета финансово-хозяйственной деятельности организации, налоговой системы, банковской системы, формирование правовой базы и др. сделали ранее выпущенные учебники по профилирующим дисциплинам практически непригодными к использованию в учебном процессе.

Много дискуссий и раздумий вызывает вопрос о подготовке учебников и учебных пособий для преподавателей. Что должно преобладать в таких изданиях – дополнительный материал, который будет использовать преподаватель, проводя занятия; разбор наиболее сложных дискуссионных проблем с обоснованием сильных и слабых сторон отдельных концепций или методические приемы, которые рационально использовать при изложении материала? Как рационально оформлять и готовить такие издания?

Реализация новых образовательных стандартов возможна лишь на основе использования современных технологий. Только они при условии успешного применения позволят добиться в XXI в. радикальных изменений в системе обучения, в содержании и формах преподавания, в контроле за качеством знаний, получаемых будущими специалистами в студенческие годы. Только с помощью новейших образовательных технологий можно добиваться и реализации целевых установок и задач, поставленных в новых ГОСТ, повышать результативность процесса обучения, многократно поднимать эффективность труда преподавателей.

На очереди создание учебных модулей по каждой специальной дисциплине, базирующихся на современных эффективных образовательных технологиях. Это довольно сложная и трудоемкая работа, поскольку учебный модуль по дисциплине включает весь

комплекс материалов для аудиторной и внеаудиторной работы студентов, позволяющей им освоить необходимый минимум знаний, который будет востребован в процессе их будущей профессиональной деятельности.

В западных вузах (Германии, Франции, Англии, Испании, Нидерландов, Бельгии и др.) учебные модули являются обязательным атрибутом в постановке учебного процесса. Учебные модули по дисциплине здесь обычно включают учебники по ней и их компьютерные версии; различные учебные пособия и, как правило, их компьютерные версии; учебные программы, планы занятий, расписанные зачастую весьма детально; разнообразные задания для проведения аудиторной и внеаудиторной работы (и прежде всего кейсы, деловые игры и т.п.); контрольно-обучающие программы; вспомогательный учебный материал; наглядные пособия, видеоматериалы и многое другое.

В идеале и нашим вузам следовало бы иметь подобные учебные модули по каждой дисциплине, и прежде всего по специальным, формирующим профессиональные навыки студентов. К сожалению, приходится констатировать, что даже наши ведущие вузы, занятые подготовкой бухгалтеров и аудиторов, не располагают многими учебными материалами, входящими в вышеуказанные модули.

В больших изменениях нуждаются и применяемые в вузах методы обучения студентов. Проведенные исследования в вузах России по экономическим специальностям показали, что современные эффективные методы обучения студентов составляют 3-5% в общем балансе аудиторного учебного времени, что крайне мало. Ситуацию необходимо оперативно поправить. Тем более, что в новом образовательном стандарте, например, по специальности 060500 доля активных форм обучения студентов установлена на уровне не менее 25% от общего учебного времени.

Среди методов обучения студентов-экономистов в западных вузах довольно широкое распространение находит такой, как «Изучение и анализ конкретных ситуаций», т.е. обучение с помощью кейсов. За период учебы в вузе здесь студент в среднем «прорабатывает» 300-350, а в отдельных вузах – до 500 кейсов. У нас, как показали исследования, кейсы в учебном процессе используются лишь эпизодически. Между тем «Метод конкретных ситуаций» является весьма эффективным способом обучения студентов, особенно экономистов. Он раскрывает перед ними все многообразие бизнеса, его организационные ситуации и проблемы; способствует упорядочению знаний; совершенствует умение студентов анализировать проблемы, общаться и принимать управленческие решения, предварительно обосновав их и просчитав возможные последствия от этих действий. Здесь нужны неординарные решения, направленные на скорейшее заполнение образовавшейся ниши в технологии обучения студентов. К тому «подталкивает» и введение в новый Государственный образовательный стандарт по

специальности 060500 обязательной учебной дисциплины «Бухгалтерское дело», которая, как предполагается, будет базироваться на кейсах, охватывающих по содержанию все профилирующие учебные дисциплины, формирующие профессиональные знания студентов в их будущей работе.

В перечень современных методов обучения входят и деловые игры. Это весьма эффективная форма проверки пройденного учебного материала. К тому же деловые игры дают студентам возможность применить полученные знания в условиях, близких к реальным. В вузах западных стран деловые игры обычно являются обязательным компонентом учебного процесса. К сожалению, приходится констатировать, что деловые игры, как и кейсы, в обучении студентов по экономическим специальностям в наших вузах, по результатам исследований, практически не применяются. А если используются, то весьма редко. Достаточно сказать, что на федеральном уровне (т.е. с грифом Минобразования РФ) пока что не издано ни одного учебного пособия в виде сборника деловых игр по бухгалтерскому учету, анализу, экономической деятельности, аудиту. Между тем потребность в этом ощущается с каждым днем все более остро. Сейчас на повестке дня стоит вопрос о создании в каждом вузе, занятом подготовкой студентов по экономическим специальностям учебных бухгалтерий, отделов маркетинга, экономического отдела и др. Без них достичь высокого качества профессиональных знаний, приобретаемых студентами в процессе обучения, весьма проблематично.

Говоря о методах обучения, нельзя оставить в стороне и вариант, базирующийся на составленных специальным образом методических и учебных пособиях, рассчитанных на самостоятельное изучение студентами отдельных разделов, либо всего учебного курса, интеграции усилий специалистов разных вузов.

Не решены еще проблемы оснащения многих вузов современной компьютерной, мультимедийной техникой, ее органичного использования в учебном процессе. Необходимо создавать базы экономических данных и открывать студентам реальный широкий доступ к этим базам.

Таким образом, сформулируем задачи, которые необходимо решить в работе по совершенствованию экономического образования.

1. Требуется глубокий анализ структуры современного экономического знания и тенденций его эволюции. Без подобного анализа уже не обойтись при формировании осмысленных программ экономических исследований и экономического образования, а также при выработке рекомендаций для экономической политики. Наряду с дальнейшим наращиванием знаний о закономерностях сложных динамических процессов в экономике не менее актуальной становится задача формирования навыков эффективного использования уже имеющихся теоретических зна-

ний, и в контексте этого направления следует задача повышения методологической культуры экономистов-исследователей.

2. Нужно преодолеть разрыв между наукой и образованием. Для этого целесообразно *создать смешанные организационные формы*, которые тесно свяжут дееспособные университеты и исследовательские коллективы, объединят на постоянной основе близкие по профилю университетские кафедры и исследовательские лаборатории. В рамках подобных объединений исследователи будут систематически читать свои курсы, а профессорско-преподавательский состав – заниматься столь же систематической исследовательской работой. Такая институциональная переплетенность обеспечит взаимодействие различных видов научной деятельности и позволит постепенно снижать издержки специализации.

Крайне важно повышать статус исследовательской работы в университетах, научиться правильно ее оценивать. Пока для университетских преподавателей она считается «факультативом». Ведутся или не ведутся исследования – это никак не отражается ни на зарплате, ни на общей нагрузке преподавателя. Следует принять систему, при которой для штатных преподавателей исследовательская нагрузка будет учитываться наряду с преподавательской и административной. Универсальный критерий и измеритель есть – это публикация книг и статей в ведущих научных журналах. Одновременно необходимы усилия по реабилитации преподавательского труда в кругу «чистых» исследователей. Чтение базового или авторского курса должно стать нормальным и во многом результирующим элементом исследовательской деятельности. Преподаватели института экономики ВГПУ уже давно читают авторские курсы по бухгалтерскому учету, новому плану счетов, налогам и налогообложению, праву и др. Читают те, кого больше других коснулись перемены.

3. В области преподавания экономических дисциплин *необходимо пересмотреть существующие планы*. Главная задача – разумное сокращение тех курсов, которые слабо связаны с реальными проблемами современной российской экономики. Вторая задача – введение в качестве обязательных программ новых курсов по сравнительному анализу экономических систем, экономике развития, моделированию постсоветской экономики, анализу теневой экономической деятельности, институтам современного российского рынка, институциональному анализу экономических субъектов современной России, институциональному проектированию экономики, истории реформ в России XX в.

Первостепенной задачей должна стать *переориентация переводческой деятельности*. Вместо подготовки изданий на русском языке новых типовых учебников по микро- и макроэкономике с математическими моделями (формально верными, но совершенно не связанными с российскими реалиями) надо обратить

внимание на работы по теории и практике рыночной модернизации, обобщающие реальный опыт стран Восточной Европы, Азии, Африки и особенно Латинской Америки со всеми его достоинствами и недостатками. Особое внимание следует уделить изданию оригинальных научных монографий и специальных курсов по экономике России.

Ключевую роль в состоянии профессионального сообщества играют *схемы построения коммуникативных связей*.

Однако ясно, что очень многие из обсуждаемых нами вопросов выходят далеко за рамки указанных специальностей – мы думаем и стремимся решать общие, фундаментальные вопросы подготовки высококвалифицированных специалистов для нашей страны. При этом мы прекрасно понимаем, что от того, каких специалистов мы подготовим сегодня, зависит то, каким будет завтрашний день России!

А. М. Слободчиков

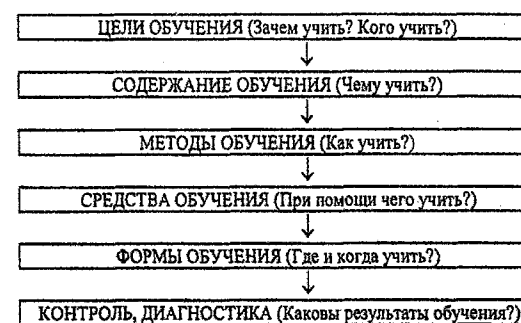
МЕТОДОЛОГИЯ ХИМИИ

Перед российской школой стоит важнейшая задача подготовки грамотных и высококвалифицированных специалистов. В современных условиях эта задача может быть решена путем творческого усвоения знаний и методов деятельности, формирующих творческое мышление обучаемого. Характер отобранных и используемых при обучении знаний непосредственно влияет на тип мышления. Один из типов творческого мышления – научное мышление – формируется в процессе обучения на базе научных знаний. Наиболее действенный способ построения у обучаемых научных химических знаний состоит в перенесении системы химической науки на систему преподаваемой учебной дисциплины. Другими словами, построение и организация обучения в общих чертах повторяют систему изучаемой науки.

Для создания целостной системы обучения химии необходимо: 1) выделить и сформулировать методологические принципы обучения химии; 2) найти творческое обоснование для определения содержания курса; 3) в соответствии с этим осуществить отбор предметного содержания курса и зафиксировать его в программе по курсу, учебнике и в учебных пособиях; 4) установить научно обоснованную последовательность изучения и усвоения выделенного содержания, т. е. методику проведения занятий, лабораторного практикума и самостоятельной работы студентов; 5) предложить методы контроля, позволяющие следить за ходом усвоения учебного материала, а также соответствующим образом оценивать результаты обучения; 6) разработать приемы диагностики заданных качеств знаний, доказывающие эффективность выделенного содержания обучения и организации познавательной деятельности.

Задача улучшения качества подготовки специалистов решается совершенствованием всей системы обучения. Под системой обучения понимается целостное дидактическое образование взаимосвязанных элементов: целей, предметного содержания, методов обучения, средств и организационных форм обучения, методов контроля за усвоением пройденного содержания, а также приемов диагностики достижения поставленных целей обучения.

Иерархия элементов системы обучения



Формирование научного качества знаний и мышления предлагается осуществлять двумя взаимосвязанными способами: 1) показом обучаемому системы современной науки путем ее перенесения на систему изучаемой дисциплины; 2) рассмотрением изучаемого в курсе объекта многогранно – по числу сторон, совпадающему с числом основных учений данной науки.

В философии приводятся следующие определения методологии:

- учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности;

- учение о методах научного познания и преобразования мира.

В более узком понимании методология – совокупность методов исследования в какой-либо науке.

Методология определяет структуру и последовательность определенных видов деятельности, в том числе и познавательной.

Методологические знания – это знания о методах и способах получения новых знаний. Это простое определение показывает огромную роль методологии в учебно-познавательной деятельности. Методологические знания частично охватывают и связывают между собой философские и логические знания, систему науки в целом и ее отраслей, процесс и принципы познания, исторические закономерности развития наук, концептуальные системы наук и т.п. Методологические знания – одна из наиболее обобщенных ориентировочных основ познавательной деятельности.

Методологическими проблемами науки являются проблемы, возникающие в самой науке, которые не могут быть разрешены без смежных наук и философии. Следовательно, методология химии объединяет проблемы химии, решаемые с помощью других естественных наук и философии.

МЕТОДОЛОГИЯ

Совокупность методов исследования Учение о методах научного познания

Содержание понятия «методология» можно выразить следующей схемой:

Частонаучные методы исследования	Общенаучные методы исследования		Общенаучные подходы	Мировоззренческие знания	
	эмпирические	теоретические			
Классические, физические, химические, физико-химические, биологические, географические, психолого-педагогические, социологические	Наблюдение, измерение, эксперимент, описание	Анализ и синтез, индукция и дедукция, классификация, сравнение, аксиома, аналогия	Абстрагирование, идеализация, моделирование, формализация, гипотеза, аксиома, теория, закон	Системный, функциональный, алгоритмический, информативный	Научная картина мира. Научная картина природы. Научная картина общества. Локальные картины природы. Стиль научного мышления. Общекультурные привалы (соответствия, красота, простота, повторяемость, симметрия и т.д.). Философские принципы (противоречия, привнесения). Идеологические привалы

Методология обучения

1. Умение наблюдать.
2. Умение проводить эксперимент.
3. Понимание структуры теоретического знания.
4. Осознание цикла познания. Гносеология.
5. Овладение некоторыми общими идеями и принципами науки (предмета).
6. Овладение приемами мышления.
7. Умение рассматривать явления во взаимосвязи, умение вскрывать сущность явления.
8. Привитие интереса к процессу познания.

Методы обучения химии

1. Проблемное обучение.
2. Исследовательское обучение.
3. Эвристические методы.
4. Алгоритмизированное обучение.
5. Программированное обучение.

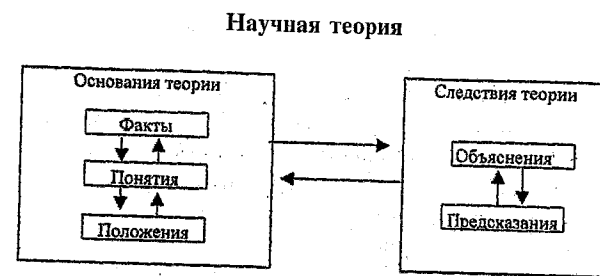
Системный подход характеризуется ярко выраженной методологической направленностью и представляет собой методологическую ориентацию исследования и преподавания, основанную на рассмотрении объектов в виде систем, т.е. совокупностей элементов, связанных взаимодействием, выступающих как единое целое. Именно поэтому построение обучения на основе системного подхода требует введения в курс изучаемой дисциплины методологических знаний.

Остановимся на некоторых видах методологических знаний, вводимых в курсы учебных дисциплин. Формирование системы знаний и системности мышления обучаемых проходит через усвоение научных теорий. *Научная теория* – системный объект, определенным образом организующий элементы знания в структуру. Важно отметить, что структура научной теории инвариантна, независима от вида науки, универсальна.

С целью формирования системности мышления при конструировании содержания теории должна выступать как единица содержания, и в качестве целостного объекта должно быть избрано не отдельное научное понятие и даже не их система, а именно научная теория.

По определению Л.Я. Зориной, «научная теория – это структурная единица науки, представляющая собой совокупность знаний, объединенных в систему на основе некоторых общих положений. Она состоит из двух частей – оснований и следствий. Основания – это одна часть теории, включающая группу основных понятий, исходных посылок и эмпирической базис; следствия – другая часть теории, в которой на базе исходных посылок объясняются, интерпретируются известные факты и предсказываются новые».

Схематически система научной теории показана на рисунке. Эта схема может служить указанием на то, как и в какой последовательности следует развешивать научную теорию в процессе ее изложения обучаемым.



Система научной теории

Кроме методологических и исторических знаний, в курс химии вводятся философские, мировоззренческие и логические знания. Философские и мировоззренческие знания исключительно важны для формирования полноценного содержания обучения.

Одна из идей использования системного подхода в преподавании заключается в том, что учебная дисциплина по фундаментальной науке рассматривается как система, в общих чертах повторяющая систему самой науки и ее связи с другими науками. Это означает, что курс химии строится на основе переноса системы изучаемой науки на систему учебной дисциплины.

Наука состоит из некоторого ограниченного числа основных учений (элементов системы), которые по своей значимости в развитии науки занимают примерно одинаковое место. Специалист, пользующийся в своей работе комплексом методов данной науки, обладает мышлением по данной науке, например, математическим, физическим или химическим; вообще говоря, такой специалист владеет важнейшими качествами творческого мышления, системностью. Поэтому содержание и структура учебной дисциплины должны отражать содержание и структуру изучаемой науки, состоящей из нескольких взаимосвязанных

основных учений. Центральное место в определении содержания обучения занимают основы изучаемой науки и ее связь с теми науками, с которыми придется столкнуться в работе будущему специалисту.

Что же следует понимать под основами науки и как они должны включаться в содержание преподаваемой дисциплины? Рассматривая науку и соответствующую ей учебную дисциплину как систему, следует выделить совокупность основных взаимосвязанных между собой элементов и связи, которые придать ей целостный характер.

Будем считать учебную дисциплину «Химия» системой. Ее основные элементы, из которых состоит курс химии, назовем блоками содержания. Это могут быть учение о периодичности Д.И. Менделеева, строение атома, строение молекул, химическая связь, учение о растворах, химическая кинетика, химическая термодинамика, коллоидная химия, свойства элементов и их соединений, качественный и количественный анализ и др. Очевидно, что далеко не все перечисленные разделы могут претендовать на место основных учений химии и быть введены в учебную дисциплину в качестве важнейших блоков содержания.

При выделении блоков содержания следует учитывать, что большое их число приводит к механистическому дроблению материала и исчезновению целостности изучаемой дисциплины, а также затрудняет нахождение внутривидовых связей. Это может дать учащемуся представление об изучаемой науке как о случайно подобранных главах или лекциях, не связанных между собой. Большое число блоков будет мешать не только выявлению их взаимосвязи, но и связи блоков с другими дисциплинами. В то же время малое число блоков содержания может привести к разрушению системы и превращению одного из блоков в систему, поглотившую остальные блоки. При малом числе блоков содержания структура курса не может быть обоснована из-за недостаточного числа внутривидовых связей.

Системное построение курса химии (О.С. Зайцев)



Блоки содержания учебной дисциплины и их число при условии переноса системы науки на систему

дисциплины определяются теми основными учениями, которые составляют данную науку. Наиболее удачно системное построение курса общей химии осуществлено в учебниках и учебных пособиях О.С. Зайцева (МГУ). Системный анализ современной химической науки, просмотр отечественных и зарубежных учебников по химии, научных химических журналов, монографий по различным отраслям химических знаний, реферативного журнала «Химия» показывают, что в химии могут быть выделены четыре основных учения: 1) о направлении химических процессов (химическая термодинамика); 2) о скорости химических процессов (химическая кинетика); 3) о строении вещества; 4) о периодичности (о периодическом изменении свойств элементов и их соединений).

Блоки содержания учебной дисциплины «Химия» назовем так же, как и учения, и построим курс, соответствующий системе науки, схематически изображенный на рисунке. Курс состоит из четырех равноценных блоков содержания, объединенных внутривидовыми (внутрипредметными) связями одинаковой плотности.

В таких учебно-познавательных процедурах, как описание, объяснение и предсказание, рассмотрение изучаемого объекта осуществляется в соответствии с числом блоков содержания и внутривидовыми связями между ними.

Для осознания обучаемым важности рассмотрения объекта по числу учений науки предметное содержание конструируется по методическому принципу одинаковой плотности связей между блоками, что предполагает приблизительное равенство по объему (ин-

формационная емкость) каждого блока. Последнее требование в свою очередь выступает в качестве одного из методических принципов определения содержания обучения.

Система, в которой каждый элемент связан непосредственно со всеми другими элементами, обладает максимальной плотностью связей. Благодаря этому в такой системе обучения достигается максимальное число внутривидовых связей, что содействует формированию научного знания и отвечающего ему типа мышления. Внутривидовые связи являются системообразующими связями в содержании учебной дисциплины.

Заметим, что равенство информационной емкости блоков содержания соответствует приблизительно одинаковому объему научной продукции, приходящейся на четыре учения современной химии.

Схема идеального курса химии обеспечивает четырехстороннее (по числу учений) рассмотрение изучаемого объекта и иллюстрирует систему современной химической науки. Последнее требование к содержанию и построению учебной дисциплины немаловажно с научной, методологической и мировоззренческой точек зрения. Правильное определение системы изучаемой науки показывает учащемуся ее цель и содержание, сущность теорий и общую направленность, границы применения ее методов, способствует нахождению места данной науки среди других наук, выявляет места их соприкосновения.

Ниже приведены результаты наукометрического и методологического анализа курсов общей химии для высших учебных заведений. Обращение к учебникам

Блоки содержания курса «Общая химия»

Учение о направлении химических процессов (химическая термодинамика)	Учение о скорости химических процессов (химическая кинетика)	Учение о строении вещества	Учение в периодическом изменении свойств элементов и их соединений
Изменение энтальпии, энтропии и изобарно – изотермического потенциала в химическом процессе. Расчет константы равновесия. Термодинамические характеристики однотипных реакций. Современная теория растворов. Теория сильных электролитов. Константы равновесия химических процессов в растворах; произведение растворимости. Направление окислительно-восстановительных реакций. Термодинамические характеристики процессов в растворах. Условия образования и разрушения коллоидных растворов. Правило фаз Гиббса.	Зависимость скорости химической реакции от различных факторов. Энергия и энтропия активации; кинетический вывод константы равновесия и основных термодинамических соотношений. Гомогенный и гетерогенный катализ; каталитическая способность веществ в зависимости от положения элемента в периодической системе. Порядок и молекулярность реакций; реакции первого порядка. Кинетика реакций радиоактивного распада. Кинетика реакций с участием воды; изотопный эффект. Реакция в верхних слоях атмосферы с участием кислорода и азота. Скорости и механизмы однотипных реакций.	Типы химических связей. Метод валентных связей. Изменение структур однотипных соединений по подгруппам. Метод молекулярных орбиталей; свойства двухатомных молекул элементов второго периода. Донорно-акцепторный механизм образования ковалентной связи. Теория поля лигандов. Магнитные свойства комплексов ионов. Виды межмолекулярных взаимодействий. Металлическая связь и изменение свойств металлов в подгруппах и периодах. Изменения в типе связи и энергии связи в однотипных соединениях по подгруппе.	Периодический закон Д.И. Менделеева. Строение атома. Физический смысл периодического закона. Обзор свойств элементов и их соединений по периодам, группам и подгруппам. Сравнение однотипных соединений в главных и побочных подгруппах.

высшей школы оправдывается тем, что содержание школьной дисциплины «Химия» непрерывно пополняется содержанием из курсов химии высшей школы. Кроме того, в средней школе введены курсы общей химии, поэтому результаты анализа помогут создателям школьных курсов общей химии ориентироваться на современное содержание химической науки.

В таблице показано распределение содержания курса химии по предлагаемым блокам.

В помощь студентам и учителям химии нами издано пособие «Лекции по методологии химии», включающее следующие разделы:

1. Методология химии.
2. Естествознание как единая наука о природе.
3. Основные научные принципы естествознания.
4. Предмет химии.
5. Философское значение периодического закона Д.И. Менделеева.
6. Системный анализ химических теорий.
7. Химическая картина природы.
8. Космическая химия. Происхождение химических элементов.
9. Принципы системного построения научного и учебного знания.

УЧЕНЫЕ - ШКОЛЕ

*В.С. Даношенков,
О.В. Коришнуова*

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

Основной парадигмой современного образования становится признание уникальности человеческой личности, создание благоприятных условий для личностно-ориентированного и индивидуально-ориентированного обучения. В современной школе это стало возможным в связи с реализацией в обучении принципа гуманизации, благодаря которому стали учитываться способности, интересы, склонности и потребности каждого ученика.

Мы считаем, что реализация данного принципа на уровне предметной деятельности наиболее эффективна при использовании дифференциации и индивидуализации в учебном процессе. Действительно, в школах с большим количеством учащихся (в основном городских) возможна внешняя дифференциация (профильная), которая учитывает профессиональные интересы и индивидуально-типологические особенности учащихся. В малокомплектных школах, являющихся в силу современных социально-экономических и демографических причин преобладающим типом школ в сельской местности, использование данной формы дифференциации затруднено. В этом случае при организации учебной деятельности лучше применять внутреннюю дифференциацию. Это связано с хорошим учётом психологических особенностей при малой наполняемости класса и эффективным построением методик обучения.

Нами выделяются следующие особенности малокомплектных сельских школ:

1) эмоциональная перегрузка учащихся, появляющаяся в результате сверхконтроля со стороны учителя. Следствие: возникновение у учащихся стресса ожидания, чувства страха, безразличия к процессу обучения;

2) четкая дифференциация индивидуальных различий учащихся и их уровня развития. Следствие: возможность изучения особенностей школьников через многопредметность;

3) создание в процессе обучения благоприятного эмоционального климата «семейного» типа внутри класса. Данные особенности играют существенную роль при реализации внутренней дифференциации в условиях индивидуально-ориентированного обучения.

По каким же критериям дифференцировать учащихся в классе? Какие особенности школьников принять за основные? Существует несколько подходов к решению данной проблемы. Нами предлагается дифференцировать учащихся на «физиков» и «спиритов»,

т.е. на группу школьников, проявляющих склонности к естественно-математическим дисциплинам, и на группу школьников-гуманитариев (4, 6). Естественно, что внутри данных групп оказываются как «сильные» и «средние» по уровню обучаемости и обученности учащиеся, так и «слабые». Основное условие организации учебной деятельности с позиций внутренней дифференциации – включение каждого учащегося (и «физика», и «спирит») в активную деятельность по усвоению знаний, умений и навыков, посылку для каждого школьника.

Ясно, что в такой ситуации встает проблема выбора эффективных дидактических методов и приемов организации учебного процесса. Считаем, что методы, удовлетворяющие основному требованию внутренней дифференциации, следующие:

- метод создания эмоциональных ситуаций на всех этапах учебного познания (1);

- метод занимательных ситуаций, предложенный В.С. Даношенковым (2).

Метод занимательных ситуаций рассматривается как альтернатива проблемному обучению, которая несет в себе его основные черты, но создается «на более простой методической основе, доступной для «конструирования» учителем физики» (3). Методика организации занимательной ситуации такова: «Учитель, опираясь на знания и умения учащихся... так организует движение мысли и деятельности учащихся, чтобы оно по инерции перешло в собственную их работу» (3).

Поскольку любая занимательная ситуация вызывает у школьников определенные эмоции, будем рассматривать ее как частный случай эмоциональной ситуации. По мнению ученых-дидактов, в учебном процессе должно быть больше положительных эмоций, которые играют существенную роль в формировании мотивации учения школьников, в снятии психологической напряженности в условиях малой наполняемости класса. При правильной организации эмоциональных ситуаций с опорой на теорию развития познавательного интереса Г.И. Щукиной нами выделяются три уровня развития эмоций учащихся:

- уровень любопытства (основан на ощущениях, у учащихся наблюдается проявление эпизодического интереса к эффектным и занимательным сторонам явлений при отсутствии интереса к их сущности);

- уровень любознательности (основан на эмоциях, наблюдается проявление интереса к накоплению информации, постижение сущности явлений, побуждение познавательной активности и преодоление трудностей при помощи педагога);

- уровень устойчивого эмоционально-познавательного отношения к предмету (основан на «чувстве» к предмету, наблюдается проявление интереса к сущности явлений, к их внутренним, существенным связям и закономерностям, стремление разобраться в

трудных вопросах, высокая самопроизвольная познавательная активность, корреляция интереса и склонности).

В соответствии с данными уровнями планируется использование эмоциональной ситуации.

В психолого-педагогической литературе в качестве положительных эмоций, образующих в совокупности атмосферу эмоционального комфорта в процессе учения, наиболее часто отмечаются следующие:

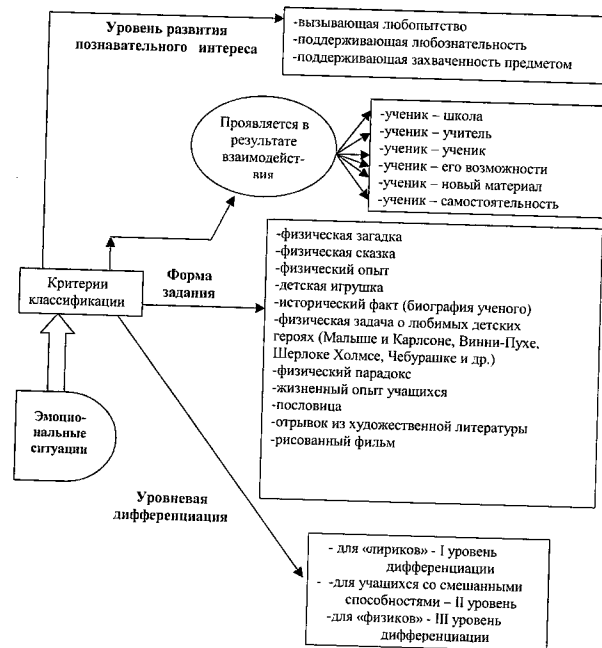
- эмоции, связанные со школой в целом и пребыванием в ней;
- эмоции, обусловленные взаимоотношениями школьника с учителями и товарищами;
- эмоции, связанные с осознанием каждым учеником своих больших возможностей в достижении успехов в учебной работе, в преодолении трудностей, в решении сложных задач;
- эмоции при столкновении с новым учебным материалом;

- эмоции, возникающие при овладении учащимися приемами самостоятельного добывания знаний, новыми способами совершенствования своей работы, самообразования. (По кн. А.К. Марковой «Формирование мотивации учения в школьном возрасте»)

Возникновение указанных положительных эмоций мы связываем с осуществлением внутренней дифференциации.

Эмоциональная ситуация может быть использована на любом этапе процесса усвоения знаний (актуализация, первичное усвоение, осознание и осмысление, закрепление, применение, контроль усвоения).

Обобщая все вышесказанное, предлагаем классифицировать эмоциональные ситуации по нескольким критериям: 1) по уровню развития познавательного интереса; 2) по видам эмоций, которые порождаются ситуацией; 3) по форме задания; 4) по признаку дифференцирования учащихся на группы («физики» и «лирики»). Данные классификации отражены в схеме.



Рассмотрим конкретные примеры организации эмоциональных ситуаций. При переходе к изучению нового материала учащимся не сообщается тема урока, а они сами ее определяют, отгадав познавательную загадку. Перед началом изучения темы «Электрические явления» (8-й кл.) предлагаем школьникам назвать главного «виновника» всех электрических явлений, внимательно прослушав следующую информацию:

*Я – виновник всех явлений,
С электричеством родных,
Здесь я – настоящий гений,
Самый главный я у них.
Папа мой – великий Томпсон
(Он меня в лучах «поймал»),
А Иоффе с Миллиkenом –
Те узнали, как я «мал».*

*И пусть мой размер ничтожен
(Ведь я в атомах живу),
Я совсем не озорчаюсь,
Так как многое могу.
Отрицательным зарядом
Обладаю также я.
Может, кто-то догадался,
Как зовут меня, друзья?
А зовусь я, между прочим,
Очень просто: ... (электрончик)*

Перед изучением темы по астрономии «Малые тела Солнечной системы» предлагается такое стихотворение:

*Что же это за объекты?
Отвечайте поскорей.
Среди нас есть и «планеты»,
И «хвостатыми» бываем,
Раньше люди нас боялись
И пред нами преклонялись,
И считали почему-то, что мы,
По небу летая, им несчастья предвещаем.*

*Массы наши небольшие,
И диаметры не очень,
Но, однако, люди все же
Не упустят никогда
Долгожданное мгновенье,
Когда «падает звезда»,
И желанье загадают.*

*А бывает даже так:
Звездный дождь из радианта
Вниз, на Землю, так и сыплет,
Или яркий шар по небу,
Что болидом называют,
Пусть и редко, но летает.
Так же, как тела большие,
Представляем семью Солнца,
И ученые нас ценят,*

*Потому что «внеземные».
Догадались вы, ребята,
Как же всех нас называют?
Ну, подумай, голова!
Это - ... (малые тела)!*

Следующие примеры – создание эмоциональной ситуации с помощью загадки на этапах повторения, осознания, осмысления, систематизации информации.

Загадка про магнитное поле

*Я – магнитное создание,
Вам известно про меня,
Что я с током очень дружен,
И магниту я родня.
Забираюсь я в катушку,
По которой ток идет,
А прибор известный – ИМИ –
Всюду он меня найдет.
И далеко от магнита
Становлюсь слабее я,
Но границы не имею,
Как зовут меня, друзья?*

Загадка про ареометр

*Я – приборчик интересный,
Я на трубочку похож.
Я – помощник ваш чудесный,
Чем же я для вас хорош?
Плотность измерять умею,
Шкалу нужную имею,
И дробинки в голове
Помогают также мне.
И открою свой секрет вам:
Плавать – важно для меня.
На законе Архимеда
Я работаю, друзья.*

Загадка о конденсаторе

*Угадайте, угадайте,
Что же это за объект?
Состоит из двух пластинок
С диэлектриком внутри.
Накопитель он зарядов,
Связан также он с Фарадой,
С лазером и лампой-вспышкой,
С ЭВМ и микросхемой,
Радиоаппаратура без него
Прожить не может,
Так же, как и телевизор.
Очень нужное устройство,
Очень важное для нас.
Как его мы называем?
Кто скорей ответ мне даст?*

Загадка о магните

*С братом мы всегда дружны:
Где один, там и другой,
Только я в рубашке красной,
А вот брат мой – в голубой.*

Для лучшего осознания и запоминания правила буравчика учащимся предлагается мнемоническое правило:

*Когда ток направлен «к нам»,
Значит, к вам я приближаюсь,
Против стрелки часовой*

*Рукояткой я вращаюсь.
Если же наоборот
Рукоятку повернет,
То от вас я убегаю,
Снова с током «совпадаю».*

Загадки-стихи сочиняют учащиеся в процессе самостоятельной деятельности, сам учитель, а также они могут «рождаться» в совместном творчестве педагога и учащихся. Данная форма организации учебной информации обязательно вызывает положительные эмоции и у «физиков» и у «лириков». «Лирики» оценивают ее с точки зрения соответствия нормам литературного языка, красоты стиха, а «физики» дают оценку с точки зрения правильности физической терминологии, соответствия законам, т.е. каждому находится дело по душе.

Творческие работы учащихся, к которым относится и создание физических загадок, оказывают стимулирующее влияние на развитие познавательного интереса к предмету с сохранением элементов неповторимости, индивидуальности учеников, активизируют эмоционально-волевые и интеллектуальные психические процессы, способствуют формированию творческих возможностей школьников. «Сила влияния творческих работ... на познавательный интерес состоит в их ценности для развития личности вообще, поскольку и сам замысел творческой работы, и процесс ее выполнения, и ее результат – все требует от личности максимального приложения сил» (7, с. 162).

Мы согласны с мнением Г.И. Щукиной, что к творческим заданиям, вызывающим наибольший интерес учащихся, относятся составление загадок, индивидуальное и коллективное написание сказок... репортажи, сообщения и доклады учащихся, составление задач и свободное изготовление макетов, моделей, рисунков» (там же).

Считаем, что очень эффективной формой задания эмоциональной ситуации является работа над рисованным «фильмом». Например, при изучении темы «Механическое движение» (7, 9-е кл.) учащимся предлагается создать и защитить «фильм» с названием «Движение повсюду, движение везде!». Необходимо отметить в качестве одной из главных положительных черт такого вида деятельности развитие эстетического вкуса школьников, а также включение в активную деятельность и «физиков» и «лириков».

Физическая сказка – еще одна форма задания эмоциональной ситуации. Мы под физической сказкой понимаем информацию, содержащую сведения о реальном и вымышленном мире с обязательным использованием физических терминов, закономерностей, физических «героев» - Электрона, Магнитного поля, Молекулы и т.д. Кроме того, по сказкам предлагается ответить на вопросы (или составить их самим учащимся), соответствующие разным уровням развития эмоционального отношения учащихся к предмету (любопытство, любознательность, увлеченность предметом).

Так, в 7-м классе при осмыслении темы «Агрегатные состояния вещества» учащимся предлагается прослушать сказку «Три богатыря» и ответить на разноуровневые вопросы (третий уровень – самый сложный).

Сказка «Три богатыря»

В некотором царстве, в некотором государстве жиди-были три могучих богатыря. Один – Твердое тело, второй – Жидкое тело, третий – Газообразное.

И вот однажды они решили похвастаться своим могуществом. Первым выступил богатырь Твердое тело. Он показал неприступные крепости из камня, огромные медные пушки и свинцовые ядра, которыми он мог поражать своих противников. «Я самый могущественный!» - заявил первый богатырь.

Тут вмешался второй богатырь Жидкое тело: «Мне не страшна твоя сила, любое твердое тело я могу превратить в жидкость путем повышения температуры». Махнул он рукой, и все крепости, орудия и ядра первого богатыря растеклись огненной рекой.

«А я сильнее вас обоих, – заявил богатырь Газообразное тело. – Я проникаю всюду и могу превратить в пар твердые и жидкие тела, стоит мне только ещё повысить температуру».

Тут вновь вмешался первый богатырь: «Да, вы сильнее, вы можете разрушить мои творения, но ведь я вновь могу захватить свои позиции и покорить вас. Стоит мне только понизить температуру, как и жидкости и газы становятся твердыми телами».

Задумались богатыри и решили заключить союз и жить вечно в мире, считаясь друг с другом. Это было правильно, так как втроем они стали действительно непобедимы.

Содержание вопросов разного уровня.

Первый уровень. 1) Назовите основные свойства твердого, жидкого и газообразного богатырей, о которых говорится в сказке. (Ответы: неприступные крепости, пушки, ядра – сохранение формы и объема, упругость; жидкое состояние – текучесть; газ всюду проникает, занимает весь предоставленный ему объем.) 2) Назовите имена известных вам «богатырей», имеющих при обычных условиях (0°C, н.а.д.) твердое, жидкое и газообразное тела.

Второй уровень. 1) Чем объяснить свойство газообразного богатыря проникать всюду, т.е. занимать весь предоставленный ему объем? (Ответ: практическим отсутствием сил межмолекулярного взаимодействия.) 2) Найдите общие свойства у жидкого и газообразного богатырей, у жидкого и твердотельного.

Третий уровень. 1) Докажите, что любое вещество может находиться в трех агрегатных состояниях. Как это отражено в сказке? 2) Что вы знаете о плазме? К какому из известных вам агрегатных состояний ближе по свойствам данное состояние вещества? 3) Предположите на основании свойств трех богатырей различия в их внутренней структуре.

Составление таких сказок и стихов может быть предложено в виде домашних дифференцированных

заданий. А дополнительное поощрение за такое произведение будет способствовать созданию эмоционального комфорта в процессе учения, что очень важно для учащихся при осознании ими своих способностей и возможностей в достижении поставленных учебных целей и формировании положительной мотивации в обучении физике.

Эмоциональная ситуация, захватывающая и «физиков» и «лириков», может быть создана и при решении физических задач, т.е. на этапе применения знаний – наиболее трудном виде учебной деятельности школьников, если при этом формулировка задачи будет предполагать рождение эмоций, будет интересной для учащихся.

Пытаясь решить эту проблему, мы пришли к идее разработки задач, где главными действующими лицами являются Малыш и Карлсон, а также другие любимые детские герои, которые помогают учащимся увидеть физику в окружающей жизни и лучше понять ее. Задачи дифференцированы по сложности элементов знаний (в основе лежит классификация уровней обученности Н.Я. Конфидератова: первый уровень – различение, запоминание, понимание; второй – простейшие умения и навыки; третий – перенос знаний и умений из одной области знаний в другую) на три уровня трудности – I, II, III. Задачи первого уровня соответствуют базисному «минимуму» усвоения знаний, второго – базисному «максимуму», а третьего – повышенному уровню знаний. Например, для проверки усвоения знаний по темам «Сила тяжести», «Вес тела», «Сложение сил» (7-й кл.) учащимся для самостоятельного решения предлагаем работу следующего содержания.

1–I. Какая сила тяжести действует на Карлсона, если его масса 75 кг? А на Малыша при его массе 45 кг?

2–II. Карлсон согласился съесть жареную колбасу вместо мясных тефтелек. Малыш со всех ног помчался на кухню. А на тарелке как раз лежали 5 ломтиков колбасы, оставшихся от обеда, каждый из которых имел массу в 30 г. Масса тарелки 402 г. С какой силой тарелка с колбасой давила на поверхность стола? Сделайте чертеж, изобразив силу в выбранном масштабе.

3–I. Карлсон, считая себя лучшим пылесосщиком в мире, решил сделать уборку в комнате Малыша, после того как мама только что убрала ее.

«Не надо, не надо», – попросил Малыш. «Зря упираешься», - сказал Карлсон и потянул пылесос на себя с силой 30 Н. А Малыш тянул на себя с силой 28 Н. В чью сторону сдвинется пылесос? Чему равна равнодействующая сил Малыша и Карлсона? Сделайте схематический чертеж и изобразите на нем все силы в выбранном масштабе.

4–II. После победы в борьбе за пылесос Карлсон направил шланг на белые тюлевые занавески, которые с легким шелестом тут же наполовину исчезли в трубу. Не выключая пылесоса, Карлсон начал вытаскивать занавески, но тщетно: пылесос решитель-

но не хотел их отдавать. Малыш бросился помогать Карлсону, который прилагал силу в 32 Н. Малыш дернул с силой 25 Н. С какой силой действовал пылесос на занавески, если для преодоления его действия двум друзьям не хватило усилия всего в 2,5 Н?

5–III. «Ну, полетели?» – сказал Карлсон и нажал кнопку на животе – моторчик затарахтел. Тогда он обхватил Малыша своими пухлыми ручками, они вылетели в окно и стали набирать высоту. Определите равнодействующую сил, приложенных к нашим героям, если F_1 – сила тяжести, F_2 – сопротивление ветра в 100 Н, F_3 – подъемная сила Карлсона, равная 1500 Н. Не забудьте, что масса Карлсона 75 кг, а Малыша – 45 кг.

Многофакторность применения внутренней дифференциации в процессе обучения физике в малокомплектных сельских школах обуславливает создание эмоциональных ситуаций, не оставляющих равнодушными ни одного ребенка и благоприятно влияющих на развитие его личностных качеств.

Литература

1. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Педагогика, 1981.
2. Данюшенков В.С. Ситуация любознательности как средство ускорения познавательной деятельности учащихся: Метод. советы начинающему учителю физики. М.: Прометей, 1993.
3. Данюшенков В.С. Целостный подход к методике формирования познавательной активности учащихся при обучении физике в базовой школе. М.: Прометей, 1994.
4. Жариков Е., Крушельницкий Е. Для тебя и о тебе. М.: Просвещение, 1991.
5. Линдгрэн А. Карлсон, который живет на крыше, опять прилетел. Новосибирск: Дет. лит., Сиб. отд., 1992.
6. Пашина А.Х. Художественный и мыслительный типы личности: Особенности эмоциональной сферы // Психол. журнал. 1994. Т. 15. № 3.
7. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971.
8. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983.

Л.П. Сычугова

ВНЕЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СПЕЦКУРСА «ИСКУССТВО НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ»

Подготовка студентов к работе с произведениями искусства представляет собой одну из подсистем целостного педагогического процесса педвуза. Программа опытно-экспериментальной работы составлялась с учетом содержания других социогуманитарных, психолого-педагогических дисциплин. В своей работе мы исходим, во-первых, из особенностей специфики искусства, теории эстетического восприятия и

лично-ориентированного взаимодействия с участниками спецкурса; во-вторых, из лингвистической теории о языке как знаковой системе: о языковой знаковой, о единицах языка и речи; о парадигматике и синтагматике; о функционировании языковых единиц в речи.

Поиск эффективных подходов к обучению осуществлялся в рамках курса методики преподавания русского языка в средней школе на занятиях разработанного нами спецкурса «Искусство на уроках развития речи» для студентов факультета русского языка и литературы Вятского государственного педагогического университета. Главной целью занятий стало развитие специальных способностей будущих филологов – умения целостно, адекватно авторскому самовыражению воспринимать произведение искусства, давать самостоятельную оценку эстетического характера, а также практическое освоение методики работы с произведениями живописи на уроках русского языка в искусствоведческом, коммуникативном, лингвистическом, речевом аспектах.

В основе опытно-экспериментальной модели подготовки студентов к работе лежит максимально субъективированная четырехкомпонентная педагогическая система, включающая диагностический, мотивационный, когнитивный (вопросы теории художественного восприятия, семиотики, лингвистики, коммуникации, методики развития речи), конструктивно-деятельностный блоки. В данной публикации будут рассмотрены вневлигвистические компоненты спецкурса «Искусство на уроках развития речи».

Курс открывается определением студентами, будущими организаторами работы по картине на уроках русского языка, литературы, внеклассных занятиях, тех задач, которые студентам необходимо решать в процессе формирования их собственной эстетической и речевой культуры как части духовной культуры.

Мотивационный компонент содержания спецкурса. В педагогической литературе называются следующие направления подготовки студентов к трудовой деятельности: приближение содержания обучения к будущей профессии; вовлечение студентов в деятельность, требующую синтеза психолого-педагогических наук, лингвистических и искусствоведческих знаний. Считаем значимым в мотивационной сфере и третье направление – удовлетворение стремления личности к самовыражению, самоутверждению не только в будущей, но и настоящей жизни. С одной стороны, мы открываем перед будущими учителями перспективы развития, связанного с приобщением к мировой художественной культуре, для чего: 1) показываем роль искусства в социальной жизни; 2) диагностируем уровень эстетической культуры студентов на раннем этапе обучения для определения стартовой планки образования. С другой стороны, предоставляем возможность студентам создавать собственные ценности в области методики работы с картиной

на уроках русского языка, подключая их к активной профессиональной деятельности: 1) выявлению уровня эстетического образования школьников и студентов; 2) индивидуальному консультированию по вопросам выполнения контрольных работ, связанных с использованием искусства на уроках русского языка; 3) поискам эффективных путей эстетического развития школьников в процессе обучения написанию сочинения по картине; 4) созданию собственных работ в виде моделируемых и опробованных на практике проектов использования произведения живописи на уроке русского языка.

Взаимосвязанность с другими науками. Курс связан с философией, общей методологией познания и такими частными философскими дисциплинами, как гносеология, логика, герменевтика, этика, эстетика. Курс соотносится с психологией, изучающей особенности художественного мышления, эстетического восприятия действительности, педагогикой и частными ее науками - методикой преподавания русского языка и литературы в средней школе.

В курсе рассматриваются вопросы коммуникации и общения.

В процессе изучения дисциплины происходит постоянное обращение к искусству как одной из форм общественного сознания и как одному из видов эстетической деятельности. Курс опирается на искусствоведение, исследующее социально-эстетическую сущность искусства и занимающееся историей и теорией искусства, художественной критикой. В системе изучения дисциплины оказываются и частные науки искусствознания: искусствоведение, литературоведение, музыковедение, театроведение, архитектура, декоративно-прикладное искусство.

Курс включает в себя некоторые вопросы семиотики, исследующей свойства знаковых систем, в том числе языкознания.

В содержательном блоке программы предусмотрено **изучение теоретических вопросов эстетического восприятия.** На занятиях поднимается проблема адекватности художественного восприятия, устанавливаются условия, определяющие характер взаимоотношений художника и зрителей. Актуализируются все группы факторов, влияющих на художественное восприятие. Одна группа факторов определяется природой искусства, тем, что, во-первых, искусство отражает вторую реальность, понятую и выраженную в художественных образах ее создателем; во-вторых, выраженная художественная идея обнаруживает противопоставление субъективного и объективного, замысла и воплощения, традиции и новаторства, ценности и оценки, неизменности материальной структуры произведения и трансформации исторического контекста (Н.Ф. Бучило). Вторая группа факторов, влияющих на адекватность художественного восприятия, связана с особенностями личности художника (мировоззрением, внутренним миром, эмоциональными переживаниями, способом видения действитель-

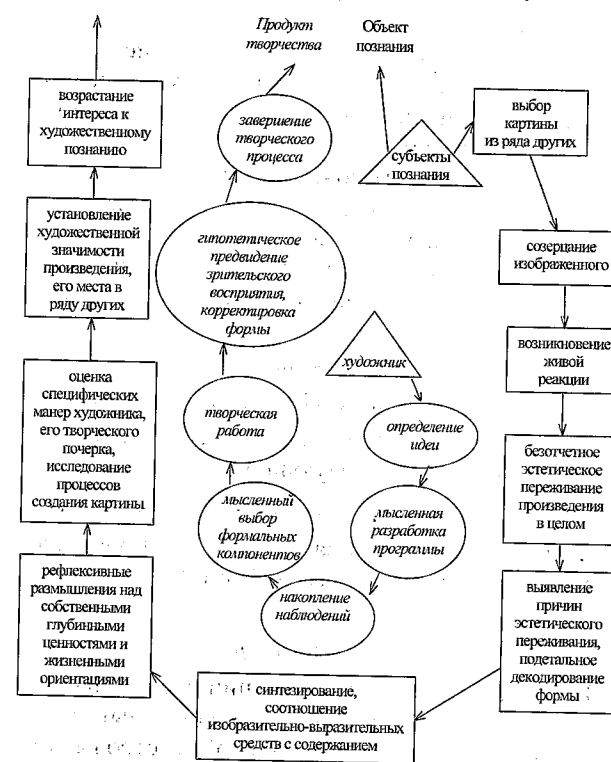
ности, умением вызвать у воспринимающего адекватное отношение к изображаемому). Выявляются также факторы, определяемые личностными особенностями реципиента: сочетанием в восприятии художественных образов объективного и субъективного, рационального и эмоционального; способностью к постижению реалий жизни; художественно-эстетической образованностью воспринимающего, его художественными наклонностями, вкусами; творческим характером индивидуума.

На занятиях изучаются важные для организации управления процессом художественного восприятия знания о его структурных элементах. При создании нашей модели организации работы с произведением живописи мы опирались на исследования психологии творческого восприятия П.М. Якобсона, выделившего следующие фазы осознания художественных смыслов: установка на восприятие; осмысление того, что изображено, показано, выражено; переживание; понимание формы; восприятие художественного образа в целом; ассоциации и возникновение различного рода эстетических чувств; выявление специфической манеры художника; знакомство с творчеством как пробуждение интереса к художественному познанию. Однако при изучении творческих процессов создания и потребления произведений искусства большинство исследователей рассматривают отдельные друг от друга две взаимосвязанные характеристики художественного явления: артефакта как продукта первичной деятельности творца и как продукта, познаваемого сотворцом во вторичной деятельности. На изоморфизм процессов художественного творчества и процесса художественного восприятия обращают внимание М.С. Каган, В.В. Мочалов, С.Х. Раппопорт. Покажем характерную для наших занятий структурную композицию процесса восприятия (см. схему на с. 97), в которой учтены генетическая и функциональная стороны предмета искусства: художника как «творца культуры» и реципиента как «творения культуры и соучастника ее творчества» (М.С. Каган). Дополнены и вербально уточнены в нашей модели и фазы познания произведения.

В круг изучения процессов художественного восприятия включен и вопрос об особенностях детского эстетического восприятия. С одной стороны, это чувствительность к впечатлениям, которые приносят внешние чувства; способность к сопереживанию; развитая способность к эмоциональному тону впечатлений; развитая способность к наглядно-образному мышлению; стойкость ассоциативных связей; потребность в идеале, красоте; острое желание создать адекватный художественный образ (В.В. Алексеева, А.И. Буров, И.С. Кон, Б.Т. Лихачев, А.А. Мелик-Пашаев). С другой – непроизвольность и избирательность художественного восприятия, неустойчивость общего эмоционального впечатления, проявление идентифицирующей с жизненным опытом реакции, невнимание к художественной стороне произведения, неразвитый уровень

художественного восприятия (А.А. Алексеева, Л.В. Благоняжеина, В.А. Гуружапов, Е.Н. Конухова).

Модель творческого и сотворческого процессов при создании и восприятии произведения искусства



Следующий содержательный блок посвящен **изучению знаковой системы живописи.** На значение понимания знаковых аспектов искусства при восприятии произведения указывают многие философы, искусствоведы, педагоги (Ю.Б. Боров, Н.Н. Волков, Е.В. Волкова, В.В. Давыдов, А.Я. Данилюк, М.С. Каган, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, Б.В. Раушенбах, Д.В. Сарабянов, В.И. Толстых). Расшифровка любой художественной информации, заложенной в произведение искусства, требует знания знаковой системы определенного рода и вида искусства. Содержанием наших занятий было исследование механизма кодирования художественной информации, специфики языка живописи. На занятиях рассматривались: элементы композиционного построения картины, связанные с представлениями человека о массе, тяжести, устойчивости, равновесии, статике, динамике; система ритма; взаимосвязь цветовой гаммы с трактовкой формы и светотеневой характеристикой; характер линий и мазков; особенности формата.

К изучению знаковой системы живописи мы подходили с позиций семиотического анализа: 1) синтактики – рассматривали структуру сочетаний художественных знаков; 2) семантики – определяли смысловое наполнение знака-образа; 3) прагматики – сопоставляли заложенные в знаке художественные смыслы с их интерпретацией реципиентами (Ю.С. Степанов, А. Соломоник).

При анализе эмоционально-смыслового значения

отдельных компонентов картины мы стремились соотносить каждый из них с другими компонентами, чтобы не разрушить целостности восприятия произведения.

Знание студентами компонентов формы произведения живописи необходимо для формирования навыков художественного восприятия. Осознание особенностей структурно воспринимаемого полотна позволит студенту и в будущем избирать на уроках русского языка оптимальный путь для раскрытия смыслового наполнения картины и успешно управлять процессом восприятия картины воспитанниками.

Такие направления в работе, как активизация деятельностного присвоения студентами культурных ценностей человечества, методы повышения речевой и методической компетентности обучаемых, будут рассмотрены в других публикациях.

Литература

1. Алексеева В.В. Изобразительное искусство и эстетическое воспитание. – М., 1967.
2. Арнольд А.М. Введение в культурологию. – М., 1994.
3. Архейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М., 1974.
4. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. – М., 1991.
5. Боров Ю.Б. Эстетика. – М., 1975.
6. Буйновская Л.Г. Проблема адекватности эстетического восприятия произведений искусства. – М., 1981.
7. Буров А.И. Эстетическая сущность искусства. – М., 1956.
8. Бучило Н.Ф. Восприятие искусства. – М., 1994.
9. Волков Н.Н. Восприятие картины. – М., 1976.
10. Волкова Е.В. Проблема содержания и формы в искусстве. – М., 1976.
11. Воробьева Т.В. Художественное восприятие как форма общения. – М., 1983.
12. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972.
13. Каган М.С. Морфология искусства. – Л.; М., 1972.
14. Каган М.С., Холостова Т.В. Культура – философия – искусство. Диалог. – М., 1988.
15. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М., 1989.
16. Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.
17. Каминский А.И. Философско-эстетический анализ процесса восприятия произведения искусства. – Киев, 1977.
18. Кирсанова Н.Н. Знаковые системы искусства и художественное восприятие. – М., 1983.
19. Кон И.С. Открытие «Я». – М., 1978.
20. Лаповенко О.П. Художественное восприятие: категориально-методологические основы анализа. – Киев, 1990.
21. Лихачев Д.С. Избранное: Великое наследие. Заметки о русском. – СПб., 1998.
22. Лотман Ю.С. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII–начало XX века). – СПб., 1998.
23. Мейлах Б.С., Высочина Е.И. Новое в изучении художественного творчества. – М., 1993.
24. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М., 1981.
25. Морфология культуры: Структура и динамика. – М., 1994.

26. *Органова О.Н.* Специфика эстетического восприятия. - М., 1975.
27. *Остроменский О.П.* Восприятие как педагогическая проблема. - Киев, 1975.
28. *Раппопорт С.Х.* От художника к зрителю. - М., 1978.
29. *Раушенбах Б.В.* Пространственные построения в живописи. - М., 1980.
30. *Салмина Н.Г.* Знак и символ в обучении. - М., 1988.
31. *Соломоник А.* Семиотика и лингвистика. - М., 1995.
32. *Степанов Ю.С.* Семиотика. - М., 1971.
33. *Человек в мире художественной культуры.* - М., 1982.
34. *Шевченко А.К.* Проблема адекватности понимания художественного произведения. - Киев, 1985.
35. *Якобсон П.М.* Психология художественного восприятия. - М., 1964.
36. *Якобсон П.М.* Психология художественного творчества. - М., 1971.

Е. А. Шшикин

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБОБЩЕННЫХ ЗНАНИЙ О РАСТВОРАХ ПРИ РЕШЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Растворы всюду. Мы почти никогда не имеем дело с чистыми веществами. Воздух - раствор газов, сплавы - твердые растворы металлов, содержание газов, жидкостей и твердых веществ в жидком растворителе - жидкие растворы. Чай, бульон, одеколон, морская волна, рассол - все это жидкие растворы. 199 из каждых 200 реакций протекают в жидких растворах, которые имеют особое значение в природе, обеспечивая довольно быстрое действие многочисленных геохимических и биохимических процессов. На практике одним из компонентов жидких растворов оказывается вода, и сложился обычай называть именно ее растворителем. Не зря воду считают универсальным растворителем.

О каких бы особенностях раствора ни шла речь, первой его характеристикой является содержание растворенного вещества в определенном объеме или массе раствора (или растворителя). Способ выражения содержания растворенного вещества выбирается от практического использования этого раствора.

Между разнообразными способами выражения содержания растворенного вещества имеется взаимосвязь, которую должны видеть обучающиеся и в нужный момент уметь перейти от одного вида к другому. Связь между разными способами выражения количества растворенного вещества учащиеся могут обнаружить в ходе обобщения.

Обобщение - логический процесс перехода от одного к общему и результат этого процесса. Получение обобщенного знания означает более глубокое отражение действительности, проникновение в ее сущность, т.е. обобщение - это одна из основных характеристик познавательных процессов, состоящая в мысленном выделении и фиксации относительно

устойчивых, инвариантных свойств предметов и их отношений.

Выделяют два вида обобщений. В основе первого типа лежит действие сравнения. Это **эмпирическое обобщение**, которое характерно для начальных этапов познания.

Второй тип - **теоретическое обобщение** - представляет собой выделение существенных внутренних связей, определяющих этот объект как целостную систему. Знание о нем становится все более детализированным и полным, конкретным.

Обобщение первоначальных знаний и умений по решению задач на растворы начинается с формул для расчета массовой доли растворенного вещества в растворе, которые могут иметь следующие математические выражения:

$$\omega = m(v - va) / m(p - pa), \quad (1)$$

а так как массу раствора можно представить как сумму масс растворенного вещества и растворителя, то формула будет иметь следующий вид:

$$\omega = m(v - va) / (m(\text{воды}) + m(\text{вещества})) \quad (2)$$

Если же массу раствора выразить как произведение плотности раствора на его объем, формула будет выглядеть так:

$$\omega = m(v - va) / V \cdot \rho \quad (3)$$

Задача 1. При ряде заболеваний в кровь вводят 0,85%-ный раствор поваренной соли, называемый физиологическим раствором. В какой массе воды нужно растворить соль, чтобы получить 5 кг такого раствора?

$$\begin{array}{l} \omega(p - pa \text{ NaCl}) = 0,85\% \\ m(p - pa \text{ NaCl}) = 5 \text{ кг} \\ m(\text{H}_2\text{O}) - ? \end{array} \quad \begin{array}{l} \omega = m(v - va) / m(v - va) + m(\text{воды}) \\ m(\text{соли}) = \omega \cdot m(\text{соли}) + \omega \cdot m(\text{H}_2\text{O}) \\ 0,0085 = 5000 - m(\text{H}_2\text{O}) / 42,5; \\ 0,0085 \cdot 5000 = 5000 - m(\text{H}_2\text{O}) \\ m(\text{H}_2\text{O}) = 5000 \cdot 42,5 = 4957,5 \text{ г} \end{array}$$

Ответ: 42,5 г соли нужно растворить в 4957,5 г воды.

Преобразуя формулы (1, 2, 3), получаем разные выражения массы растворенного вещества

$$m(v - va) = \omega \cdot m(p - pa) \quad (4)$$

$$m(v - va) = \omega \cdot m(v - va) + \omega \cdot m(\text{H}_2\text{O}) \quad (5)$$

$$m(v - va) = \omega \cdot V \cdot \rho \quad (6)$$

Чтобы определить массу кристаллогидрата для получения раствора определенной массовой доли, целесообразно вспомнить, как рассчитывается масса вещества по его количеству и молярной массе:

$$m(v - va) = v \cdot M \quad (7)$$

Значит, и масса кристаллогидрата равна произведению его количества на молярную массу кристаллогидрата:

$$m_k(v - va) = v_k \cdot M_k, \text{ а } v_k = m(v - va) / M_k.$$

Подставив количество кристаллогидрата в формулу (7), так как $v = v_k$, получим:

$$m(v - va) = m_k \cdot M / M_k, \text{ или}$$

$$m_k = m(v - va) \cdot M_k / M \quad (8)$$

Задача 2. Рассчитайте массы кристаллической соды и объем воды, необходимые для приготовления 500 г раствора карбоната натрия с массовой долей 10,6%.

$$\begin{array}{l} m(p - pa \text{ Na}_2\text{CO}_3) = 500 \text{ г} \\ \omega(\text{Na}_2\text{CO}_3) = 10,6\% \\ m(\text{Na}_2\text{CO}_3 \cdot 10 \text{ H}_2\text{O}) - ? \\ M(\text{Na}_2\text{CO}_3 \cdot 10 \text{ H}_2\text{O}) = 286 \text{ г/моль} \\ M(\text{Na}_2\text{CO}_3) = 106 \text{ г/моль} \end{array} \quad \begin{array}{l} m_k = m(v - va) \cdot M_k / M \\ m(\text{Na}_2\text{CO}_3) = 500 \cdot 0,106 = 53 \text{ г} \\ m(\text{Na}_2\text{CO}_3 \cdot 10 \text{ H}_2\text{O}) = \\ = 53 \text{ г} \cdot 286 \text{ г/моль} / 106 \text{ г/моль} = \\ = 143 \text{ г} \\ m(\text{H}_2\text{O}) = 500 \text{ г} - 143 \text{ г} = 357 \text{ г} \\ V(\text{H}_2\text{O}) = 357 \text{ г/моль} / 1 \text{ г/мл} = \\ = 357 \text{ г} \end{array}$$

Ответ: для приготовления 500 г 10,6%-ного раствора нужно 143 г соды растворить в 357 мл воды.

В случае получения раствора с более низкой массовой долей растворенного вещества, его разбавляют. Очевидно, что масса вещества при этом будет постоянной - $m(v - va) - const.$, тогда по формуле (6) получим:

$$\omega_1 \cdot V_1 \cdot \rho_1 = \omega_2 \cdot V_2 \cdot \rho_2 \quad (9)$$

По формуле (9) в зависимости от содержания текста задачи мы можем вычислить либо объем получаемого раствора, либо его массовую долю. Чаще требуется вычислить объем воды, который нужно прилить к раствору с более высокой массовой долей. Для этого используем формулу (4):

$$\omega_1 \cdot m(p - pa) = \omega_2 [m(p - pa) + \Delta m(\text{H}_2\text{O})],$$

где $\Delta m(\text{H}_2\text{O})$ - масса воды, которую нужно добавить к раствору. Отсюда

$$m(p - pa) \cdot (\omega_1 - \omega_2) / \omega_2 = \Delta m(\text{H}_2\text{O}) \quad (10)$$

Задача 3. Какой объем воды нужно прилить к 0,5 кг 50%-ной серной кислоты, чтобы приготовить 20%-ный водный раствор?

$$\begin{array}{l} m(p - pa \text{ H}_2\text{SO}_4) = 500 \text{ г} \\ \omega_1(\text{H}_2\text{SO}_4) = 0,5 \\ \omega_2(\text{H}_2\text{SO}_4) = 0,2 \\ V(\text{H}_2\text{O}) - ? \end{array} \quad \begin{array}{l} m(p - pa) \cdot (\omega_1 - \omega_2) / \omega_2 = \\ = \Delta m(\text{H}_2\text{O}) \\ 500 \text{ г} \cdot (0,5 - 0,2) / 0,2 = 750 \text{ г} \\ V = m / \rho; \\ V(\text{H}_2\text{O}) = 750 \text{ г} / 1 \text{ г/мл} = 750 \text{ г} \end{array}$$

Ответ: нужно прилить к раствору 750 мл H_2O .

Если же нужно увеличить массовую долю вещества в растворе, то можно поступить по-разному: упарить раствор, добавить кристаллическое вещество или же раствор с более высокой массовой долей.

При **упаривании раствора** масса вещества остается неизменной, а масса выпаренной воды - $\Delta m(\text{H}_2\text{O})$. Тогда формула будет иметь такой же вид, как и формула (10), поменяв местами массовые доли вещества. Тогда

$$\Delta m(\text{H}_2\text{O}) = m(p - pa) \cdot (\omega_2 - \omega_1) / \omega_2 \quad (11)$$

Задача 4. Какую массу воды нужно выпарить из 500 г 5%-ного раствора хлорида натрия, чтобы получить 20%-ный водный раствор?

$$\begin{array}{l} m(p - pa \text{ NaCl}) = 500 \text{ г} \\ \omega_1 = 0,05; \omega_2 = 0,2 \\ m(\text{H}_2\text{O}) - ? \end{array} \quad \begin{array}{l} \Delta m(\text{H}_2\text{O}) = m(p - pa) \cdot (\omega_2 - \omega_1) / \omega_2 \\ m(\text{H}_2\text{O}) = 500 \text{ г} \cdot (0,2 - 0,05) / 0,2 = 375 \text{ г} \end{array}$$

Ответ: нужно выпарить 375 г воды.

Концентрирование раствора путем добавления кристаллов соли, при котором масса воды остается неизменной - $m(\text{H}_2\text{O}) - const.$, а масса вещества во втором растворе будет $m(v - va) + x$, где $x - m$ добавляемой безводной соли. Тогда

$$\omega_2 = m(v - va) + x / m(p - pa) + x, \quad (12)$$

$$a) \quad m(v - va) = \omega_1 \cdot m_1(p - pa).$$

Полученное значение подставляем в формулу (12):

$$\omega_2 = \omega_1 \cdot m_1(p - pa) + x / m_1(p - pa) + x, \text{ или}$$

$$x = m_1(p - pa) \cdot (\omega_2 - \omega_1) / (1 - \omega_2) \quad (13)$$

Задача 5. Какую массу соли нужно добавить к 150 г 10%-ного раствора, чтобы получить раствор с массовой долей 0,15?

$$\begin{array}{l} m(p - pa) = 150 \text{ г} \\ \omega_1 = 0,1; \omega_2 = 0,15 \\ m(\text{соли}) - ? \end{array} \quad \begin{array}{l} x = m_1(p - pa) \cdot (\omega_2 - \omega_1) / (1 - \omega_1) \\ m(\text{соли}) = 150 \text{ г} \cdot (0,15 - 0,1) / (1 - 0,15) = \\ = 8,82 \text{ г} \end{array}$$

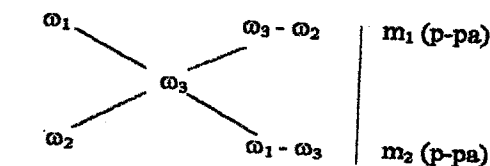
Ответ: нужно добавить к раствору 8,82 г соли.

И наконец, **увеличение массовой доли** может быть при смешивании растворов большего и меньшего процентного содержания вещества. Для этого существует несколько способов. В соответствии с формулой (4) суммы масс в первом и во втором растворах равны произведению суммы масс этих растворов и новой массовой доли:

$$\begin{array}{l} \omega_1 \cdot m_1(p - pa) + \omega_2 \cdot m_2(p - pa) = \\ = [m_1(p - pa) + m_2(p - pa)] \cdot \omega_3 \end{array} \quad (14)$$

или $m_1(p - pa) / m_2(p - pa) = (\omega_3 - \omega_2) / (\omega_1 - \omega_3)$.

Получили математически выраженное правило смешения двухкомпонентной смеси. **Отношение массы одного компонента (раствора) к массе второго обратно пропорционально разности отношений свойств этих компонентов (массовых долей растворов) и смеси в абсолютном значении.** Это правило выражают и графически в виде **квадрата Пирсона**, который часто используют в химии, рассчитывая массовую долю смеси.



Задача 6. Для получения 350 г раствора серной кислоты с массовой долей 0,2 смешали 65%-ный и 15%-ные растворы этой же кислоты.

Определите массы смешиваемых растворов.

x (г) - масса 65%-ного раствора;

$(350 - x)$ г - масса 15%-ного раствора.

$$x / 350 - x = 20 - 15 / 15 - 20;$$

$$9x = 350 - x; 350 \text{ г} - 35 \text{ г} = 315 \text{ г}.$$

Ответ: смешали 35 г 65%-ного и 315 г 15%-ного растворов.

При всех описанных выше расчетах необходимо знать численное значение растворимости взятых соединений.

Растворимость (лат. *Solubility*) – свойство вещества растворяться в какой-либо жидкости при определенной температуре, образуя насыщенный раствор. **Коэффициент растворимости (S)** – это определенная масса вещества, образующая насыщенный раствор в 1 л растворителя при данной температуре:

$$S (t^\circ, \text{ в-во}) = m / V (z/l)$$

Оценивая растворимость, обычно выделяют 4 случая:

- 1) неограниченная растворимость (серная кислота и вода, спирт и вода и др.);
- 2) хорошая растворимость, когда $S > 10$;
- 3) малая растворимость, когда $1 < S < 10$;
- 4) практически нерастворимые, когда $S < 1$.

Чтобы не производить напрасные расчеты массы вещества и воды при получении определенного раствора, нужно убедиться, существует ли раствор с таким содержанием растворенного вещества. С этой целью нужно посмотреть на растворимость вещества при комнатной температуре.

Особенно сложны расчеты массы выпавшего кристаллогидрата из насыщенного при высокой температуре раствора.

Задача 7. При охлаждении насыщенного при 70°C раствора сульфата меди до 0°C выделилось 150 г медного купороса. Какая масса медного купороса была взята для приготовления указанного раствора, если при 70°C растворяется 314 г безводной соли, а при 0°C – 129 г той же соли?

$m(\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}) = 150 \text{ г}$	$v = m / M$;
$S(70^\circ\text{C}, \text{CuSO}_4) = 314 \text{ г/л}$	$v(\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}) = 150 \text{ г} /$
$S(0^\circ\text{C}, \text{CuSO}_4) = 129 \text{ г/л}$	$250 \text{ г/моль} = 0,6 \text{ моль};$
$m_2(\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}) = ?$	$v(\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}) = v(\text{CuSO}_4)$
$M(\text{CuSO}_4) = 160 \text{ г/моль}$	$\cdot 160 \text{ г/моль} = 96 \text{ г}$
$M(\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}) = 250 \text{ г/моль}$	Пусть было x (л H_2O) взято
	при 70°C и y (г CuSO_4) осталось
	в растворе при 0°C.

$$m(\text{H}_2\text{O}) \text{ в } 150 \text{ г } (\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}) = 150 \text{ г} - 96 \text{ г} = 54 \text{ г}$$

$$m(\text{CuSO}_4) \text{ растворенного при } 70^\circ\text{C} = (96 + y) \text{ г}$$

$$V = m / \rho; V(\text{H}_2\text{O}) = 54 \text{ г} : 1000 \text{ г/л} = 0,054 \text{ л}$$

$$V(\text{H}_2\text{O}) \text{ в растворе при } 0^\circ\text{C} = (x - 0,054) \text{ л}$$

При 70°C в 1 л воды растворяется 314 г CuSO_4 , а в x л воды растворяется $(96 + y)$ г CuSO_4 .

$\omega = m / V_{\text{мл}} \cdot \rho$	$c_m = m / M \cdot V_{\text{л}}$	$c_3 = m / \Delta \cdot V_{\text{л}}$
$m = \omega \cdot V_{\text{мл}} \cdot \rho$	$m = c_m \cdot M \cdot V_{\text{л}}$	$m = c_3 \cdot \Delta \cdot V_{\text{л}}$
$\omega_1 = c_m \cdot M \cdot V_{\text{л}} / V_{\text{мл}} \cdot \rho$	$c_m = \omega \cdot V_{\text{мл}} \cdot \rho / M \cdot V_{\text{л}}$	$c_3 = \omega \cdot V_{\text{мл}} \cdot \rho / \Delta \cdot V_{\text{л}}$
$\omega_2 = c_3 \cdot \Delta \cdot V_{\text{л}} / V_{\text{мл}} \cdot \rho$	$c_m = c_3 \cdot \Delta / M$	$c_3 = c_m \cdot M / \Delta$

При 0°C в 1 л воды растворяется 129 г CuSO_4 , в $(x - 0,054)$ л воды растворяется y г CuSO_4 .

$$1 : x = 314 : 96 + y \quad (1)$$

$$314x = 96 + y$$

$$1 : x - 0,054 = 129 : y \quad (2)$$

$$y = 129 \cdot (x - 0,054)$$

Подставив во второе уравнение значение x из первого, получим:

$$y = 129 [(96 + y) / 314 - 0,054]; y = 55,13$$

$$m(\text{CuSO}_4) \text{ в растворе при } 70^\circ\text{C} = 55,13 \text{ г} + 96 \text{ г} = 151,13 \text{ г}$$

$$m(\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}) = 151,13 \text{ г} \cdot 250 \text{ г/моль} / 160 \text{ г/моль} = 236,14 \text{ г}.$$

Ответ: было взято 236,14 г $\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$.

Чаще используют растворы молярной и нормальной (эквивалентной) концентраций. При изучении вопроса о молярной концентрации растворов после определения ее дается формула:

$$c_m = v / V_{\text{л}};$$

подставив в эту формулу значение количества вещества $v = m / M$, получим формулу:

$$c_m = m / M \cdot V_{\text{л}},$$

которая позволяет определить массу вещества, содержащуюся в растворе, или объем раствора. Аналогично выводится формула расчета для эквивалентной концентрации:

$$c_3 = m / \Delta \cdot V_{\text{л}},$$

где Δ – эквивалентная масса вещества.

При переводе одного выражения содержания растворенного вещества в другое, весьма целесообразно провести обобщение через величину массы, выводя выражения для ее расчета (см. таблицу в конце статьи).

Задача 8. Какой объем раствора в концентрации 2 экв/л можно приготовить из 1,5 л 65%-ной азотной кислоты?

$c_3(\text{р-ра HNO}_3) = 2 \text{ экв/л}$	$c_3 \cdot \Delta \cdot V_{\text{л}} = \omega \cdot V_{\text{мл}} \cdot \rho$
$V_1(\text{р-ра HNO}_3) = 1,5 \text{ л}$	$V_{\text{л}} = \omega \cdot V_{\text{мл}} \cdot \rho / c_3 \cdot \Delta$
$\omega(\text{HNO}_3) = 0,65$	$V_2(\text{р-ра HNO}_3) 0,65 \cdot 1500 \text{ мл} \cdot$
	$\cdot 1,391 \text{ г/мл} : 2 \text{ экв/л} \cdot 63 \text{ г/экв} =$
	$= 10,76 \text{ л}$
$V_2(\text{р-ра HNO}_3) = ?$	
$\Delta(\text{HNO}_3) = 63 \text{ г/экв}$	
$\rho(65\% \text{HNO}_3) = 1,391 \text{ г/мл}$	

Ответ: можно приготовить 10,76 л 65%-ной HNO_3 .

Таким образом, обобщение способов выражения растворенного вещества в растворе позволяет обучающимся лучше понять термины «растворимость», «массовая доля», «молярная и нормальная концентрации».

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

Н.Л. Бровцева

УРОК НА ТЕМУ «ПРОСТРАНСТВО СВОБОДЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА» ПО ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ В 10-м КЛАССЕ

Цели и задачи. Ознакомить учащихся с различными смыслами понятия «свобода». Выявить и проанализировать основные подходы к определению пространства свободы человека; учить школьников вести аргументированный спор, формировать навыки работы с правовыми документами и философскими текстами, содействовать развитию логического мышления, умению анализировать полученную информацию и выдвигать собственную гипотезу; содействовать воспитанию свободной и ответственной личности, ее социализации и самореализации.

Оснащение урока. Тексты познавательных заданий; плакаты на тему «Вред алкоголизма и наркомании».

На подготовительном этапе учитель делит класс на четыре группы с различным уровнем обученности школьников в каждой, для организации дифференцированной работы на уроке.

Занятие рассчитано на 2 часа учебного времени.

Ход урока

Целеполагание. В начале урока учитель называет тему, объясняет, почему она стала предметом изучения. В совместной деятельности учителя и учащихся формулируются цели и задачи учебного занятия. Учитель сообщает, что в истории общества сложилось три подхода к определению пространства свободы человека: фатализм (отрицает свободу), синтетический подход (признает наличие ограниченной свободы у человека), волонтаризм (полагает свободу человека безграничной). В ситуации выбора педагог формулирует учебную задачу: «Какой из названных подходов является верным?» Учитель предлагает ученикам сконструировать вопросы, на которые нужно ответить, чтобы решить поставленную задачу. В случае затруднений школьников целесообразно сначала определить тезис, который необходимо подтвердить или опровергнуть в каждом подходе, а затем сформулировать его в форме вопроса. Составленный учащимися план-вопросник занятия учитель записывает на доске.

План-вопросник

1. Какие значения имеет слово «свобода»?
2. Можно ли лишить человека свободы?
3. Что ограничивает свободу человека?
4. Почему не существует безграничной свободы?

Усвоение новых знаний

1. В начале изучения нового материала учитель обращает внимание учащихся на то, что слово «сво-

бода» имеет несколько смысловых значений и предлагает им выполнить следующее задание.

Учебное задание № 1

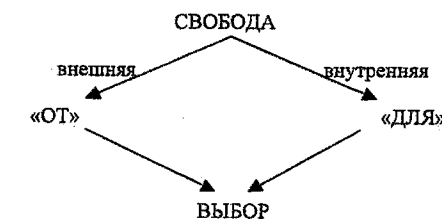
Познакомьтесь со значением слова «свобода»	Определите значение словосочетаний
1. «Отсутствие каких-либо ограничений, стеснений в чем-нибудь». (Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1992. С. 728)	Выпустить на свободу, борцы за свободу народа,
2. «Состояние того, кто не находится в заключении, в неволе». (Там же)	свобода совести
3. «Способность человека делать сознательный выбор в своих действиях». (Атеистический словарь. М., 1985. С. 395)	

Вопросы и задания для обсуждения

- Какие из приведенных значений слова «свобода» могут быть отнесены к внешней, а какие к внутренней свободе в деятельности человека?

- Найдите общее значение слова «свобода».

Результатом работы над учебным заданием становится составление школьниками в тетради опорной схемы по определению значений слова «свобода».

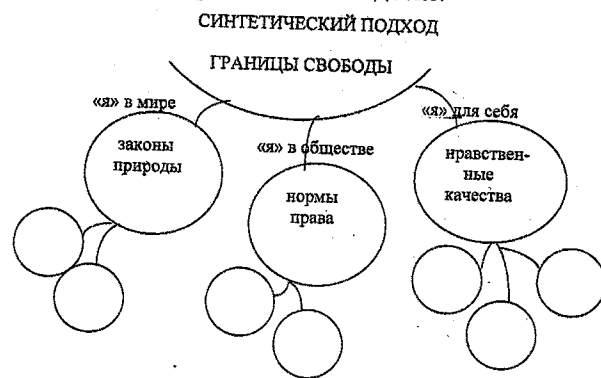


2. Для ответа на второй вопрос учитель организует групповую работу с плакатами. Школьникам необходимо определить степень свободы человека в трех состояниях, а именно: в тюремном заключении, при алкогольной и наркотической зависимости. Школьники 1-й, 2-й, 3-й групп получают один из плакатов с соответствующим изображением и готовят выступление с позиций фатализма, доказывая отсутствие свободы у человека на конкретном примере. Группа, сформированная из наиболее подготовленных школьников, готовит опровержение на выступление лидеров первых трех групп, показывает наличие выбора, и, соответственно, свободы у человека во всех указанных состояниях. В целях организации дискуссии между группами выступления лидеров групп можно начинать словами «мы считаем что ... потому что...», «позвольте с вами не согласиться ...».

Обобщая ответы, педагог обращает внимание на то, что человека невозможно полностью лишить свободы, поскольку даже в самой безвыходной ситуации у человека останется последний выбор, выбор между жизнью и смертью. На этом основании некоторые

мыслители делают вывод об обреченности человека на свободу.

3. При изучении вопроса о границах свободы человека используется графический организатор «гроздь», заранее нарисованный на доске.



Отметив, что границами свободы человека являются законы природы (в отношении к миру), нормы права (в отношении к обществу), нравственные качества человека (по отношению к самому себе), учитель проводит беседу по вопросам: «Перечислите известные вам законы природы. В каких правовых документах закреплены права и свободы современного человека? На каких чувствах основано нравственное поведение человека?» Учащиеся срисовывают в тетрадь графический организатор и заполняют его правильными ответами.

Перечень вопросов дополняется анализом фрагментов текста источников с выполнением школьниками следующих заданий.

Учебное задание № 2

ВСЕОБЩАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА И ГРАЖДАНИНА 1948 г.	КОНСТИТУЦИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 1993 г.
Ст.1 Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства.	Ст. 6 § 2 Каждый гражданин Российской Федерации обладает на ее территории всеми правами и свободами и несет равные обязанности, предусмотренные Конституцией Российской Федерации.
Ст. 29 § 1 Каждый человек имеет обязанности перед обществом, в котором только и возможно свободное и полное развитие его личности.	Ст. 17 § 2 Основные права и свободы человека неотчуждаемы и принадлежат каждому от рождения.
§ 2 При осуществлении своих прав и свобод каждый человек должен подвергаться только таким ограничениям, какие установлены законом исключительно с целью обеспечения должного признания и уважения прав и свобод других	§ 3 Осуществление прав и свобод человека и гражданина не должно нарушать права и свободы других лиц

Познакомьтесь с приведенными сведениями из правовых документов и ответьте на вопросы.

1. Чем ограничена свобода человека в правовых документах?

2. Почему обладание правами и свободами предполагает обязательное соблюдение гражданами соответствующих обязанностей? Какие, по вашему мнению,

существуют у каждого из нас обязанности перед обществом и государством?

3. Какие свободы, по-вашему, являются основополагающими: политические, экономические или духовные? Подкрепите свое мнение конкретными примерами из жизни современного российского общества.

4. Сравните два документа и определите, как реализуются международные стандарты в области прав человека в Конституции РФ.

Учебное задание № 3

В.С. Соловьев. О первичных данных нравственности

Всякое нравственное учение... оставалось бы бессильным и бесплодным, если бы не находило для себя твердых точек опоры в самой нравственной природе человека... Существует неразложимая основа общечеловеческой нравственности...

Есть одно чувство, которое... отсутствует у самых высших животных и... обнаруживается у самых низших человеческих рас. В силу этого чувства самый дикий и неразвитый человек стыдится... Чувство стыда есть уже фактически безусловное отличие от низшей природы, так как ни у каких других животных этого чувства нет... Рядом с этим основным нравственным чувством находится... другое... - чувство жалости. Чувство жалости или сострадания - в отличие от стыда - свойственно (в зачаточной степени) многим животным... Таким образом, если человек бесстыдный представляет собой возвращение к скотскому состоянию, то человек безжалостный падает ниже животного уровня...

Познание добра и зла не только дано непосредственно в отличительном... чувстве стыда, ... из этой первоосновы... оно переходит в виде совести на всю область человеческой этики... Совесть прибавляет аналитическое пояснение: сделавши это... недолжное, ты виновен... в преступлении.

(Соловьев В. С. Первичные данные нравственности // Соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1988. С. 119 - 133)

Задание. Проанализируйте текст, составив в тетради двучастный дневник в виде таблицы (1-я часть - тезисы, отражающие основные положения текста; 2-я - комментарий).

Комментарий для учителя. При выполнении учебного задания № 2 учитель организует групповую работу, распределяя вопросы по степени сложности между группами. Учебное задание № 3 рассчитано на индивидуальную работу.

4. Опираясь на полученные знания, учащиеся в группах готовят ответ на четвертый вопрос, выдвигая свое предположение (гипотезу).

В **заключительной части** урока учитель формулирует вывод о достоинствах каждого подхода: «В пространстве свободы человека синтетический подход определяет границы, а фатализм и волюнтаризм - размеры, показывая, что это пространство может предельно сжиматься либо возрастать». Затем проводится первичная проверка понимания. Учащимся пред-

лагается определить по цитате философское направление мыслителя. «Свобода - это свобода человека со связанными руками» (Л. Бюхнер); «Свобода воли есть химера» (П. Гольбах). «Свобода - это когда никто не может заставить человека делать то, чего он не хочет» (Екатерина II).

В конце урока подсчитываются жетоны, полученные учащимися за активную работу на уроке, и высказываются оценки.

О.В. Черник

ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МАТЕМАТИКИ

На современном этапе развития образования, характеризующемся тенденцией к гуманитаризации и ориентацией образовательного процесса на индивидуальные интересы учащихся, особую актуальность приобретают вопросы, связанные с эстетическим потенциалом различных учебных предметов, в частности математики. Еще К.Д. Ушинский говорил, что в материале любой науки «более или менее есть эстетический элемент, передачу которого ученикам должен иметь в виду наставник» [1].

Исходя из анализа научно-исследовательской и методической литературы, в данной статье раскрывается содержание понятия эстетического потенциала математики, другими словами, рассматриваются возможности ее эстетического воздействия.

Долгое время категории эстетики применялись главным образом к искусству, реже - к технике (техническая эстетика) и как исключение к науке вообще, и, в частности, к математике. Но следует заметить, что в истории человеческой цивилизации находились ученые, бравшие на себя смелость заняться исследованием причин эстетической привлекательности науки. К их числу можно отнести математиков А. Пуанкаре, Г. Вейля, Г. Харди, Ж. Адамара, физиков В. Гейзенберга, А. Мигдала, философов А. Волошинова, С. Котину, методистов В. Болтянского, И. Зенкевич и др.

Анализ взглядов этих ученых позволил выявить эстетический потенциал математики, содержание которого можно рассмотреть в двух аспектах, условно названных нами внешним и внутренним.

Под **внешним аспектом** следует понимать математический аппарат, являющийся необходимым инструментом познания законов красоты и гармонии объективного мира. В данном случае речь идет о красоте, постигаемой чувствами, радующей глаз, - формальной красоте. Основу этого математического аппарата составляют учения о геометрической симметрии, пропорции, перспективе.

Внутренний аспект связан с красотой интеллектуальной, доступной только разуму. Источниками этой красоты являются те особенности математических

объектов (фактов, теорем, задач, способов рассуждений), благодаря которым эти объекты могут вызвать в нас чувство изящного, т.е., как считал А. Пуанкаре, чувство эстетического удовлетворения, обусловленное взаимным приспособлением между математическим объектом и потребностями нашего ума. В силу именно такого приспособления данный объект становится как бы собственностью нашего ума и может служить орудием в дальнейшем познании. Рассмотрим более подробно эти особенности.

Наиболее значимой и отмеченной практически всеми вышеперечисленными исследователями в области эстетики математики и науки вообще является *гармония частей и целого*. С точки зрения философии гармония рассматривается как «категория, означающая высокий уровень упорядоченного многообразия, оптимальное взаимосоотношение различного в составе целого» [2]. Таким образом, признаками гармоничности являются упорядоченность, соразмерность, взаимосвязанность частей, образующих целое. Именно поэтому ум без усилия может охватить гармоничный объект целиком, угадывая детали. Следует заметить, что любое верное математическое доказательство уже по определению должно удовлетворять критериям упорядоченности и взаимосвязанности частей, но если в нем нарушен критерий соразмерности, например, логического и наглядного, то вряд ли это доказательство будет производить впечатление гармоничного. Проиллюстрируем данное положение, рассматривая два доказательства теоремы Пифагора.

Дано: $\triangle ABC, \angle C = 90^\circ$. Доказать: $AB^2 = AC^2 + BC^2$.

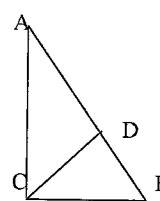


Рис. 1

Доказательство 1:

- 1) Проведем высоту CD (см. рис. 1).
- 2) Из $\triangle CBD$ выразим $\cos B = DB/BC$.
- 3) Из $\triangle ACB$ выразим $\cos B = BC/AB$.
- 4) Из пунктов 2 и 3 следует, что $DB/BC = BC/AB$ или $BC^2 = DB \cdot AB$.
- 5) Аналогично из $\triangle ACD$ и $\triangle ABC$

выражаем $\cos A$ и получаем равенство $AC^2 = AD \cdot AB$.
6) Складываем почленно равенства из пунктов 4 и 5:
 $BC^2 + AC^2 = DB \cdot AB + AD \cdot AB = AB \cdot (DB + AD) = AB \cdot AB = AB^2$.
7) $BC^2 + AC^2 = AB^2$.

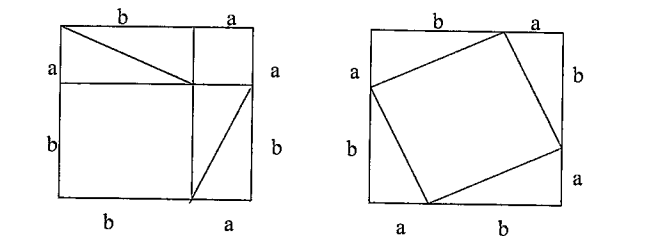


Рис. 2

Доказательство 2:

- 1) $S_1 = 4S_{\Delta} + b^2 + a^2$ (см. рис. 2).
- 2) $S_2 = 4S_{\Delta} + S_0$, где S_0 - площадь ромба со сто-

роной, равной гипотенузе прямоугольного треугольника.

3) Докажем, что этот ромб является квадратом.

$$\angle 1 + \angle 2 + \angle 3 = 180^\circ; \angle 1 + \angle 3 = 90^\circ \text{ (острые углы)}$$

прямоугольного треугольника) $\Rightarrow \angle 2 = 90^\circ$. Значит, ромб – квадрат и $S_0 = c^2$.

$$4) S_2 = 4S_{\Delta} + c^2.$$

5) А так как $S_1 = S_2$, то $b^2 + a^2 = c^2$.

Сравнивая эти два доказательства, следует отметить, что первое доказательство является слишком алгебраическим, в нем практически отсутствует фактор наглядности, поэтому данное доказательство сложно охватить целиком, уловив его суть, проблематично предугадать последующий шаг, одним словом, результат не виден в ходе доказательства, а рождается лишь в последней строке. В то время как во втором доказательстве, благодаря простой наглядной модели, сразу становится ясной его суть, а логике остается уточнить некоторые детали. Таким образом, соразмерное сочетание в доказательстве логического и наглядного факторов является признаком его гармоничности.

Отражением глубокого ощущения единства математики, а значит, и ее гармонии, являются идеи аналогии, модели, изоморфизма. Математики постоянно имеют дело с аналогией, и, даже решая школьную задачу, мы часто обращаемся к аналогии, при этом, как замечает Д. Пойя, мы можем считать, что нам повезло, если, попытавшись решить данную задачу, находим более простую, аналогичную ей.

Понятие изоморфизма как математически правильного, неискаженного отражения основных свойств явления или объекта тесно связано с понятием математической модели. Моделируя одну систему объектов с помощью другой, ей изоморфной, мы можем сводить изучение самых разнообразных свойств этой системы к изучению свойств модели. Например, создавая изоморфную модель, равносильную задаче, можно во многом упростить ее решение, сделать его более наглядным.

Таким образом, рассматривая понятия модели и изоморфизма, мы подошли еще к одной особенности математического объекта, обуславливающей его эстетическую привлекательность, – наглядности, или возможности «визуализации» объекта, т.е. создания его наглядного образа. Однако наглядный образ или модель способны вызвать чувство изящного, если они являются неожиданными, необычными. В.Г. Болтянский пишет: «Удачный подбор наглядной модели нередко предопределяет успех дела, а необычность модели, ее неожиданность воспринимаются как красота и изящество решения» [3]. Следовательно, установление неожиданных связей между элементами математического объекта также может рассматриваться как признак его эстетической привлекательности. А. Пуанкаре отмечал: «Впечатление изящного может

быть вызвано неожиданностью сближения таких вещей, которые мы не привыкли сближать; и в этом случае изящность плодотворна, ибо благодаря ей обнаруживаются родственные отношения, которых мы не замечали до тех пор» [4]. Подобного мнения придерживаются и другие ученые. Академик А. Мигдал, предлагая свое понимание красоты в науке, выдвигает остроумие аргументации в качестве ведущего признака изящества теории. Однако под остроумием следует понимать не что иное, как способность устанавливать неожиданные связи, сближать такие вещи, которые мы не привыкли сближать.

Еще одной особенностью, отражающей красоту математического объекта и отмеченной большинством исследователей в области эстетики науки (А. Пуанкаре, А. Мигдал, В. Болтянский, С. Котина и др.), является простота. Особое эстетическое удовлетворение доставляет сведение сложности к простоте. Например, решая сложную задачу, мы смогли построить простую, наглядную модель, благодаря которой решение данной задачи стало очевидным. Несомненно, что такой контраст между сложностью и глубиной выводимого факта, т.е. факта, имеющего достаточно высокую степень общности, и простотой используемых средств вызывает впечатление изящного. Иллюстрацией этого положения может служить доказательство формулы Эйлера, описывающей связь между основными элементами произвольного четырехугольника – его сторонами и диагоналями:

$$KL^2 = \frac{1}{4}(a^2 + b^2 + c^2 + d^2 - e^2 - f^2),$$

где a, b, c, d – длины сторон, e и f – длины диагоналей, точки K и L – середины диагоналей. Очевидной является глубина и общность этого факта: он приводит нас к множеству следствий, если речь идет о различных конкретных видах четырехугольников, а также обладает возможностью обобщения на случай пространственного расположения точек (вершин четырехугольника). При этом доказательство, опирающееся на векторную модель, является достаточно простым.

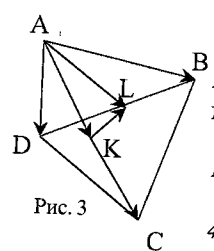


Рис. 3

Доказательство

Имеем: $AB=a, DC=c, BC=b, AD=d, AC=e, BD=f$. K и L – середины диагоналей.

$$KL = \vec{AL} - \vec{AK} = \frac{1}{2}(\vec{AB} + \vec{AD} - \vec{AC})$$

$$4KL^2 = a^2 + d^2 + e^2 + 2\vec{AB} * \vec{AD} - 2\vec{AB} * \vec{AC} - 2\vec{AC} * \vec{AD}$$

Остается вычислить скалярное произведение в правой части равенства, в частности

$$2\vec{AB} * \vec{AD} = a^2 + d^2 - f^2.$$

Таким образом, сочетание достаточно высокой степени общности выводимого факта с простотой ис-

пользуемых средств является существенным признаком изящества математического объекта.

Характеризуя вышеуказанную формулу Эйлера как факт, имеющий возможность обобщения, мы тем самым затронули еще одну особенность, обуславливающую эстетическую привлекательность математического объекта, – его «открытость», т.е. способность к дальнейшему расширению на основе абстракции и обобщения. Приведем пример задачи, обладающей данной способностью.

Точка M – середина боковой стороны BC трапеции $ABCD$. Докажите, что площадь треугольника ADM составляет половину площади трапеции.

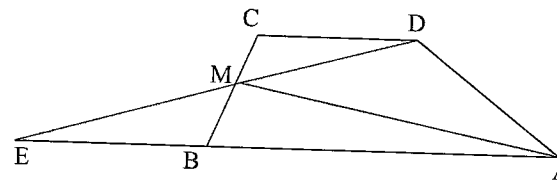


Рис. 4

Пусть прямая DM пересекает прямую AB в точке E (см. рис. 4). Тогда треугольник ADE и трапеция $ABCD$ равновелики ($\Delta BEM = \Delta CDM$). А так как AM – медиана треугольника ADE , то площадь треугольника AMD равна площади треугольника ADE , т.е. половине площади трапеции.

Обобщением данной задачи можно рассматривать задачу, в которой точка M – середина боковой стороны – заменяется произвольной точкой средней линии трапеции. При этом в заключении задачи следует площадь ΔADM заменить суммой площадей ΔADM и ΔBMC (см. рис. 5).

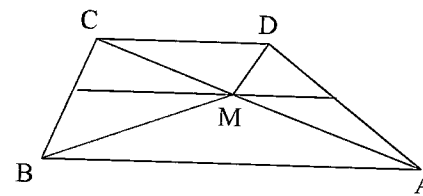


Рис. 5

Заметим, что все рассуждения, приведенные в первоначальной задаче, могут быть использованы и в обобщенном ее варианте. Стоит только обратить внимание на то, что ΔCMD и ΔBMA в первоначальном и обобщенном вариантах задачи являются равновеликими.

По словам И. Зенкевича, из всех особенностей, являющихся источниками эстетического воздействия математики, наиболее примечательна ее полезность. Полезность математического объекта обычно связывают с его универсальностью, т.е. возможностью применения данного объекта в различных областях как внутри самой математики, так и вне ее. Почему же полезное можно назвать прекрасным? По мнению А. Пуанкаре, изложенному в работе «Наука и метод», и красота, и полезность имеют одинаковые источни-

ки, заключенные в стремлении науки к экономии мысли и экономии труда.

Подводя итог рассмотрения внутреннего аспекта эстетического потенциала математики, хочется отметить, что все вышеперечисленные особенности математических объектов, составляющие содержание этого аспекта, –

- гармония частей и целого,
- возможность установления неожиданных связей,
- контраст между глубиной, сложностью выводимого факта и простотой используемых средств,
- достаточно высокая степень общности,
- возможность «визуализации» объекта, т.е. создание его наглядного образа,
- «открытость» или способность к дальнейшему расширению на основе абстракции и обобщения,
- полезность как внутри самой математики, так и в других областях знания, –

являются отражением красоты законов разума, т.е. законов интеллектуальной творческой деятельности. Таким образом, красота математики заключается не в собрании застывших законов, а в обретении новых знаний, в открытии новых истин, в обнаружении стройности и порядка там, где еще недавно царил хаос, одним словом, «эстетическое впечатление возникает только в связи с целесообразным, сложным (трудным) преодолением» (В. Волькенштейн) [5].

В заключение хочется отметить, что эстетический потенциал математики может стать важным средством совершенствования системы математического образования, но для этого необходимо разработать методические основы реализации его в процессе обучения.

Примечания

1. Ушинский К.Д. Соч. М., 1950. Т. 10. С. 609.
2. Эстетика: Словарь/ Под общ. ред. А.А. Беляева и др. М., 1989. С. 63.
3. Болтянский В.Г. Математическая культура и эстетика // Математика в школе. 1982. № 2. С. 40-43.
4. Пуанкаре А. Наука и метод // Пуанкаре А. О науке. М., 1990. С. 385.
5. Цит. по: Волошинов А.В. Математика и искусство. М., 1992. С. 122.

О.Б. Шельгина

ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНОЙ СВОБОДЫ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Вопрос о том, что такое свобода и как ее правильно понимать, интересовал людей с незапамятных времен, интересует их и в настоящее время. О свободе говорили и говорят политики и юристы, историки и философы, социологи и педагоги. Существуют два основных течения относительно решения проблемы свободы: 1. Внешняя сущность исключает свободу. Фатализм утверждался в теориях натуралистическо-

го, марксистского и объективно-идеалистического детерминизма. 2. Свобода существует (философия либерализма). Человек может и должен строить свой жизненный путь, исходя из собственного выбора. О реальности свободы говорили религиозные философы, экзистенциалисты, субъективные идеалисты, Кант и др.

Итак, есть ли свобода? И если есть, то что это такое? В статье будет раскрыта идея свободы с точки зрения православной антропологии.

Понятие «свобода» очень неоднозначно, оно употребляется в разных смыслах. Первый – метафизический смысл, когда она понимается как свобода воли, являющаяся одним из фундаментальных свойств человеческой природы и выражающаяся во внутреннем самоопределении личности. Однако как только свободный акт воли начинает осуществляться во внешнем мире, он сталкивается со множеством ограничений. Возникает проблема внешней свободы, то есть проблема разрешения обществом определенных поступков. Это социальное понятие свободы.

И совершенно иная категория свободы – духовная. Апостол Павел пишет: «Где Дух Господень, там свобода» (2 Кор. 3; 17). Дух свободы выражается во власти человека над своим эгоизмом, страстями, над самим собой. Апостол Павел называл человека, достигшего духовной свободы, «новым» (Еф. 4; 24), напротив, живущего греховно – «рабом» (Рим 6; 6, 17), так как «раб» не имеет возможности и силы следовать тому, что ему подсказывают совесть и дух.

Состояние рабства у своего греха апостол описывает так: «Ибо не понимаю, что делаю: потому что не делаю, что хочу, а что ненавижу, то делаю... В членах моих вижу иной закон, противоборствующий закону ума моего и делающий меня пленником закона греховного» (Рим 7; 15, 19, 23).

Рабство духа, по святоотеческому учению, является самым тяжелым для человека, оно же приводит к самым печальным последствиям. Именно духовная свобода, а не внешняя, социальная, является целью исканий христианина.

Приведение к началам духовной свободы является целью воспитания и образования детей. Дети получают «заряд внутренней свободы» (Ильин), и уже потом внешнюю свободу. Дети не могут быть оставлены на произвол «внешней» и «отрицательной» свободы, напротив, они должны быть подготовлены и воспитаны к «внутренней», «положительной» свободе [1, с. 174].

Какие же личностные качества являются признаками духовной свободы? Это любовь, долготерпение, милосердие, кротость, благодать. Внутренняя свобода очень требовательна к человеку. Это есть свобода духа, а не тела и души, так как тело несвободно из-за существования смерти и душа несвободна – существуют законы времени, свои законы познания. Дух же имеет силу и свободу самоопределения к лучшему. «Освободить себя – значит, прежде всего, собрать

свою силу, чтобы быть сильнее любого влечения своего, любой прихоти, любого желания, любого соблазна, любого греха» [1, с. 169].

Таким образом, следует различать свободу и своеволие. В основе своеволия – свои интересы, часто не совпадающие с объективными ценностями, напротив, своеволие часто исходит из примата и наивысшей значимости телесных влечений и собственной гордости, желаний и стремлений, не считающихся с другими людьми. Результаты непонимания духовной свободы бывают очень тяжелыми. Ничто так не способствует распространению греховных, даже преступных, пристрастий, как своеволие, которое чем больше, тем дальше уводит человека от истинной духовной свободы. Человек, склонный к своеволию, постепенно перестает уметь сдерживать себя в обществе и видеть свою неспособность поступить по законному требованию живущих рядом людей. Нередко такой человек специально провоцирует свое отрицательное поведение, чтобы доказать, что он «свободен» делать все. Однако же именно своеволие чаще бывает, как ни парадоксально, слабостью – неумением взять себя в руки. «Свобода – есть сила, энергия порыва в самоопределении к лучшему и высшему. Дух есть любовь к качеству и воля к совершенству во всех областях жизни» [2, с. 14].

Свобода духа проявляет себя в «свободных действиях», которые заключаются прежде всего в видении цели – некоего идеала, для достижения которого отыскиваются средства и методы и, наконец, в приведении в движение этих средств для реализации намеченной цели. Еще раз напомним, что цель, согласно православной традиции, должна быть не эгоистичной, исходящей из своих собственных интересов, не материальной (иначе и получится это «рабство греха»), а высшей объективной, связанной с Абсолютом. Достижение полной духовной свободы, умение поступать только в соответствии с идеалом, искоренение даже греховных помыслов, а не только поступков – дело чрезвычайно сложное и практически невозможное. «Может быть, эта свобода никогда не будет достигнута человеком, может быть, ему достаточно быть осененным этой свободой, помнить о ней, хранить в душе надежду на ее достижение, и этого достаточно для того, чтобы остаться человеком, личностью, несущей в себе образ и подобие Божие» [4, с. 153].

Свобода есть сила и способность человека определить свою жизнь и поступки в соответствии с духовными ценностями, согласно высшему идеалу. И не только направлять жизнь и понуждать себя к добру, но и иметь свободную волю противиться всем своим отрицательным наклонностям и соблазнам мира. «И от всех действий злых свободи мя» (молитва 10-я ко Пресвятой Богородице).

Принятие свободы духа, власти над собой, ориентация на идеал как цель воспитания человека определяли не только религиозные философы, но и многие великие педагоги. «И воспитание духа заключается,

прежде всего, в умении властвовать собой», – писал В. А. Сухомлинский [5, с. 218].

«Плохое настроение должно нас слушаться», – говорил И. А. Ильин, мы должны иметь силу воли и свободу поступать так, как нужно, и не исходя из низменных инстинктов. Иногда возражают, что религиозные догматы, церковные каноны стесняют свободу человека. Однако выбор пути, основанного на канонах и догматах, не ограничивает, а, наоборот, увеличивает свободу. Известные слова «да будет воля Твоя» не есть слова рабского послушания Высшему началу и совершенного безволия, – духовная свобода личности здесь в полноте своей сохранена именно в этом «да будет». Ибо «да будет» есть самое ценное выражение свободной воли, которая может сказать и «да не будет» [3, с. 200].

С понятием свободы связано понятие послушания. Послушание можно понимать по-разному. Можно как дрессировку. Например, в некоторых семьях дети буквально дрессируются. Этот род послушания не имеет ничего общего с воспитанием человека в свободе. Но есть послушание совершенно иное. Оно заключается в том, чтобы научиться всем своим существом, всем умом и волей понять то, что говорит другой человек, победить своеволие. И цель его именно в том, что ты учишься вслушиваться в мудрость другого, более знающего человека. Способность по своему свободному желанию отрешиться от себя ведет к тому, что человек начинает владеть собой. «Если я могу отрешиться от своих мыслей данного момента, от своих эмоций ради того, что говорит другой человек, больше для меня значащий, чем я сам, тогда я начинаю владеть собой» [6, с. 192]. То есть человек имеет такую свободу, такую власть над собой, что может контролировать свои желания и свою волю.

Искусство воспитания состоит в том, чтобы процесс послушания мудрой воле взрослых стал свободным актом для ребенка. Духовной свободе надо учить, учить обязательно. Но для того, чтобы ребенок мог свободно находиться в послушании, нужен стойкий авторитет.

Свободная личность воспитывается сначала в послушании, и до самой смерти мы должны будем сдерживать свое своеволие, так как живем в обществе и несем ответственность за каждый свой поступок и помысел. Свобода в послушании ценностям, Абсолюту, «которая добровольно взяла на себя и «выбрала» реализацию идеального должностования» [3, с. 193]. Уникальность и своеобразие личность при этом не теряет, так как она и является самоцелью в духовном возрастании, а послушание есть средство достижения духовной свободы. Через любовь и доверие воля и индивидуальность не подавляются, а укрепляются, исчезают неправильные мысли и поступки, все же остальное преобразуется и светится новой красотой [9, с. 42]. Живым примером действуя на детей, родители и воспитатели побуждают их к новой духовной жизни, основанной на истинной свободе. «Но воспи-

татель не должен забывать, что он воспитывает не раба себе и другим, а свободного, самостоятельного человека, который со временем повиновался бы только своему разуму и совести и имел достаточно энергии, чтобы выполнять их требования и вообще достигать того, к чему стремится», – писал К. Д. Ушинский [10, с. 184]. Маленький человек должен учиться направлять свою волю к доброделанию, уважать самого себя, утверждая свою свободу, осознавая свои жизненные обязанности и свою ответственность за каждый поступок, через это прийти к воспитанию себя как духовной личности, перед которой были бы бессильны все соблазны и искушения мира.

Итак, что же такое свобода? Подведем некоторый итог вышесказанного. Определенные философские и мировоззренческие системы предлагали различные способы решения проблемы. Под свободой субъекта понималась обычно возможность выбора и осуществления направлений, видов и форм своей деятельности, которые зависели бы лишь от состояния его собственного сознания, его собственных желаний и интересов [7, с. 11]. Только при субъективном идеалистическом понимании деятельности человека и его сознания свобода могла рассматриваться как отсутствие каких-либо не зависящих от субъекта факторов и обстоятельств, ограничивающих ее. При любом другом миропонимании свобода относительна, не абсолютна либо вообще не существует. Проблема свободы приобрела особую актуальность сейчас, в переломный момент развития общества.

Свободы политические, социальные, экономические без свободы духовной несут с собой произвол и ведут к нравственной и духовной деградации личности и общества. Именно духовная свобода, а не внешняя является целью воспитания с точки зрения христианской антропологии.

Очевидно, что внешние свободы не могут быть самоцелью. Они одно из возможных, но не обязательных условий достижения главной цели – свободы духовной. Современные кризисы своим источником имеют именно абсолютизированную внешнюю свободу, которая, утратив понятие греха, неумолимо превращается в произвол человека по отношению к природе, к мысли, к творчеству, к другому человеку. Людям трудно принять мысль о необходимости сдерживания собственной свободы, хотя вседозволенность других они и осуждают. Свобода же, не «ограниченная» любовью, ставшая над разумом, не подчиняющаяся объективным ценностям, страшна. Она поражает дух человека плоти. Свободным же до конца может быть лишь тот, кто не является ничьим рабом. Рабство же по отношению к греху самое тяжелое. «Без свободы – гаснет дух, без духа – вырождается и гибнет свобода» [1, с. 178].

Литература

1. Ильин И. А. О сопротивлении злу силою. М., 1993.
2. Слободчиков В. И. Новая глава в отечественной пси-

хологии // Ничипоров Б.В. Введение в христианскую психологию. М., 1994.

3. Вышеславцев Б.П. Этика преображенного эроса. М., 1994.

4. Некрасова Е.Н. Живая истина. М., 1997.

5. В.А. Сухомлинский / Сост. Г.Д. Глейзер. М., 1997.

6. Митр. Антоний Сурожский. О встрече. СПб., 1994.

7. Шульдин Б.П. Свобода, справедливость и реформы // Свобода и справедливость. Диалог мировоззрений. Н. Новгород, 1993.

8. Осипов А.И. Путь разума в поисках истины. М., 1999.

9. Флоренская Т. Мир дому твоему // Воспитание школьников. 1999. № 3.

10. К.Д. Ушинский / Сост. П.А. Лебедев. М., 1998.

А.Г. Маслова

СЕМАНТИКА ХРОНОТОПА В ПРОЗЕ Б. ПАСТЕРНАКА («ДЕТСТВО ЛЮВЕРС»)

Говоря о повести Бориса Пастернака «Детство Люверс», необходимо иметь в виду, что писалась она параллельно с книгой стихов «Сестра моя – жизнь». Многие образы и мотивы прозаического произведения, рассмотренные сквозь призму лирической книги, приобретают особое значение – более сложное, чем представляется на первый взгляд. Среди повторяющихся мотивов можно выделить образы дома, дороги, своего и чужого пространства, противопоставление Европы / Азии (в «Детстве Люверс» – Пермь / Екатеринбург, в «Сестре моей – жизни» – Москва / волжские города и степи), мотив мгновенного изменения сознания под влиянием неожиданных духовных открытий.

Анализируя образы «Детства Люверс», Л.Л. Горелик останавливается на описании метели (образ, также встречающийся в «Сестре моей – жизни») и отмечает, что локус метели отличается признаками демонизма, безумия, ужасного, утверждая необходимость дисгармонии, губительной страсти, жизни и смерти. Метель – «особый локус в пространстве повести «Детство Люверс». Если все остальное пространство повести едино и представляет жизнь в ее многообразии, локус метели вступает с этим пространством в особые антиномические отношения. Дом (как образец идиллической жизни) и метель (имеющая признаки ужаса, демонизма, смерти) составляют естественную антиномию»¹.

Однако, внимательно вчитываясь в повесть и сопоставляя образы прозы с поэзией Пастернака, мы заметим, что не только локус метели является особым демоническим пространством. Демонизм проникает в жизнь главной героини буквально на каждом шагу. Как отмечает исследователь творчества Пастернака И.Н. Бушман, «религиозные убеждения раннего Пастернака ему самому еще совершенно неясны: он по-

сти физически ощущает наличие божественного в природе, смутно чувствует где-то, в пространстве или во времени, наличие чего-то демонического»². Демон, являющийся сквозным и заглавным образом «Сестры моей – жизни», в «Детстве Люверс» упоминается лишь вскользь – в связи с чтением Женей поэмы Лермонтова. Но именно в этот момент происходит важнейшее событие всей повести – первая встреча героини с хромым Цветковым, с которой начинается вереница происшествий и случайно возникающих связей, приведших к духовному взрослению Жени. И косвенно демон присутствует во всех этих происшествиях, становится их структурообразующим звеном, недаром Женя отказывается отвечать репетитору урок по книге Лермонтова, так как Демон становится для нее чем-то таким же «лично страшным, жениным и ужасным» [IV, 51]³, как китайцы, и в то же время «употительно ужасным» и «совершенно сатанински восхитительным» [IV, 72], как метель, не знавшая, что такое жизнь.

Косвенное присутствие демона чувствуется во всем, и в первую очередь в появляющихся то и дело в сознании Жени «навязчивых идеях», выливающихся постепенно в то «впечатление особого рода», которому нет имени в повести, но которое американский исследователь Джон Маттиас Коппер совершенно справедливо называет «христианством»⁴.

Духовному рождению Жени способствуют далеко не освященные божественным провидением события. Скорее наоборот – какие-то демонические видения и догадки, рядом с которыми писатель последовательно использует такие характеристики, как «странно», «вдруг», «померещилось», «мелькнуло», «дикое».

В состоянии болезни во сне Жене предстает пространство в каком-то безумном помешательстве: то расширяющееся, то углубляющееся до невообразимых размеров. Исследователь творчества Б. Пастернака Е.М. Тюленева связывает мотив «сна» у поэта с инициальным пространством: «Ситуация инициации – воплощение «безумия», и в этом качестве она мыслится как разрешающая, креативная и для поэта – священная»⁵. Пережившая корь Женя, таким образом, прошла через некое подобие смерти, безумное и демоническое по сути, пережила новое рождение, и, как ей показалось сразу после пробуждения, все вокруг изменилось, в том числе и она сама. Однако в доме пока этого не заметили, потому что девочка задала «глупый» вопрос, «не беременна ли опять Аксинья» [IV, 70], и насмешила весь дом.

Характеристикой дикости и сумасшествия наделяется и нормальный процесс взросления человека. Когда Женя спрашивает гимназистку Лизу, «можешь ли ты рожать», Лиза отвечает ей «прерывистым шепотом», сдерживая смех. «Она знала многим больше Жени насчет этого: она знала все, как знают дети, узнавая это с чужих слов. В таких случаях те натуры, которые облобованы творцом, восстают, возмущают-

ся и дичают. Без патологии им через это испытание не пройти. Было бы противоестественно обратное, и детское сумасшествие в эту пору – только печать глубокой исправности» [IV, 81]. Сумасшедшей кажется Женя, сама догадываясь о своей женской сущности. Ей противопоставлена Лиза, которая узнала об этом с чужих слов, у других. Лизина смешливость пошла и неестественна, а Женина дикость, по Пастернаку, нормальна и свидетельствует об индивидуальности и избранности героини повести.

Демоническими, необъяснимыми кажутся и различные неожиданно возникающие догадки о хромом Цветкове, например, создавшаяся сама собой в женском сознании параллель между Цветковым и пермским детством, хотя, безусловно, «хромой не мог быть виден ею в Перми, ей так померещилось» [IV, 65].

Детально исследовавший повесть Б. Пастернака Е. Фарыно отмечает, что образ Цветкова – «хромого из господ» – связывается с ангелами, и по своей хромоте этот «незнакомец» в первую очередь ассоциируется с Иаковом, борющимся с Богом. Исследователь делает вывод, что своей хромотой Цветков окончательно расподобляется с Демоном Лермонтова, а в цепочке Негарат-Диких-Хромой все они входят в состав Троицы, причем хромой и Негарат ставятся тут в позицию содержания глубинных сем «Диких», в случае с которым «демоническое (вредоносное) начало устраняется»⁶.

Однако подобные выводы ученого, как нам кажется, могут быть дополнены и пересмотрены. Так, мы уже отметили особое содержание прилагательного **дикий** в повести. Именно это слово постоянно связывается с присутствием демонического, иррационального начала. Имя репетитора Диких содержит ту же сему **дикости**, следовательно, не может быть противопоставлено демоническому началу, а скорее, наоборот, соотносится именно с ним. Ассоциация с Иаковом, борющимся с Богом, возникшая у Фарыно в связи с хромотой Цветкова, также порождает параллель ни с кем иным, как с Демоном, восставшим против власти Бога, пожелавшим быть таким же творцом, как и Бог. Диких, входя в состав Троицы, не расподобляется с Демоном, а выводит Демона на уровень Бога. Подобные взгляды характерны не только для Пастернака, таким представляется Демон художественному сознанию эпохи серебряного века.

Л. Кацис, сопоставляя взгляды Розанова и книгу Пастернака «Сестра моя – жизнь», делает справедливый вывод о том, что рассуждения философа не могли укрыться от внимания Пастернака: «Ясно, что розановский Демон оказал существенное влияние как на формирование поэтического мира Пастернака, так и на структуру книги «Сестра моя – жизнь»⁷, а следовательно, и на образы писавшейся параллельно повести «Детство Люверс». Действительно, красота жизни, влюбленности, «второго рождения» – основные мотивы пастернаковских произведений; именно жизнь для поэта – «сестра», в противовес Франциску

Ассизскому, для которого «сестра» – «смерть». Как отмечает Стефано Гардзонио, у Франциска – аскетизм, у Пастернака – «полное приятие жизни как любви и страсти»⁸.

Образ Демона наделяется чертами прекрасного и обреченного на страдания человека, в этом образе звучат экзистенциальные мотивы бытия над бездной, красоты и силы духа, демонизм соотносится со стихией творчества и становится одной из определяющих характеристик художественного сознания эпохи начала XX века. Говоря о демонизме в творчестве Вяч. Иванова и М. Цветаевой, Н.В. Дзуцева пишет, что «традиционно-романтическое понимание здесь неуместно. И Цветаева, и Иванов понимают демоническое как синоним стихии; демон и стихия стоят рядом, подтверждая свою взаимозаменяемость. Это порождение избытка и полноты жизненной, природной субстанции – и потому сила имморальная. <...> Действительно, стихия «меона», область иррационального и хаотического, область страсти и даже биологической хтоники, а также полного алогизма – сущностный элемент культурного сознания рубежа веков, взорвавший, замутивший ценностные ориентиры»⁹. В то же время Вяч. Иванов особо подчеркивал, что «творчество демонично демонизмом стихий, но не зла. Это плодотворное лоно, а не дьявольское окостенение»¹⁰. Таким же «плодотворным лоном» представит демоническое и в творчестве Пастернака. «Перестав быть поэтическим пустячком, жизнь забродила крутой черной сказкой постольку, поскольку стала прозой и превратилась в факт. Тупо, ломотно и тускло, как бы в состоянии вечного протрезвления, попадали элементы будничного существования в завязывавшуюся душу. Они опускались на ее дно, реальные, затвердевшие и холодные, как сонные оловянные ложки. Там, на дне, это олово начинало плыть, сливаясь в комки, капающая навязчивыми идеями» [IV, 51-52]. Болезнь Жени, гибель Цветкова, тяжелые роды Жениной матери и многие кажущиеся «дикими» догадки об «общности» людей приводят постепенно героиню повести к тому прозрению, благодаря которому Женя открыла в себе женщину, и ту же женщину – уже не девочку – увидел в ней Диких. Все эти события и догадки приходят откуда-то извне, они необъяснимы и иррациональны, но они становятся причиной преображения Жени.

С именем Демона связывается и творчество любимого Пастернаком поэта Александра Блока. Так, Е.П. Иванов в 1905 году делает следующую запись: «Мысль А. Блока о двоимии большая, очень большая мысль. Но это не в прежнем смысле раздвоения двоeverного в историческом совмещении языческого и христианского. Нет, чувствуется нечто новое, какая-то «новая красота» (о ней где-то у Лермонтова в «Демоне»). <...> Исторически небо выдвигает правду этой «красоты», которая ни от богов и ангелов, ни от дьяволов и бесов, а от странного образа Демона, ибо Демон не дьявол и не ангел, а до времени ожесточен-

ный, омраченный человек, в нем страдание человека и «Бог не пощадил и мир не спас», но кто же спасет? Сын Человеческий. Потому Демон как бы имеет крылья нового предтечи Сына Человеческого, приготовляет путь ему в будущем, до времени вместе и антихристу, но Дева <...> первая отличает и выводит его на свет, эту «новую красоту», – Демона человека в отверженности небом и землей – миром. Все новорожденное в мире приходит демонически и кажется бесовщиной»¹¹. Бесовщиной и демонизмом пронизаны все странные догадки Жени Люверс, приводящие ее к «новому рождению».

Демоническим, и в то же время творческим, является в повести и мотив метели. Это не просто ужасное, смертельное пространство, противопоставленное идиллическому локусу дома, как его определяет Л.Л. Горелик. Это – очистительное, целительное пространство, в своем безумном кружении устанавливающее необходимое равновесие на земле, утверждающее долгожданную зиму. Угрожающе страшно описание октябрьского дня без снега: «Облака облезлые и грязные, как плешивая полость. День тычется рылом в стекло, как телок в парном стойле. Чем бы не весна? Но с обеда воздух, как обручем, перехватывает сизою стужей, небо вбирается и падает, слышно, как с присвистом дышат облака; как, стремя к зимним сумеркам, на север, обрывают пролетающие часы последний лист с деревьев, выстригают газоны, колют сквозь щели, режут грудь. Дула северных недр чернеют за домами: они наведены на их двор, заряженные огромным ноябрем. Но все октябрь еще только. <...> Все напряглось и ждет, дрова разнесены уже по кухням, снегом уже вторую неделю полны тучи через край, мраком чреват воздух. Когда же он, чародей, обведший все, что видит глаз, колдовскими кругами, произнесет свое заклятие и вызовет зиму, дух которой уже при дверях?» [IV, 70-71]. Но вот, наконец, «в воздухе стали, вяясь, блуждать сухие серенькие пушинки», а потом «отдельных снежинок не стало и повалил сплошной сплывшийся лепень», и Жене «захотелось бесноваться на манер беснующейся вокруг непогоды. <...> Улицы стали неузнаваемы; улиц просто не стало. Сразу наступила ночь, и город, **обезумев**, зашевелил несметными тысячами толстых побелевших губ. <...> Небо тряслось, и с него валились белые царства и края, им не было счета, и они были **таинственны и ужасны**. Было ясно, что эти неведомо откуда падавшие страны **никогда не слышали про жизнь** и про землю и, полуночные, слепые, засыпали ее, ее не видя и не зная.

Они были упоительно **ужасны**, эти царства; совершенно **сатанински восхитительны**. Жения захлебывалась, глядя на них. А воздух шатался, хватаясь за что попало, и далеко-далеко, больно-пребольно взывали будто плетью огреты поля. Все смешалось» [IV, 71-72].

Сопоставим эту цитату со стихотворением «До всего этого была зима» из «Сестры моей – жизни»:

В занавесках кружевных
Воронье.
Ужас стужей уж и в них
Заронен.

Это кружится октябрь,
Это жуть
Подобралась на когтях
К этажу. <...>

Снег все гуще <...>

Сколько раз он рыт и бит,
Сколько им
Сыпан зимами с копыт
Кокаин!

Мокрой солью с облаков
И с удил
Боль, как пятна с башильков,
Выводил [I, 120].

Как видим, в стихотворении описывается то же время года, что и в повести; присутствует то же ощущение холода, пронизывающего ужаса, жути, которое «выводится» густым мокрым снегом. Стихотворение входит в цикл «Книга степи», который и по своему названию, и по сути соотносим с Книгой Бытия. Прочитанное стихотворение создает образ мира «до начала», до творения, это жуткий хаос, из которого должна родиться жизнь. В повести «Детство Люверс» метель тоже еще не знает, что такое жизнь, но в ее безумном кружении чувствуется приближение чего-то нового, небывалого, ощущается качественное изменение мироздания и движение времени, остановавшегося и застывшего перед метелью.

Вернувшись домой, Жения пытается заняться магической, но никак не может осилить периоды и дроби. «А вдруг корь повторяется, – **мелькнуло** у ней в голове. – Сегодня Диких говорил что-то про бесконечность» [IV, 74]. Опять какая-то необъяснимая догадка, появившаяся сама собой. В бесплодных попытках Жения решить задачу она сталкивается ни с чем иным, как с **тройками** и **семерками**, а уж эти цифры явно соседствуют с дьяволом, достаточно вспомнить магические «тройку, семерку, туз» из «Пиковой дамы» А.С. Пушкина. И Жения «перестала понимать, что делает. Она чувствовала, что нынче днем с ней уже было что-то такое, и тоже хотелось спать или плакать, но сообразить, когда это было и что именно, она не могла, потому что соображать была не в силах. Шум за окном утихал, метель постепенно унималась». Вместе с успокаивающейся природой постепенно успокаивается Жения, и «вдруг она припомнила, что Диких ведь и впрямь говорил нынче, что «не надо делить, а просто бросать прочь их». Она встала и подошла к окну.

На дворе прояснилось. Редкие хлопья приплывали из черной ночи. <...> Улица блистала, устланная

снежным санным ковром. Он был бел, сиятелен и сладостен, как пряники в сказках. Жения постояла у окна, заглядевшись на те кольца и фигуры, которые выделяли у фонаря андерсеновские серебристые снежинки. Постояла-постояла и пошла в мамину комнату за «Котом» [IV, 74].

Состояние природы полностью соответствует состоянию Жения. Метель беснуется, и Жения хочет бесноваться вместе с природой. Метель еще не унимается полностью, и Жения никак не может одолеть периоды и дроби, не понимая, что она делает. На дворе прояснилось, и Жения вдруг вспомнила, как надо решать подобные задачи, а заодно вспомнила, что собиралась почитать «Сказки Кота Мурлыки», что «не для детей».

Процесс чтения «Сказок» описан автором подробно, и вновь напоминает о неосознанном присутствии чего-то демонического: «**Странная** игра овладела ее лицом. Она ее **не созначала**. То оно у ней расплывалось по-рыбьему, она вешала губу, и помертвевшие зрачки, прикованные **ужасом** к странице, отказывались подняться, боясь найти это самое за комодом. То **вдруг** принималась она кивать печати, сочувственно, словно одобряя ее, как одобряют поступок и как радуются обороту дел. <...> В одном месте заблудившийся кричал с перерывами, вслушиваясь, не будет ли отклика, и слышал отклик-эхо. Жения пришлось откашляться с немого надсада гортани. Нерусское имя «Миррь» вывело ее из оцепенения». Потом она отложила книгу, и вдруг совершенно неожиданно подумала о китайцах: «Вот какая зима в Азии! Что теперь делают китайцы в такую темную ночь?» Взгляд Жения упал на часы. «Как, верно, жутко должно быть с китайцами в такие потемки» [IV, 75]. Возникшая цепочка ассоциаций *сказки – нерусское – зима – Азия – жуть – китайцы – ночь* последовательно соотносится с эпитетами *ужасный, странный, таинственный, лично страшный, сатанински восхитительный, неузнаваемый, безумный, сказочно неправдоподобно* и с предикатами *обезумев, все смешалось, поехало врозь, не понимала, не созначала, ужаснулась*. Все это объединяется одной семей **дикий**, которая является синонимом демонического, иррационального, имморального, плодотворящего начала. Ночь – любимое время поэта: «И мгла моя, мой друг» [I, 122], – обращается Пастернак к темному времени суток. Несмотря на темноту, неясность, дикость и жуть, демонизм прекрасен и близок поэту. Е.М. Тюленева видит в этом ропот, бунт против Бога. Окрыленность и «прелесть высоты виделась поэту не в божественном присутствии и руководстве, а в возможности иметь свою свечу, право на свой мир»¹². Но в сопоставлении с рассуждениями В.В. Розанова, можно сказать, что это не столько бунт против Бога, сколько принятие Бога и Демона в их взаимном переплетении. И то и другое для Пастернака – одно, «боги» и «демоны» переместились взаимно. Что называлось «демоном» – стало «богом», а что было «богом» – стало «демоном» <...>

«Демону» поклонился и Вл. Соловьев в «розовой тени», а евреи ему кланяются в «Царице субботе», Лермонтов его же вспомнил, не дав никакого имени»¹³.

Мы уже отметили, что осень и зарождающаяся зима в художественной системе раннего Б. Пастернака соответствуют состоянию мира «до творения», состоянию хаоса, причем осень (в частности октябрь) – это застывшее время, мир мертвой, холодной и жуткой вечности, которую разбивает врывающаяся в этот стоячий хаос стихия – беснующаяся метель, сбивающий все на своем пути ветер. Это момент начала творения, когда все смешалось и поехало врозь в сатанинском безумии; это стихия творчества, разрушительная по силе и накалу страстей, но созидательная и целительная по сути. «Творчество у Пастернака носит выраженный агрессивно-деструктивный характер, – отмечает Ю. М. Лотман. – Оно не творит, а разрушает, и чем оно гениальнее, тем разрушительнее. Разрушительнее для творящего, разрушительнее для мира»¹⁴. В этом безумии творящей стихии преодолевается холод вечности, зарождается жизнь, и вступает в свои права время, наполняющее мир движением и изменением. Именно этот момент соотносится с рождением, жизнью, и потому любим Пастернаком. Это естественное духовное становление сознания, проходящего через «сумасшествие», «дикость», «патологию», хаос «навязчивых идей», странным образом являющихся ниоткуда и постепенно связывающихся в стройную целостную картину мира. В более глобальном мифологическом смысле это становление космоса из хаоса, смена языческого разгула стихии христианской общностью людей, причем и то и другое одинаково близко Пастернаку, так как проникнуто глубокими внутренними переживаниями. Страшен лишь мир без чувств и природа без движения, так как именно в стоячем безветренном воздухе как никогда ощущается холод остановившейся равнодушной вечности (октябрьский жуткий город, застывший в ожидании снега в «Детстве Люверс»; изматывающая душная ночь и еще более душный расцвет в «Сестре моей – жизни»).

Литература

1. Горелик Л.Л. Пушкинский «миф о метели» в повести Б. Пастернака «Детство Люверс» // Русская филология. Уч. зап. Смоленского гуманит. ун-та. Т. 1. Смоленск, 1994. С. 273-276.
2. Бушман И.Н. Пастернак и Рильке (Из работы на тему «Немецкая поэзия и творчество Пастернака») // Сборник статей, посвященных творчеству Бориса Леонидовича Пастернака. Мюнхен, 1962. С. 237.
3. Тексты Б. Пастернака цитируются по: Пастернак Б.Л. Собр. соч.: В 5 т. М., 1989-1991. В скобках после цитаты указываются том и страницы.
4. Джон Маттиас Коннер. «Котик Летаев» А. Белого и «Детство Люверс» Б. Пастернака // Русская литература XX века. Исследования американских ученых. СПб., 1993. С. 101.

5. Тюленева Е. М. Мифологема «вокзала» в поэтическом пространстве Б. Пастернака 1910-1920-х годов // Творчество писателя и литературный процесс. Слово в художественной литературе, стиль, дискурс. Иваново, 1990. С. 102.
6. *Faryno Jerzy*. Белая медведица, ольха, Мотовилиха и хромоу из господ: Архипоэтика «Детства Люверс» Бориса Пастернака. Stockholm, 1993. С. 31-33, 56.
7. Кацис Л. «Вся степь, как до грехопадения...» (Лермонтов, Достоевский, Розанов в «Сестре моей – жизни» Пастернака) // Poetry and Revolution: Boris Pasternak's My sister life. Stanford, 1999. С. 86.
8. *Gardzoniо Стефано*. «Сестра моя – жизнь» Б. Пастернака и наследие Фр. Ассизского // Poetry and Revolution... С. 71-72.
9. Дзюцева Н. В. Время заветов: Проблемы поэтики и эстетики постсимволизма. Иваново, 1999. С. 63.
10. Иванов Вяч. Символика эстетических начал // Собр. соч. Т. 4. Брюссель, 1974. С. 829.
11. Иванов Е. П. Записи об Александре Блоке // Блоковский сборник. I. Тарту, 1964. С. 390. (Запись от 25 янв. 1905 г.).
12. Тюленева Е. М. Ранний Пастернак: поэтический миф о сотворении мира // Филологические штудии. Сб. науч. тр. Иваново, 1995. С. 106.
13. Розанов В. В. О писательстве и писателях. С. 95.
14. Лотман Ю. М. Мандельштам и Пастернак (попытка контрастивной поэтики). Таллин, 1996. С. 129.

М. Н. Солоницына

ОРНИТОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ЖИВОПИСИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

Птицы с древнейших времен привлекали внимание людей не только своим территориальным соседством, но и своей замечательной способностью летать, парить над землей низко и высоко, стремительно и медленно, четко вырисовываясь на фоне неба, облаков, солнца, легко преодолевая значительные расстояния и с высоты наблюдая землю.

В первобытном обществе птицы часто выступали в роли тотемов. В Древнем Египте птица являлась символом души. Боги принимали отдельные птичьи черты в представлениях и изобразительном искусстве (Ра, Гор, Тот). В Греции птицы становятся спутниками богов: сова (символизирующая мудрость, ночь и сон) – Афины, голубь – Афродиты, павлин – Геры, петух – Меркурия, лебедь (душа поэта) – Аполлона, орел – Зевса. Коварные сирены сохраняют зооморфный (пережиток тотемизма) облик женщин-птиц. Богиня Ника имеет птичий атрибут – крылья. Помимо этого птицы могут выступать и носителями зла – несущие смерть стимфолийские птицы, побежденные Гераклом.

Христианская традиция разделяет птиц на чистых (прежде всего исходя из легендарных услуг Христу или Деве Марии) и нечистых (чаще всего ночных или

хищных). Птицы становятся символами как Святого Духа (голубь), Христа (крови, мученичества – пеликан, воскресенья – павлин), добродетелей (милосердия – пеликан), так и грехов (воробей символизировал распутство, будучи изображенным в руках молодой женщины). Причем символическое содержание образов птиц имело в Европе некоторые национальные различия. Это касается и андрогинного характера символики (так, в русской традиции лебедь олицетворяет исключительно женское начало, а в западноевропейской, исходя из античной традиции, – Зевс в образе лебедя соблазнил Леду – олицетворяет и мужское начало).

Птицы встречаются в произведениях искусства разных эпох, неся различную смысловую нагрузку. Джотто представил святого Франциска Ассизского проповедующим птицам во фреске верхней церкви Сан Франческо в Ассизи (1297-1300). Младенец Христос держит в левой ручке маленькую птичку с розовой головкой в «Мадонне Литта» Леонардо да Винчи. Совсем иной смысл, лишенный христианской символики, был заложен Леонардо в несохранившейся «Леде с лебедем» (известной по копии, хранящейся в Галерее Боргезе). Прекрасная чувственная женщина, у ног которой – младенцы-близнецы Кастор и Поллукс, обнимает за длинную шею, повторяющую изгиб ее фигуры, огромного лебедя. Вокруг них, на земле, среди травы и на поляне сидят небольшие птицы. Тема зарождения жизни как в конкретной ситуации, так и в природе, объединяющей людей, животных и растения, очевидно, раскрывается в этом произведении. В барочных натюрмортах XVII века среди фруктов и цветов часто представлен попугай (наиболее часто в натюрмортах Я. Фейта). Глухари, куропатки, тетерева и другие птицы часто встречаются в натюрмортах, представляющих охотничьи трофеи («Лавка дичи» Снайдерса, «Натюрморт с битой дичью и омаром» Фейта и др.). Изобилие даров природы, постоянно пополняющееся, становилось объектом внимания фламандцев. В эпоху рококо райские птицы, пестрые, с длинными хвостами, порхающие среди цветочных гирлянд, часто украшают шелковые ткани, которыми обивались стены помещений, мебель, а также являлись изобразительным мотивом декоративных росписей дверей и панелей, представляя райский сад, изумительный идеальный мир.

Иногда птицы встречаются и в произведениях реалистов второй половины XIX века. Так, в полотне Н. Ярошенко «Всюду жизнь» (1888) заключенные из зарешеченного вагонного окна смотрят на слетающихся к крошкам голубей на перроне. Чаще же в живописи реалистов появление птиц связано с мотивом простора, поля, дороги, ветра и бесприютности. И птицы, появляющиеся в этих произведениях, – равные («Порожняки» И. М. Прянишникова, «Зимняя дорога» Л. Л. Каменева, «С квартиры на квартиру» В. М. Васнецова). Вороны – символы смерти – появляются в «Апофеозе войны» В. В. Верещагина, «Утоп-

леннице» В. Г. Перова, «Витязе на распутье» В. М. Васнецова). В то же время грачи, вьющие гнезда, у Саврасова связываются с наступлением весны («Грачи прилетели»).

Как видим, каждая эпоха вносила свое содержательное начало в образы птиц, появлявшиеся в художественных произведениях. Различно смысловое содержание образов птиц и в русской живописи рубежа XIX-XX веков.

В произведениях живописцев Серебряного века встречаются изображения орла, лебедя, фазана, скворца, совы, соловья, чайки, фантастических Жар-птицы и птицы Феникс. Помимо этого часто встречаются декоративные элементы птичьих перьев, крылатые образы. Чаще всего образы птиц появлялись в творчестве символистов, причем как в живописи, так и в графике, эскизах балетных костюмов, сценических декорациях, театральные программы. Часто обращение к мотиву перьев связано с усилением декоративного эффекта. Встречается как традиционная символика (европейская или русская) птиц, так и специфическая, вносимая самим автором.

Как традиционный символ государственности выступает огромный орел (царственная птица), охраняющий на вершине шатра-полога сон принцессы в эскизе декорации к четвертому акту балета «Спящая красавица», выполненном Л. С. Бакстом.

Петушок-флюгер (одновременно как символ стражи и символ распутства) увенчивает маленький архитектурный павильон с красными стеклянными окнами, расположенный на островке посередине озера в произведении А. Н. Бенуа «Китайский павильон. Ревнивец» (1906).

Тема лебединой верности реализуется в композиции обложки программы балета Чайковского «Лебединое озеро» (4 февраля 1904 года). Ночной пейзаж с озером, где плавают лебеди, замком на берегу и зловещим филином над ним обрамляют две летящих птицы с переплетающимися шеями и поднятыми крыльями.

Образы птиц могут наполняться и нетрадиционным содержанием. Пестрые чучела фазанов на стенах в «Портрете дамы с фазанами» И. Машкова (1911) на общем голубом фоне придают образу ярмарочно-мещанский характер. В этой пародии на парадный портрет яркие фазаны, полная фигура дамы в белом платье с розами на груди закованы в овал – «нагромождение эффектной бутафории» [1].

Декоративны розовые гуси на зеленом фоне в картине М. Ларионова «Гуси» (1906). Выполненные в постимпрессионистической традиции Ван Гога, динамичными мазками, гуси стоят, сидят, щиплют траву, заполняя собой все пространство холста, вписываясь как в русскую традицию, где гусь воспринимался как символ жениха, мужского начала, так и в западноевропейскую (рождественская символика).

Помимо реальных птиц, в живописи рубежа XIX-XX веков встречаются и фантастические обра-

зы – Жар-птица, Сирин, Феникс. В эскизе декорации к постановке оперетты «Забава дев» М. Кузмина в Малом театре (1911), выполненном С. Ю. Судейкиным, в шатре представлены два кавалера в западноевропейских костюмах XVIII века в окружении двух танцующих одалисок и флейтистки. Между музыкантшей и танцовщицами – целующиеся фантастические золотисто-зеленые птицы. У выхода из шатра, за которым открывается вид на море с кораблем под голубыми парусами, сидят на жердочке две золотистые крупные птицы. Еще две пестрые, красно-сине-золотые птицы парят над льдами. «Образ здесь сказочен, фантастичен вдвойне, ибо восточная сказка показана сквозь призму мироощущения французских романтиков» [2]. Жар-птицы выступают здесь как элемент восточной роскоши и усиливают эротический характер образа. Образы птиц как атрибута восточной культуры представлены в произведениях Н. Гончаровой фовистского периода (работа «Павлинь», 1910): изображены два декоративных павлина: синий с красным хвостом (стоящий) и зеленый (сидящий) помещены на зеленом фоне с белыми, желтыми, голубыми цветами. Образы судьбы и воссоздающейся жизни воплощаются в образе птицы Феникс. Так, в произведении Н. Гончаровой «Жатва. Птица Феникс» (1911) золотая профильная фигура птицы, вписанная в ультрамаринный фон, заполняет собою почти весь холст, что создает ощущение движения.

В майоликовых композициях М. А. Врубеля часто встречается образ птицы Сирин. Например, птицы венчают композицию в «Эскизе майоликового камин» (1900), украшают скамью-диван в парке усадьбы Абрамцево (1890-1900). В обеих композициях образы птицы Сирин воспроизводят традицию русского декоративно-прикладного искусства, восходящую к фольклору (контаминация птичьих тел и женских голов).

Образы птиц часто встречались в музыкально-сценическом искусстве Серебряного века. Сохранились эскизы костюмов птиц, орнамента тканей с птичьими мотивами к балету Стравинского «Жар-птица», опере Стравинского «Соловей». В эскизе костюма Т. П. Карсавиной к балету «Жар-птица», выполненном Л. С. Бакстом, корсаж украшен маленькими перышками, длинные перья спускаются на плечи с маленькой узорной шапочки. Костюмы-фантазии были подчинены требованиям танца, и театрализация была главным принципом при их создании.

Л. С. Бакст создал также эскизы орнаментов тканей к балету Н. Н. Черепнина «Нарцисс» (1911). В основе орнаментального рисунка – мотив павлиньих перьев, который связан как с европейской традицией, где павлин символизировал гордыню (что вполне согласуется с сюжетом), так и с ориенталистской тенденцией.

Балетный образ человека-птицы, основанный на мотиве превращения (человека в птицу и наоборот), подобный сюжету «Лебединого озера», восходит еще

к древнему тотемическому культу первобытного общества, в основе которого было переодевание, преобразование человека, а также к античным метаморфозам (Зевс – орел, Зевс – лебедь, юноша Кикн или Фазтон, превратившийся в лебедя). Этот образ человека-птицы встречается и в живописных произведениях русских художников Серебряного века. Такова женщина-лебедь М.А. Врубеля («Царевна-лебедь»), в которой явно выражено традиционно-русское восприятие женской ипостаси лебеда. Образ человека-птицы отражается и во врубелевских изображениях ангелов-серафимов (соответствует христианской трактовке). Врубелевские серафимы – воины с кадильницами, змеями и книжками в руках. Они освещают сердца и разум, карают порок, утверждают справедливость. Представленный в профиль Серафим эскиза 1905 года утопает в огромных перьях, диагональное расположение которых придает динамику композиции. В «Шестикрылом серафиме (Азраиле)» (1904) поражает свечение, переданное веерообразными перьями, сияющими синими, золотыми, сиреневыми, розовыми, сине-зелеными тонами. Об Азраиле Врубель говорил: «Я хочу, чтобы все тело его лучилось, чтобы оно сверкало, как один огромный бриллиант жизни» [3].

В изобразительном искусстве часто используется и другая деталь – крылья – определяющая для птиц. В выполненной Л.С. Бакстом графической заставке к подборке стихотворений К.Д. Бальмонта для журнала «Мир искусства» (1901) представлен печальный (традиционно) крылатый Гений; в заставках журнала «Золотое руно» часто встречаются изображения аму-ров.

Образ птицы связан с полетом, парением, или скольжением по воде (лебедь). Но характер полета различен: это может быть порхание амура и полет летящего Демона («Летящий Демон», 1899) с распластанным в воздухе телом, раскрытыми могучими крыльями и темным неузнаваемым лицом – полет навстречу катастрофе.

Птицы осуществляют связь стихий: воды, воздуха, земли. Но это может быть и связь миров: нашего, видимого, и другого, неведомого. Часто эта связь предстает в момент смены дня и ночи, сумерек. Такова врубелевская Царевна-лебедь, уплывающая по заливу в последнем холодном розовом луче заката (вода – граница миров). Подобны воде (льду) ее хрустальная корона, струящаяся по спине цепь, глаза. Как указывалось выше, эту же функцию связи миров выполняют посланники Неба – серафимы и мифологическая Валькирия одноименного врубелевского произведения.

Во всех случаях образы птиц, встречающиеся в искусстве Серебряного века, воплощают и традиционное символическое содержание, и в то же время отражают тягу к сказочно-фантастическому, декоративному, увлечение Востоком, стремление к полету человеческой души, проникновение за завесу неведомого.

Примечания

1. Поспелов Г.Г. Бубновый валет. М., 1990. С. 149.
2. Коган Д.З. Сергей Юрьевич Судейкин. М., 1974. С. 59.
3. Цит. по кн.: Суздальев П.К. Врубель. М., 1991. С. 125.

К 110-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Н.А. ДЕРНОВА

В.Б. Помелов

Н.А. ДЕРНОВ - ПЕРВЫЙ РЕКТОР ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ В.И. ЛЕНИНА

Личность Николая Андреевича Дернова впервые привлекла наше внимание в конце 1980-х гг., когда Кировский государственный педагогический институт готовился отмечать свой 75-летний юбилей. В связи с этим проводилась работа по поиску документов, относящихся к первым годам существования вуза. Бралась интервью у тогда еще здравствовавших ветеранов института, таких, как руководитель студенческого профкома в 1920-е гг. Вадим Николаевич Никологорский, преподаватель физики Василий Степанович Крекнин и др. Устанавливалась переписка с выпускниками довоенных лет. Было собрано огромное количество документального материала.

Особенно ценными были сведения о первом ректоре института Николае Андреевиче Дернове, тем более что значительная их часть (фото, ксерокопии документов, воспоминания) была получена, так сказать, из первых рук – от его сына Юрия Николаевича, инженера по образованию, уже в ту пору пенсионера, проживавшего в городе Новосибирске. Ю.Н. Дернов дважды по приглашению руководства КГПИ приезжал в Киров, встречался со студентами, участвовал в юбилейных торжествах в 1989 г., открыл мемориальную доску в память о его отце у кабинета № 221 главного учебного корпуса.

Ценные сведения были получены от преподавателя Ростовского университета Маргариты Борисовны Налбандян, написавшей небольшую брошюру о жизни и деятельности Н.А. Дернова. В результате, общими усилиями удалось восстановить не только основные вехи биографии Н.А. Дернова, но и очень многие детали, воссоздающие облик этого незаурядного человека.

Первый ректор Вятского государственного педагогического института им. В.И. Ленина Николай Андреевич Дернов родился 29 марта (по старому стилю) 1891 г. в селе Верхопижемское Котельничского уезда Вятской губернии. Его отец Андрей Александрович служил учителем Закона Божьего в сельской церковно-приходской школе в Яранском уезде. Родители Н.А. Дернова скончались в Санчурске незадолго до Великой Отечественной войны. У Николая Андреевича было шесть сестер (Варвара, Елизавета, Екатерина, Ольга, Елена, Любовь), но педагогом стал только он один, получив прекрасное образование в столичном университете в области физики и математики.

Его преподавателями в Санкт-Петербургском уни-

верситете были ученики великого русского математика П.Л. Чебышева И.Л. Пташицкий, Ю.В. Сохоцкий, Д.Ф. Селиванов, И.И. Иванов, физик И.И. Боргман, астроном С.П. Глазенап и другие известные ученые.

В годы учебы Н.А. Дернов был активным общественником. В 1910-1913 гг. входил в совет старост университета, работал в студенческом Красном Кресте. В те годы студенты-земляки для оказания взаимной помощи (деньгами, жильем, устройством на работу и пр.) объединялись в землячества. Дернов был председателем вятского студенческого землячества. Однажды ему было поручено пригласить выступить перед студентами Ф.И. Шаляпина, как известно, вятчанина по происхождению. Именно тогда под влиянием встречи с великим русским певцом у Николая возникла идея испытать себя на сцене самого престижного в Санкт-Петербурге императорского Санкт-Мариинского оперного театра. Он принял участие в конкурсе на занятие должностей статистов. Отбор вели ведущие артисты театра. В результате Дернов был зачислен в штат и оставался в нем в 1910-1912 гг. Хотя в театре платили немного, для Николая Дернова была счастьем сама возможность выступать вместе с выдающимися артистами – А.В. Неждановой, Л.В. Собиновым, Ф.И. Шаляпиным, пусть и в роли статиста.

Как ни притягателен был мир кулис, главным делом все-таки оставалась учеба в университете. Университет он оканчивал, так сказать, в два приема. Дело в том, что Дернов, обучаясь на физико-математическом факультете, стремился получить сразу две специальности – по физике и математике. Это удавалось далеко не каждому, но, в принципе, было возможно, так как существовало немало общих предметов, отметки по которым засчитывались студентам обеих специальностей. В 1912 г. Дернов сдал выпускные государственные экзамены на диплом физика, но не успел получить сам диплом. Как раз в эти дни произошли известные «ленские» события. За участие в организации студенческой демонстрации протеста против расстрела рабочих на ленских золотых приисках 14 апреля 1912 г. он был арестован. 5 мая Дернов был вынужден подать прошение об отчислении из университета. Его выслали в г. Кузнецк Саратовской губернии. Там он находился с 9 мая 1912 г. по 8 января 1913 г.

В связи с трехсотлетием царствования дома Романовых была объявлена широкая амнистия, которая коснулась и Дернова. По возвращении из ссылки он экстерном снова сдавал государственные экзамены на диплом физика, поскольку результаты ранее сданных экзаменов были аннулированы. (Учиться экстерном ему было не внове: в 1908 г. он таким образом окан-

чивал Вятскую мужскую гимназию и в августе того же года стал студентом). В октябре 1913 г. Николай получил диплом 2-й степени «по группе физики», а в июне 1914 г. – диплом математика 1-й степени «с правом преподавания всех предметов, относящихся к циклу физики и математики».

Следует заметить, что тогда университеты выдавали дипломы трех степеней. Диплом 1-й степени вручался выпускникам, имевшим только отличные отметки. Претендент на диплом 2-й степени мог иметь несколько хороших отметок. Те же, кто не вполне соответствовал этим высоким требованиям – а таковых было большинство, – получали диплом 3-й степени. Н.А. Дернов всегда стремился к знаниям, к повышению уровня своей образованности. Уже позднее, в мае 1920 г., он окончил в Москве Высшие педагогические курсы при Академии народного образования «по методической секции».

В январе 1914 г. Н.А. Дернов поступил нештатным преподавателем математики в частную гимназию и частное реальное училище Штемберга в Санкт-Петербурге и работал там до конца учебного года. С сентября 1914 г. Дернов работает в городе Бийске, где он «допускается к исполнению обязанностей преподавателя в старших классах мужской гимназии». Вот такой был испытательный срок для вступающих в должность учителя. И лишь 28 августа 1915 г. Н.А. Дернов утверждается «в звании преподавателя средних учебных заведений по разряду математики и физики». Три года молодой педагог проработал в Бийске. В гимназии он оборудовал физический кабинет и метеорологическую станцию, читал курсы метеорологии, физики, химии, подрабатывал на «народных чтениях» и на курсах сельскохозяйственных электромонтеров. С 1916 г. состоял членом хозяйственного комитета гимназии.

В мае 1917 г. Н.А. Дернов ушел добровольцем на фронт, но воевать пришлось недолго. Уже через месяц, 25 июня, в бою за город Калущ, ныне Ивано-Франковской области, осколком шрапнели ему повредило левое плечо. Извлечь осколок удалось лишь в 1929 г. в Воронеже, и он стал для детей Дернова семейной реликвией, – «папиной пулей». За мужество, проявленное в том бою, Дернов был представлен командованием 8-й армии к Георгиевскому кресту IV степени, который он, впрочем, так и не получил.

Выйдя из госпиталя, он предложил свои услуги в качестве преподавателя Вятскому учительскому институту. Педагогический совет института в составе «исполняющего должность директора А.А. Григорьева и всех членов совета», обсудив «все данные биографии Н.А. Дернова», признал его «желательным кандидатом» на должность преподавателя и высказался за то, чтобы «предоставить ему все свободные часы по предметам его специальности, какие будут после введения новых программ преподавания» (протокол заседания совета института от 17 сентября 1917 г.). Н.А. Дернову было поручено вести занятия по теоретической арифметике, введению в математический анализ, по аналитической геометрии, химии и физике, позднее – по истории математики и методике математики. С мая 1918 г. по совместительству он заведовал техническими курсами для железнодорожников на станции Вятка-2.

4 октября 1918 г. Н.А. Дернова избирают в состав правления института, членами которого были также Константин Петрович Суханов, работавший в институте со дня его основания, и Александр Алексеевич Григорьев, сменивший в марте 1917 г. в должности директора института Александра Модестовича фон-Вилькена и теперь избранный председателем правления, а через несколько дней и председателем президиума совета, в который, кроме названных преподавателей, вошел и студент П.И. Кротов.

То, что одним из руководителей института был избран Н.А. Дернов, не было, конечно, случайностью. Николай Андреевич сразу зарекомендовал себя талантливым преподавателем, умелым и инициативным организатором. Именно он как наиболее настойчивый и компетентный работник был командирован в Москву, где 18-25 августа 1918 г. проходило Всероссийское совещание «деятели по подготовке учителей». На совещание он приехал с проектом реорганизации Вятского учительского института в высшее учебное заведение. Проект был признан одним из лучших. В результате с разрешения Наркомпроса РСФСР с 1 октября 1918 г. институт стал работать как высшее учебное заведение – первое на Вятской земле. В том году в институте были созданы четыре «цикла» (факультета): физико-математический, биологический, социально-исторический, литературно-художественный. Ранее все студенты изучали одинаковые предметы, разделения на специальности не было.

Но уже через год – новая перестройка. В августе 1919 г. Дернов стал участником еще одного совещания по реформе вузов. На сей раз они преобразовывались в институты народного образования. Вводилась специализация, но не по предметам обучения, а по отделам. Создавались следующие отделы: дошкольный, подготовки учителей школ 1-й ступени, 2-й ступени, школьных инструкторов по труду и работников по внешкольному воспитанию (политпросветработников). Вскоре, впрочем, первый и последний отделы были ликвидированы. Трудности реорганизации усугублялись еще и тем, что в связи с обострившимся военным положением с апреля по июнь 1919 г. институт находился в эвакуации в г. Яранске.

Вятский институт был в те годы, несмотря на молодость, одним из самых известных в стране вузов. Количество студентов в первые годы Советской власти достигало пятисот и более человек, что было немало по тем временам. В 1920 г. журнал «Народное просвещение» поместил ряд статей, в которых давалась высокая оценка деятельности института. Одни названия статей говорят о многом: «Пионеры социалистической школы», «Берите пример с вятичей». В

них давалась подробная характеристика деятельности нашего вуза, отмечалась хорошая постановка учебной работы, активная общественно-политическая деятельность коллектива среди трудящихся и красноармейцев, оказание большой помощи органам образования в строительстве социалистической школы. Институт не пользовался никакими привилегиями, получал средства из центра с большим опозданием и в недостаточном количестве, ютился в убогом помещении и, тем не менее, как отмечал журнал, проводил творческую социалистическую работу. «Глядя на работу Вятского института, – делался вывод в статье, – мы можем сказать только одно, обращаясь ко всем педагогическим учебным заведениям РСФСР: «Берите пример с вятичей! Ибо они доказали, что при доброй воле и преданности революции и социализму можно творчески работать и при совершенной разрухе!»

Энергичная работа института получила высокую оценку в Наркомпросе. 7 декабря 1920 г. отдел подготовки учителей Наркомпроса известил Вятский институт, что в числе четырнадцати вузов из шестидесяти, существовавших тогда в РСФСР, он включен в группу «ударных».

Столь заметные успехи в трудное время гражданской войны не пришли сами собой: они стали возможны во многом благодаря тому, что во главе института встали такие люди, как проректор Николай Александрович Желваков, представитель губернских общественных организаций политкомиссар Степан Акимович Алыпов и первый ректор Николай Андреевич Дернов. Примечателен и такой факт. В 1922 г. в связи с голодом и разрухой была прекращена деятельность почти всех высших учебных заведений страны. Среди четырех (!), продолжавших функционировать, был и Вятский институт народного образования.

В апреле 1919 г. А.А. Григорьев выбывает из института, несколько дней его возглавляет Дернов. Затем, в период с 20 апреля по 19 октября, вузом руководит Н.А. Желваков, позднее – снова Дернов. Наконец, 7 декабря 1921 г. в соответствии с установленным Совнаркомом «Положением о высших учебных заведениях» были проведены выборы и Н.А. Дернов был избран первым ректором института. В правление вошли также Желваков и Алыпов.

Мотивами избрания Дернова на должность ректора преподавательская комиссия сочла его «длительный и успешный административно-хозяйственный опыт в должности председателя совета института народного образования, отзывчивость на общественные запросы жизни института и общественно-педагогическую жизнь местных организаций».

Ответственную и хлопотливую должность ректора Н.А. Дернов занимал по 17 октября 1926 г. И как много он успел сделать за это время для института, для дела просвещения в Вятской губернии! Он привлек к работе замечательных ученых и преподавателей: Н.М. Каринского, И.Я. Дегмана, Б.С. Лукаша, П.Н. Луп-

пова, М.Н. Шатрова, П.Т. Решетникова, А.С. Спасскую, Б.П. Спасского, В.М. Дьяконова и др. Многие из них работали в институте долгие годы, снискали уважение своих коллег, студентов, педагогической общественности города и области.

Исключительно много сделал Дернов для укрепления учебно-материальной базы института. Убогая обстановка, страшная теснота и нехватка помещений для занятий побуждали ректора искать выход. В марте 1920 г. он добивается передачи институту части здания бывшего реального училища. Помимо института в этом здании разместились школа 2-й ступени им. А.И. Герцена, в которой часть студентов проходила педагогическую практику (ныне в этом здании по адресу ул. Дрелевского, 67 размещается один из корпусов медицинского колледжа). Осенью 1921 г. институту было передано и здание бывшей мужской гимназии, в котором в 1918-1921 гг. размещалась школа им. И.С. Тургенева (ныне ул. Дрелевского, 126).

Несмотря на некоторое улучшение, материальное положение института продолжало оставаться тяжелым. Лаборатории и кабинеты располагались в нескольких кое-как приспособленных зданиях, ни одно из которых, по большому счету, не удовлетворяло потребностям института. Поэтому Н.А. Дернов настойчиво ставит вопрос о передаче институту одного из самых больших и красивых зданий города, построенного в первой половине XIX в. купцом Платоном Репиным. Длительное время в нем размещалось епархиальное училище. В конце концов Дернов добивается своего: институт переехал в это здание в мае 1924 г., и до сих пор оно остается главным учебным корпусом университета. Правда, выглядело здание в ту пору совсем иначе: третий этаж был пристроен в 1932-1936 гг. при директоре М.А. Елсукове. Но по тому времени оно вполне устраивало институт. Большое количество аудиторий позволяло широко развернуть внеурочную работу, художественную самодетельность, занятия физкультурой и спортом. Одновременно институту было передано несколько домов, находившихся поблизости. Там были устроены квартиры для преподавателей и общежитие.

В 1923 г. пединститут получает в свое распоряжение так называемый «истоминский» сад. История возникновения этого зеленого оазиса, и по сей день украшающего город, такова. В 1913 г. отставной полковник А. Истомин, получивший большое наследство, решил в память о местах, где он бывал, разбить в утробившей в грязи, провинциальной Вятке чудо-сад. Из столицы выписывались специальные художники-декораторы – специалисты по парковому ландшафту. Вагонами поступали растения, и в один-два года в бывшем овраге Засора вырос сад с сотнями разнообразных кустарниковых пород и декоративных травянистых растений. Красивый таинственный уголок манил к себе горожан, был украшением Вятки. Красочно описывает достоинства истоминского сада журналист Борис Зеленин в статье «Вятская Ривьера»

(Вятская правда, 21 июня 1929 г.), но потом спохватывается и уже совсем другим тоном добавляет: «В 1917 г. в числе прочих крупных культурных ценностей истоминский сад перешел в руки новых, настоящих, по праву владельцев». То есть стал безхозным, ничьим, подвергся полному разграблению – добавим уже от себя. Передача сада пединституту позволила его восстановить; он сделался к тому же учебной базой для преподавателей и студентов-естественников.

В 1926 г. по линии Наркомпроса Дернов добивается командировки в Германию и Францию на целых четыре месяца – с 16 мая по 16 сентября – для изучения постановки обучения, прежде всего физики и математики, и для приобретения приборов и литературы. На эти цели ему было выдано три тысячи рублей. Впечатления от этой поездки, для того времени невероятно продолжительной по срокам и свободной в смысле передвижения, он изложил в ряде статей для советских, французских и немецких изданий. В Берлине Дернов встретился с приехавшим туда на лечение известным профессором математики Московского университета А.В. Цингером, и тот подарил Вятскому институту целую библиотеку. Завязалась дружба с французским профессором Требиньянцем; впоследствии они долго переписывались.

Необходимо сказать о тесных связях, сложившихся у Вятского пединститута с Н.К. Крупской. У истоков этой дружбы стоял Н.А. Дернов. Крупская в своих письмах в Вятку не раз давала высокую оценку работе института. Так, учебный план 1923-1924 учебного года, разработанный институтом, рассматривался 18 февраля 1924 г. на заседании научно-педагогической секции Государственного ученого совета под председательством Крупской, был признан одним из лучших и рекомендован другим вузам. Советы и указания Н.К. Крупской вдохновляли студентов и преподавателей. Крупская оказывала институту материальную помощь выделением стипендий и оборудования, но прежде всего книгами. Прямо из Кремля шли в Вятский институт библиотечки, комплектованные кремлевским библиотекарем Шушаникой Никитичной Манучарьянц по распоряжению Н.К. Крупской. Надежда Константиновна немало содействовала тому, что имя В.И. Ленина было присвоено институту. (Распоряжение по Наркомпросу от 14 декабря 1922 г.)

Во время личных встреч с Дерновым, а также в письмах Н.К. Крупская подчеркивала необходимость просвещения масс. Осуществлять эту работу были призваны в первую очередь наиболее грамотные – студенты и преподаватели. В начале периода новой экономической политики партией был выдвинут лозунг смычки города с селом, шефства над деревней. Институт подхватил этот лозунг и в числе первых развернул бурную деятельность в этом направлении. Особенно широко была поставлена работа по ликвидации неграмотности. По выходным дням десятки студентов с преподавателями отправлялись по деревням для чтения лекций и проведения бесед. Всего у

института было около тридцати подшефных деревень и сел, в том числе такие крупные, как Бахта, Русское, Ломовские и др. Широкому размаху шефской работы в деревне способствовало и то обстоятельство, что ректор института был председателем Вятского губернского шефского общества. Он считал необходимым как можно шире вовлекать студентов в просветительскую работу, и это было для них весьма полезной общественно-политической, а отчасти и педагогической практикой.

В своих воспоминаниях студенты двадцатых годов с неизменной теплотой говорили о Дернове. Например, М.Л. Заболотных, приехавший учиться в Вятку в 1924 г. из Архангельской губернии, вспоминал: «Н.А. Дернов был невысокого роста, плотно сложенный, с седыми волосами «под бобр». Одет всегда был просто, скромно: неизменно черный китель, брюки в сапоги. Общительным и демократичным был руководитель нашего института. Студенты его очень уважали. Часто Н.А. Дернов выступал перед студентами на научные и политические темы. На вечерах всегда был со студентами, танцевал с молодежью. Особенно любил пройтись в вальсе со студенткой Аней Жаровских. В шутку и в знак признательности к Н.А. Дернову большой коридор на втором этаже студенты прозвали «дерновским проспектом». Дернов имел привычку прогуливаться вместе со студентами по этому коридору и беседовать с ними».

Весело проходили в те годы институтские вечера. Большой популярностью пользовалась художественная самодеятельность. Активно работал агитколлектив «Синяя блуза». Под руководством самого Дернова выступала «дерновская капелла». Большого количества музыкальных инструментов в распоряжении студентов не было, поэтому в качестве таковых использовались самоварные трубы, заслонки, чугунки и прочая утварь. Выступления «капеллы» вызывали неизменно бурный смех.

Василий Федулович Смердов, тогдашний студент, впоследствии директор школы в Даровском районе, рассказывал, что Н.А. Дернов всячески поддерживал стенную печать, считая ее могучим орудием воспитания. В институте выходила стенная газета «Трудовое студенчество» и рукописная сатирическая газета «Жабрей». Членами редколлегии были Иван Царгородцев, Татьяна Боровикова, Михаил Карпов и Иван Сметанин, впоследствии почти полвека проработавший на кафедре философии родного института. На страницы «Жабрея» попадали все: от рядового студента до комсомольского вожака, от швейцара Ивана Павловича до ректора Дернова.

То, что Н.А. Дернов стремился привить студентам интерес к печатному слову, понятно. Он и сам много писал. В те годы в Вятке издавались журналы «Просвещение», «Вятская жизнь», «Путь просвещенца». В «Вятской жизни» Дернов был членом редколлегии с февраля 1923 г.; в «Пути просвещенца» – редактором с января 1924 г. Этот журнал издавался в помощь

работникам просвещения Вятским губоно и Вятским правлением союза работников просвещения. Вот названия некоторых дерновских статей: «Принципы организации трудовой школы с сельскохозяйственным уклоном», «Проверкомы и их роль в переподготовке учительства», «К летним занятиям по математике в школе 2-й ступени», «К вопросу об организации школ крестьянской молодежи», «Всем педагогическим техникумам губернии» и др.

Уже названия статей позволяют сделать вывод о том, какие задачи ставила жизнь перед народным образованием в 1920-х гг., какие проблемы приходилось разрешать ректору Н.А. Дернову. Работы Н.А. Дернова, представляющие и сейчас немалую историко-педагогическую ценность и дающие возможность понять и оценить путь, пройденный отечественной педагогикой и народным образованием страны за истекшие десятилетия, постоянно публиковались в 1920-1930-х гг. в региональных и центральных журналах, таких, как «Научный работник», «Жизнь рабочей школы», «Красное студенчество», «Советское просвещение» (Воронеж), «Вятско-Ветлужский край» и др. Представляет интерес его книга «Игра цифр» (Воронеж, 1934), включающая занимательные задачи, примеры, шутки из области математики. Известны 83 работы Н.А. Дернова. В 1922 г. ему было присвоено ученое звание профессора.

Н.А. Дернов никогда не замыкался на работе в институте. Он жил широкими общественными интересами, принимал активнейшее участие в жизни губернии. У него было около двадцати общественных поручений. Так, по совместительству с февраля 1923 г. он исполнял обязанности заведующего губернским отделом профтехобразования, то есть был одним из заместителей завгубоно. В 1920-1924 гг. избирался членом горсовета, губернского правления союза работников просвещения, бюро секции научных работников и т.д. В 1923 г. возглавлял губернскую комиссию по переемтестации работников просвещения. «Проверкомы» сыграли важную роль в организации переподготовки учительства, помогли избавиться от случайных людей. В ходе работы комиссии не только выявлялся уровень подготовки работников образования, но одновременно уделялось внимание рассмотрению запросов и нужд рядовых учителей.

30 октября 1926 г. Дернов подает заявление об освобождении от обязанностей ректора «в связи с ухудшением здоровья». (При этом он еще некоторое время работает преподавателем.) Действительной причиной ухода ректора с занимаемой должности были противоречия, сложившиеся в профессорско-преподавательском составе. Часть преподавателей в душе не поддерживала тогдашней политической линии, проводившейся в стране. Другие, наоборот, были активными проводниками идей социализма. В такой ситуации Н.А. Дернов предпочел сложить с себя

полномочия руководителя института.

Как же складывалась в дальнейшем судьба первого ректора нашего вуза? Н.А. Дернов решает покинуть Вятку. 28 апреля 1927 г. его назначают деканом педагогического факультета Воронежского университета. 22 февраля 1932 г. он назначается заместителем директора университета «по учебно-методическому сектору», то есть становится проректором; в тот же год эту должность совмещают с должностью заместителя директора по научной работе, и заместителем директора «по научно-учебному сектору» становится Н.А. Дернов с одновременным возложением на него обязанностей директора НИИ математики.

Приказом по Наркомпросу № 222 от 16 марта 1934 г. Н.А. Дернов был освобожден от указанных должностей и назначен директором Ростовского университета. О своем переводе в Ростов-на-Дону он знал еще в конце 1933 г., когда его вызвали в Москву и с ним, по словам Ю.Н. Дернова, беседовал на эту тему секретарь ЦК ВКП(б) Андрей Андреевич Андреев, сказавший тогда Дернову: «Вам дается три года для того, чтобы университет вошел в число лучших. Через три года отчитаетесь».

Осенью 1936 г. Н.А. Дернова вызвали в Москву. На совещании в ЦК о деятельности Дернова было сказано немало хорошего. Но никто в нашей стране не мог в те годы чувствовать себя в безопасности. Теперь известно, что уничтожение лучших кадров велось сталинским режимом последовательно и методично. Не избежал этой участи и Н.А. Дернов. Приказом по НКПС РСФСР № 1806 от 15 июля 1937 г. Дернов был снят с должности директора РГУ и декана физико-математического факультета РГУ.

Хотя 17 сентября 1957 г. Н.А. Дернов был посмертно реабилитирован и приговор в отношении него был отменен, о судьбе Н.А. Дернова ничего не удавалось узнать. Только в 1989 г. из военной коллегии Верховного суда СССР был получен ответ, в котором сообщалось, что Н.А. Дернов 20 июня 1938 г. был приговорен военной коллегией по ст. 58-8 и 58-11 УК РСФСР к расстрелу. Он был признан виновным в том, что состоял в антисоветской организации и участвовал в подготовке террористических актов в отношении руководителей партии и правительства. Данных о времени приведения приговора в исполнение нет, но обычно расстрел производился в тот же день.

В годы сталинщины подверглась гонениям и семья «врага народа». Жена Николая Андреевича Раиса Васильевна (1894-1983) в ноябре 1937 г. была выслана в Казахстан. Их дети (сын Юрий, дочери Ирина и Надежда) стали инженерами и жили (соответственно) в Новосибирске, Саратове и Новочеркасске.

Примечания

Более подробно см.: *Помелов В.Б.* Педагоги и психология Вятского края. Киров: Изд-во «Информационный центр», 1993. С.15-22.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Е. Моршинге

СОСТОЯНИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЯПОНИИ ПОСЛЕ ВТОРОЙ МИРОВОЙ
ВОЙНЫ*

Для довоенной Японии были характерны милитаризация и ярко выраженный национализм, которые проявлялись и в образовании. Поражение Японии во второй мировой войне привело к катастрофическим последствиям. Война унесла жизни около 3 000 000 японцев. Главные города превратились в развалины из-за бомбардировок американской авиации. Производство и экономика были фактически разрушены, и народ оказался в крайней нужде. Но мы, японцы, понимаем, что не должны забывать о том ущербе, который империалистическая Япония нанесла другим странам, так как она явилась инициатором трагической войны, первой напала на США в Перл-Харборе, захватила чужие земли.

В истории развития образования послевоенной Японии следует отметить три поворотных пункта. Первый относится примерно к 1950 г., второй – к 1960 г., и третий – приблизительно к 1990 г. Целесообразно рассмотреть каждый из них отдельно.

В августе 1945 г., непосредственно после принятия Потсдамской декларации о капитуляции, Япония была оккупирована войсками союзных держав, как правило, американскими. Под руководством американцев японцы начали реформировать общество на основе демократических принципов. Сущность политики США на начальной стадии оккупации заключалась в демилитаризации и демократизации Японии. В 1946 г. была принята новая Конституция, основанная на трех кардинальных принципах: уважение фундаментальных прав человека, суверенная власть народа, пацифизм. По этой Конституции Япония отказалась от собственных вооруженных сил и войны как средства решения международных конфликтов.

В 1947 г. был принят «Основной закон об образовании», провозгласивший главные принципы образования. Они заключались в следующем: уважение к ценности и достоинству индивидуума, укрепление мира, защита справедливости, воспитание самостоятельности и т.д. Закон был ориентирован на создание демократического культурного государства.

В этот период народ постепенно освобождался от старой идеологии, стал пользоваться демократическими свободами, включая свободу слова, совести и пр. У людей вновь появилась возможность знакомиться с иностранной культурой, главным образом, американской. Общество становилось на путь духовного и нравственного раскрепощения.

На подготовку реформы образования значительное влияние оказал «Доклад первой миссии США по проблемам народного образования в Японии (The United States Education Mission to Japan)» (1946). В Докладе критиковалось централизованное стандартизованное образование довоенной Японии и было предложено перестроить его на демократических началах. Были провозглашены три принципа: демократизации, децентрализации, обеспечения самостоятельности. Последнее означало самостоятельность как в управлении образованием, так и относительную самостоятельность для учреждений образования. На местах были созданы префектурные и муниципальные «комитеты по образованию» как органы управления, члены которых должны были избираться народом. Законом также предусматривалось, что Министерство просвещения руководит, главным образом, на основе рекомендаций и советов, а не приказов и команд.

В этот период на педагогическую науку и школьное образование Японии сильное влияние оказала американская педагогика, в особенности прагматическая педагогика Дж. Дьюи. По всей стране вводилось педагогическое новаторство, которое называлось «Core Curriculum». «Core» – это сердцевина. Речь шла об отказе от традиционных предметной и классно-урочной систем, введении комплексного обучения, постановке в центр обучения вновь созданного предмета «обществоведение» (social studies). Вместо традиционного деления учебных программ на отдельные предметы, знания о языке, математике и пр. распределялись вокруг центрального предмета «обществоведение» и должны были преподаваться в тесной связи с этим предметом, причем основное место отводилось опыту, деятельности, активности самих детей, развитию способности к самостоятельному решению проблем, встречающихся в окружающей жизни. Интересно отметить, что было много общего между этой идеей и комплексной системой обучения, широко применявшейся в Советском Союзе в 20-х гг. и подвергшейся резкой критике впоследствии.

В то время учителя школ, которым была предоставлена свобода выбора, с воодушевлением боролись за создание нового демократического образования. Министерство поощряло инициативу школ и учителей по развертыванию творческой педагогической деятельности и считало учебные программы, составленные для школ, примерными, необязательными. Однако этот период так называемого «послевоенного нового воспитания» был непродолжительным.

Переходим ко второму периоду истории образования в послевоенной Японии. После второй мировой войны началось обострение отношений между

Советским Союзом и США, переросшее в так называемую «холодную войну». В 1949 г. в Китае была установлена власть коммунистов. В 1950 г. на Корейском полуострове началась война, в которой американские войска под эгидой ООН непосредственно сражались с коммунистами. К тому же в Японии началось возрождение коммунистического движения, фактически подавленное в довоенный период и тем более в годы второй мировой войны.

В этой обстановке США потребовали от Японии, чтобы она выступила в качестве преграды на пути коммунистической экспансии на Дальнем Востоке. Тем самым, изменив политику по отношению к Японии, США способствовали ее милитаризации и в какой-то мере подавлению демократических свобод. Японское правительство, пользуясь ситуацией, встало на путь перевооружения. Под видом полицейских сил воссоздавались вооруженные силы, которые впоследствии превратились в мощные силы самообороны. При этом правительство оправдывало подобные действия, тем, что Конституция не запрещает обладать боеспособной системой самообороны.

На основе Сан-Францисского мирного договора, подписанного в 1951 г., в 1952 г. Япония восстановила государственную независимость. В соответствии с политикой США японское правительство стало проводить ряд мероприятий, которые внесли поправки в послевоенные демократические реформы. Но так называемые «прогрессивные силы» страны сильно противодействовали этим изменениям. Обострились противоречия между консервативными и прогрессивными политическими движениями. Консервативные силы – это правящая либерально-демократическая партия, а прогрессивные – оппозиционные социалистическая партия Японии и коммунистическая партия Японии. Резкие противоречия между обоими объединениями продолжались до последнего времени, хотя Коммунистическая партия противопоставит правительству и сейчас.

К 1950 г. специалисты в области педагогики, принадлежавшие к прогрессивному направлению, начали резко критиковать движение «За новое воспитание», развертывавшееся после войны. Во главе критиков стоял известный сторонник советской педагогики, страстный коммунист Токумицу Ягава. Еще в довоенный период он глубоко изучал и пропагандировал советскую педагогику. В своей книге, изданной в 1950 г., он подробно изложил сущность педагогической дискуссии конца 20-х – начала 30-х гг., критику И.Ф. Свядковским и Е.Н. Медынским идеей А.П. Пинкевича, А.Г. Калашникова, В.Н. Шульгина и М.В. Крупениной; критику комплексной системы обучения, критику педологии, охарактеризовал постановление ЦК ВКП(б) и т.д. Фактически его критика «нового воспитания» в Японии опиралась именно на теоретические позиции советской педагогики 30-х гг.

С другой стороны, Министерство просвещения и

консерваторы также изменили свою точку зрения на послевоенное «Новое воспитание» и объясняли это снижением уровня знаний учащихся. В 1956 г. правительство приняло новый закон об управлении образованием, преодолев упорное сопротивление оппозиционных партий. Этот закон упразднил существовавшие выборные комитеты по образованию. По новому закону члены комитета должны были назначаться главным местным самоуправлением по согласованию с местным парламентом. Местные комитеты по образованию были подчинены Министерству. Таким образом, заметно усилилась централизация системы управления образованием.

В 1958 г. Министерство опубликовало новые учебные планы и программы и обязало учителей строго соблюдать их. В то же время Министерство ввело новый учебный предмет – «нравственность». Многие педагоги и учителя возражали против введения этого предмета, опасаясь, что обучение нравственности будет направлено на формирование у детей идеологических установок, выгодных правительству. Кроме того, Министерство потребовало от местных комитетов по образованию проводить аттестацию работы каждого учителя в школе, усиливая над ними контроль.

Профсоюз работников просвещения «Никкёсо», к которому принадлежало большинство учителей, пользуясь поддержкой социалистической и коммунистической партий, активно противодействовал мероприятиям правительства. Например, его борьба против аттестации учителей достигла беспрецедентных масштабов, она пользовалась широкой поддержкой ученых, включая известных специалистов в области педагогики, а также поддержкой интеллигенции, студентов и рабочих. В то время идеи социализма и коммунизма привлекали многих людей, но они недооценивали реальную ситуацию в социалистических странах, идеализируя ее. Тем не менее они искренне и страстно стремились к упорно миру во всем мире и оказали упорное сопротивление попыткам дальнейшей милитаризации Японии. Таким образом, в обществе значительно обострилась борьба между консервативными и прогрессивными силами. Резкое политическое противостояние продолжалось вплоть до недавнего времени.

В 1960 г. в истории послевоенной Японии произошел существенный поворот. В этом году борьба политических сил по вопросу о пересмотре «Японо-американского договора о гарантиях безопасности» достигла высшего напряжения. Оппозиционные партии, считая договор опасным, создающим угрозу развязывания новой войны, потребовали аннулировать его. В июне этого же года профсоюзы организовали всеобщие забастовки с аналогичным требованием. Здание парламента в Токио ежедневно осаждали грандиозные демонстрации, и не прекращались кровопролитные столкновения между демонстрантами и полицией. В разгаре стычки погибла одна студентка. В связи

*Научный редактор - проф. Н.В.Котряхов

с этим антиправительственные настроения обострились еще больше. В парламенте дело доходило до того, что депутаты оппозиционных партий пытались физически препятствовать принятию проекта договора. Правительство с большим трудом преодолело политический кризис с помощью полиции.

После того как проект договора все-таки был одобрен парламентом, образовалось новое правительство, возглавляемое премьер-министром Хаято Икэда, главой либерально-демократической партии. Экономист Икэда видел причину раскола общественности и серьезного политического антагонизма в бедности народа, поэтому считал, что именно экономическое развитие приведет к стабильности страны. Можно сказать, что Икэда наметил политический курс на быстрое развитие народной экономики. Он провозгласил привлекательный лозунг «удвоение дохода», тем самым подавая народу надежду на значительное улучшение условий жизни, и проводил политику достижения высоких темпов экономического развития. Следует заметить, что во второй половине 50-х гг. экономика страны была фактически восстановлена, так как в связи с войной в Корее Америка отпустила Японии огромные средства для приобретения и производства вооружения. В 60-е гг. экономика страны развивалась необычайно высокими темпами, и к концу 60-х гг. Япония занимала 2-е место в капиталистическом мире по объему промышленного производства, а в начале 70-х гг. и по объему валового национального продукта (ВНП). В середине 60-х гг. домашние бытовые электроприборы, такие, как телевизор, стиральная машина, холодильник, пылесос, не были редкостью для японской семьи. В эти годы исключительно быстрыми темпами шла автомобилизация Японии, и даже часть студентов получила возможность приобрести машину. Этот процесс продолжается и в настоящее время. Например, на стоянках нашего университета в Аичи, насчитывающего около 4500 студентов, каждый день стоят примерно 1200 машин. Университет вынужден запретить первокурсникам приезжать в университет на машине. Таким образом, уже в 60-е гг. японское общество стремительно изменялось. В каком же состоянии находилось школьное образование?

Прежде всего, отметим, что конкуренция между учащимися при поступлении в высшие школы становилась все более жесткой. Политику Министерства в этот период можно охарактеризовать как реализацию идеи «разделения людей по способностям», основывавшейся на известной американской теории «map power policy», т.е. эксплуатации человеческих ресурсов. Правительство проводило политику тесной связи образования с экономикой, и главной задачей считалась подготовка кадров для развития экономики и их активная эксплуатация. Предполагалось, что сфера образования должна отыскивать так называемых «high talent map power», то есть высокоталантливых людей, которые обеспечили бы экономический рост.

Считалось, что таких людей в обществе может быть примерно 5%, и им должно быть дано самое высокое образование. С другой стороны, Министерство проводило политику дифференциации обучения на уровне старшей средней школы в соответствии с требованиями промышленности и не стремилось дать слабо успевающим учащимся хорошее образование. Министерство пыталось ориентировать их на работу в промышленности.

Усиливалась конкуренция между учащимися, пытавшимися поступить в лучшие школы. Многие дети ходили в «дзюку» или занимались с репетиторами у них на дому после окончания занятий в школе. «Дзюку» — это обычно небольшие частные школы для подготовки к вступительным экзаменам. Специализированные школы по подготовке к поступлению в вузы, так называемые «ёбико», начали распространяться по всей стране. Появился ряд крупных издательств, выпускающих пособия для поступающих в вузы. Создавалась так называемая «образовательная индустрия» как одна из форм крупного современного бизнеса. В какой-то мере многие дети оказались принуждаемыми к обучению, и тем самым были лишены радости от процесса обучения. Такая ситуация сохраняется и до настоящего времени. Нельзя сказать, что это вина Министерства просвещения, хотя именно оно несет основную долю ответственности за состояние образования.

В то же время Министерство продолжало проводить политику централизации и национализма в области образования. Оно усиливало государственный контроль над учителями и школами, пыталось прививать народу идеологию, выгодную правительству. Например, у детей формировалось чувство патриотизма и уважения к императору. Несмотря на то что государственный флаг и гимн в Японии были вне закона, Министерство требовало от школ признавать «Хиномару» и «Кимигаё» в качестве государственного флага и гимна. Но в Японии до сих пор есть немало людей, которых в годы второй мировой войны гнали на верную гибель под звуки этого гимна и под этим флагом. Таким образом, национальные флаг и гимн для части японцев являются своего рода «кровавым» символом. (В 1999 г. правительству тем не менее удалось принять закон, утверждающий «Хиномару» и «Кимигаё» в качестве государственного флага и гимна.) Пользуясь правом лицензирования школьных учебников, Министерство неоднократно требовало от их авторов изменить изложение новейшей истории Японии, оценку и трактовку ее агрессивных войн с позиций консерватизма и национализма.

Профсоюз «Никкёсо» и большинство педагогов резко критиковали мероприятия, проводимые Министерством. Правительство и Министерство, в свою очередь, опасались, что школьное образование может попасть под влияние профсоюза, который защищал идеи социализма и коммунизма. Таким образом, противостояние продолжалось. Оно отразилось и на оцен-

ках зарубежных специалистов. Так, например, вследствие идеологизированности советской педагогики и предоставления профсоюзом и оппозиционными партиями Японии односторонней информации, в работах советских исследователей образования в Японии появилась тенденция к концентрации внимания на негативных его сторонах.

Следует признать, что политика правительства после 1960 г., направленная на быстрое развитие экономики, достигла определенных успехов. Опрос общественного мнения в 70-80-х гг. показал: большинство людей оценивало свой уровень жизни как средний, что свидетельствовало об удовлетворении японцев своим жизненным уровнем и способствовало стабилизации политической ситуации. Либерально-демократическая партия прочно удерживала власть в своих руках, и постепенно стало ясно, что у оппозиции нет шансов добраться до власти. Можно сказать, что политика правительства в эти годы, направленная на преодоление раскола в обществе, была успешной.

Но в 1973 г. так называемый «the oil shock» (нефтяной кризис), вызванный тем, что арабские страны резко повысили цены на нефть, нанес экономике капиталистических стран сильнейший удар. Этот кризис по своим масштабам оказался самым тяжелым и серьезным за весь период послевоенного экономического развития Японии. Необычайно высокие темпы экономического роста снизились. Тем не менее, успешно преодолев кризис, Япония заняла положение одного из лидеров мировой экономики.

В конце 80-х — начале 90-х гг., как известно, произошли события всемирно-исторического значения. В связи с этим и в политической жизни Японии произошли серьезные перемены. На выборах, проведенных в июне 1993 г., либерально-демократической партии не удалось получить большинства мест в парламенте. Оппозиционные партии организовали коалиционное правительство, возглавляемое премьер-министром Хосокава. Либерально-демократическое правительство, находившееся у власти около 40 лет, пало. Это событие заслуживает специального упоминания в истории послевоенной Японии. К тому же в июне 1994 г. было сформировано новое коалиционное правительство, состоящее из представителей либерально-демократической партии, социалистической партии и партии «Сакигакэ». Это правительство возглавлял председатель социалистической партии Томиичи Мураяма, несмотря на то что его партия была представлена меньшинством. Создалась противоречивая политическая ситуация, при которой либерально-демократическая и социалистическая партии, до сих пор резко противостоявшие друг другу, одновременно получили политическую власть, к тому же в должность премьера вступил председатель социалистической партии. Кстати, в настоящее время либерально-демократической партией организовано коалиционное правительство с двумя другими небольшими по численности партиями.

Соответственно, в области образования стали происходить существенные перемены. В ноябре 1989 г. часть членов профсоюза «Никкёсо», которая поддерживала Коммунистическую партию, ушла из профсоюза и создала новую организацию. Таким образом, профсоюз раскололся на две части. Численность членов «Никкёсо», которая и без того снизилась к 1989 г., стала еще меньше, и его влияние заметно ослабло. В 1995 г. «Никкёсо» взял новый курс на примирение с Министерством, стремясь осуществить реформу образования и признавая Министерство и комитеты по образованию своими партнерами. С другой стороны, и Министерство, долгое время смотревшее враждебно на «Никкёсо», назначило его бывшего председателя членом совещательного органа при министре и между обеими сторонами постепенно установилось взаимопонимание.

В настоящее время оценка во всем мире начального и среднего образования Японии весьма высокая. Нам кажется, что при этом обращается внимание, главным образом, на значительный уровень знаний, умений и навыков учащихся, который содействует экономическому развитию Японии. Не можем не признать, что экономическое развитие страны влияет, в свою очередь, на развитие школьного образования, что весьма характерная для японцев дисциплинированность и вежливость основывается на школьном образовании. Следует также отметить, что низкий уровень преступности и высокий уровень личной безопасности граждан — также отчасти результат школьного обучения и воспитания. Известен и тот факт, что школы Японии прекрасно оборудованы.

В то же время японские ученые-педагоги и журналисты резко критиковали и критикуют состояние школьного образования в Японии. Мы считаем, что перед нами стоят серьезные задачи по совершенствованию школьного образования. Здесь следует отметить 5 основных проблем. Во-первых, большинство младших и старших средних школ ориентированы на поступление выпускников в высшие школы. Школа превратилась в школу зубрежки, и дети страдают от перегрузок в обучении. Они не испытывают радости от учебы, в какой-то мере лишены возможности формирования собственной позиции на основе приобретенных ими знаний. К тому же дети вынуждены заниматься и после окончания уроков. По статистическим данным, 24% детей начальных школ и 60% детей младших средних школ обучаются после занятий в обычной школе либо в частных школах «дзюку» или у репетиторов.

Во-вторых, можно отметить общую тенденцию сопротивления учащихся школьному образованию, что привело к усилению требований школы к дисциплине и поведению учащихся. В начале 80-х гг. по всей стране проходили так называемые «внутришкольные акции протеста», главным образом, в младших средних школах. Дети группами буйствовали в школе, нападали на учителей, ломали вещи. Мы считаем, что

причины этих явлений заключаются в следующем. Начиная с 60-х гг. обострилась конкуренция между учащимися, поступавшими в старшие средние школы и вузы. Слабо успевающие дети фактически отчуждались от школьной жизни. Акции протеста учащихся решительно пресекались действиями учителей, иногда с привлечением полицейских. В настоящее время такие случаи происходят редко.

После вышеуказанных событий администрация школ усилила контроль за поведением детей, требуя от них строгого соблюдения установленных правил, которые касались не только школы, но и семьи. В младших средних школах детей фактически заставляют посещать после уроков спортивные секции, задавая им строгий режим тренировок, что в некоторой степени способствует предотвращению дурных поступков учащихся. Несмотря на то что закон запрещает педагогам использовать физические наказания, в практике такие случаи встречаются. Известны факты арестов учителей за избивание детей, а один из таких конфликтов привел к смерти учащегося. Специалисты в области педагогики и журналисты категорически против ужесточения дисциплины, а тем более случаев проявления насилия по отношению к учащимся, но до настоящего времени ситуация почти не изменилась. Лишь в последние годы строгие правила поведения школьников стали до некоторой степени смягчаться под влиянием общественности и Министерства. Тем не менее и сегодня в школах преобладает формализм и конформизм, особенно в сфере воспитания, что препятствует развитию индивидуальности.

Третья проблема – увеличение числа детей, которые отказываются посещать школу по причинам, связанным с психическими расстройствами. По данным обследования, проведенного Министерством, число учащихся начальных и младших средних школ, которые не посещали школу более 30 дней, в 1999-2000 учебном году составило примерно 130 000 человек. Есть основания полагать, что реальная цифра еще больше. Мы думаем, что эта проблема тесно связана с другими, указанными ранее. Атмосфера обучения не всегда привлекательна для детей, иногда они лишены возможности испытывать радость самоутверждения. Некоторые специалисты считали, что отказы детей посещать школу связаны с их психическими отклонениями, но часть из них изменила точку зрения и пришла к выводу о том, что главная причина негативного отношения к школе заключается в состоянии школьного образования.

В-четвертых, для школ характерна проблема так называемого «издевательства» самих учащихся над сверстниками. В 1994 г. в префектуре Аичи произошел случай, когда 13-летний мальчик совершил самоубийство по причине издевательств над ним со стороны других детей, что произвело огромное впечатление на всю Японию. В последние годы подобные случаи повторялись не раз. Эти показатели, что

многие дети страдают от издевательств в школе. Министерство старается принять меры по предотвращению подобных явлений и направляет в школы специалистов-психологов. Но мы считаем, что речь должна идти о пересмотре содержания и методов обучения и воспитания и создания в школе атмосферы психологического комфорта для учащихся.

В-пятых, в последние годы внимание общественности привлекает проблема срывов уроков в начальной школе. По данным исследований, около 8 процентов учителей начальной школы сталкиваются с этим. Некоторые дети нарушают дисциплину в классе, и учитель оказывается не в состоянии вести урок.

Таким образом, перед школьным образованием Японии стоит много серьезных проблем. Ситуация ухудшается тем, что в настоящее время Япония переживает экономическую депрессию. В обществе развернулась дискуссия по проблемам обучения и воспитания подрастающего поколения. Правительство намерено провести коренную реформу школьного образования.

В заключение своего краткого обзора развития образования в Японии в послевоенные годы хотим кратко представить собственное видение образования в современной Японии с историко-педагогических позиций. До последнего времени многие страны мира стремились к созданию строгой, централизованной системы школьного образования с целью повышения общего уровня образованности населения и увеличения за счет этого темпов экономического развития. Но в Японии, которая уже решила часть этих задач и является высокоразвитой капиталистической страной, перед школой стоят новые, весьма сложные задачи.

Нам кажется, что традиционные формы организации школьного образования устарели и не соответствуют духу времени, интересам и потребностям самих детей. Это подтверждается усилением сопротивления детей школьному обучению, увеличением количества пропусков учебных занятий. По-видимому, значительная часть детей испытывает отвращение, а иногда и ненависть к школе, но не проявляет своих чувств. Сегодня около 95% детей, окончивших младшие средние школы, поступает в старшие средние школы, но вместе с тем примерно 100 000 из них уходит из школы в течение учебного года.

Несмотря на неоднократные попытки реформирования школы, классно-урочная система, предложенная Я.А. Коменским более трехсот лет тому назад, продолжает оставаться основой современного школьного образования. Еще в 1862 г. в своей статье «О народном образовании» известный сторонник свободного воспитания Л.Н. Толстой резко критиковал состояние школы в Германии и Франции, отмечая искусственность, искаженность самой сути школьного образования.

Нас, например, очень интересует концепция свободного воспитания, предложенная в начале прошлого

столетия К.Н. Вентцелем, который пытался реализовать ее на практике, организовав в Москве «Дом свободного ребенка». Интересно, что в настоящее время в России снова возрождается интерес к педагогическим идеям К.Н. Вентцеля. Мне интересна также предложенная в конце 20-х гг. в СССР В.Н. Шульгиным и М.В. Крупениной концепция растворения школы в производстве, охарактеризованная впоследствии как «теория отмирания школы».

Анализируя работы авторов из других государств, мы обратили внимание на книгу французского историка Philippe Aries «L'enfance et la vie familiale sous l'ancien regime». В этой книге автор охарактеризовал в историческом контексте процесс постепенного отделения детей от взрослых при развитии школьного образования. Мне интересна и книга Ivan Illich «The deschooling society». Эти издания привлекли внимание специалистов образования Японии. Сегодня, когда мы находимся на пороге создания постиндустриального общества, традиционная школа не отвечает требованиям времени.

Поэтому в Японии, так же как и в США и других высокоразвитых странах, просматриваются новые тенденции в процессе обновления образования. Некоторые так называемые «open schools» или «школы без стен», открытые для связей с внешним миром, уже давно созданы и в Японии. Давно возник интерес к педагогическим идеям Rudolf Steiner и вальдорфской педагогике. В последнее время внимание японских учителей привлекает педагогическая деятельность французского педагога Celestin Freinet.

Несколько лет тому назад была создана частная начальная школа, в основу работы которой были положены идеи английского сторонника свободного воспитания A.S. Neill. Кроме того, по всей Японии достаточно распространены так называемые «free schools». «Free school» – это небольшие учебные площадки, создаваемые гражданами на принципах добровольности, вне рамок официальных школ. Основным принципом деятельности «free schools» является принцип уважения к личности и свободе ребенка. Как правило, здесь обучаются дети, которые никак не могли адаптироваться к условиям обычной школы.

Постепенно получают распространение так называемые «home schooling» – домашние школы, хотя численность людей, занимающихся ими, пока небольшая. Движение сторонников «Home schooling» возглавлял американский педагог John Holt, и оно весь-

ма популярно в США. С тем, чтобы избежать взаимной изоляции детей, обеспечить им полноценное общение, активисты «home schooling», выступающие за обучение в домашней обстановке, стремятся создать сеть тождественных по уровню подготовки учебных групп, активно взаимодействующих между собой, объединенных одной целью. Чтобы оказать помощь тем, кто обучается в домашних условиях, предоставляются учебные программы и материалы по компьютерной сети. Навыки самостоятельной работы с компьютером могут пригодиться в дальнейшем, так как в некоторых современных фирмах часть сотрудников выполняет свою профессиональную работу на дому, работая за компьютером, связанным с компьютерами, находящимися в фирме.

Предпринимаются попытки изменения не только содержания и организации, но и условий обучения. Архитекторы пытаются усовершенствовать школьные здания. Появляются новые уникальные школы, которые значительно отличаются от существовавших до сих пор стереотипных безвкусных зданий.

Мы пытались обратить внимание читателей на некоторые педагогические новинки, основанные на нетрадиционных подходах и новой идеологии. Следует признать, что количество новых школ пока невелико, и тенденция к увеличению их пока незначительна. Однако мы считаем, что приближается время, когда содержание, организация и методы школьного образования изменятся коренным образом. Прежде всего имеются в виду быстрый прогресс техники и технологии, распространение персональных компьютеров, создание обучающих программ, отвечающих современным требованиям, развитие дистанционного образования посредством Internet и т.п. Нам кажется, что эти процессы неизбежно приведут к существенным изменениям форм обучения в целом. Возможно, что достижения научно-технического прогресса сделают процесс обучения более легким и привлекательным для школьников.

Гораздо сложнее решать проблемы в области воспитания, где процесс формирования человеческой личности определяется множеством факторов. В связи с этим нам необходимо ответить на очень сложные вопросы: «Каковы воспитательные задачи современной школы?», «Какую роль должна играть школа в воспитании подрастающего поколения?», «Какой должна быть новая школа?».

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ УНИВЕРСИТЕТА

II МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ
НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДВУЗАХ И ШКОЛАХ
РОССИИ»

Конференция проходила 9-10 апреля 2001 г. в Вятском государственном педагогическом университете. На первой такой конференции, состоявшейся в мае 1998 г., было решено собираться в Кирове весной каждого третьего года.

В конференции приняли участие представители педвузов и классических университетов из 15 городов России, а также вузовские преподаватели, студенты и учителя из Кирова и Кировской области. Было сделано 9 пленарных и 50 секционных докладов. Во вступительном слове первый проректор доцент В.С. Семаков и проректор по научной работе профессор В.Т. Юнгблюд рассказали о положении дел и о научных исследованиях в Вятском госпедуниверситете.

Пленарные доклады открыл член-корреспондент РАО, профессор Г.И. Саранцев (Саранск). В своем докладе «Деятельностная концепция математических знаний» он обосновал необходимость диалектического единства категорий «знание» и «деятельность» при обучении математике. Доклад профессора Е.М. Вечтомова (Киров) «Преподавание математики: логика и интуиция» был посвящен соотношению принципов абстрактности и наглядности, роли модельных примеров в математике и методике ее преподавания. Профессор М.И. Зайкин (Арзамас) рассмотрел проблемы методического обеспечения вариативности математического образования школьников. В докладе профессора Т.А. Ивановой (Нижний Новгород) изложена концепция синтеза личностно ориентированного и предметно ориентированного подходов при обучении математике. Тема доклада профессора Е.С. Канина (Киров) – «Основы методики изучения начал математического анализа». Доцент Г.А. Клековкин (Самара) выделил ряд составляющих принципа преемственности в обучении. Возможности курса «История математики» раскрыла профессор А.Е. Малых (Пермь). Пять приемов введения новых математических понятий при обучении указал доцент И.С. Рубанов (Киров). Профессор В.А. Тестов (Вологда) в своем докладе проанализировал некоторые проблемы и перспективы профессиональной подготовки учителя математики.

В работе четырех секций участвовало около 100 человек. Это секции: «Преподавание математики в педвузе» (руководители – профессора Я.П. Понарин, В.А. Тестов, сделано 10 докладов), «Обучение математике в школе» (руководители – профессора Е.С. Ка-

нин, Г.И. Саранцев, доцент А.И. Глушкова, 15 докладов), «Математические исследования» (руководители – профессора Е.М. Вечтомов, А.Е. Малых, доцент С.И. Калинин, 10 докладов), «Информатика и методика ее преподавания» (руководитель – доцент В.А. Онегов, 15 докладов). В прениях затрагивались вопросы внеклассной работы по математике, деятельностного подхода в обучении, преподавания математики студентам нематематических специальностей, компьютеризации образования и другие актуальные проблемы.

К началу конференции были изданы сборник тезисов, содержащий 193 материала, и третий выпуск «Математического вестника педвузов Волго-Вятского региона», в котором опубликованы работы вузовских преподавателей из 16 городов России.

Во второй день конференции состоялось очередное заседание Совета УМО по математике педвузов Волго-Вятского региона (председатель – Е.М. Вечтомов), на котором были обсуждены следующие вопросы:

- 1) о новых госстандартах и учебных планах по математике;
- 2) о месте математики в концепции 12-летнего школьного образования;
- 3) о вступительных экзаменах по математике;
- 4) требования к выпускным квалификационным работам.

Выступили проректор по учебной работе Глазовского госпединститута доцент М.И. Бабушкин, профессор М.И. Зайкин, Е.М. Вечтомов, Я.П. Понарин (Киров), Т.А. Иванова и А.Г. Порошкин (Сыктывкар), доценты И.С. Рубанов и Р.А. Гильманов (Казань).

На заключительном пленарном заседании подвели итоги конференции, было предложено провести следующую методико-математическую конференцию в Нижегородском госпедуниверситете в 2002 г.

Для участников конференции университетская библиотека и математический факультет организовали выставку и продажу трудов преподавателей факультета. По завершении конференции для желающих состоялась прогулка по историческим местам города. Большой вклад в организацию и проведение конференции внесли декан математического факультета доцент Е.М. Ковязина и секретарь конференции аспирантка кафедры алгебры А.В. Рятель.

Е.М. Вечтомов

ТРАДИЦИОННАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ
НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
НА ФИЗИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

27 апреля на физическом факультете состоялась традиционная (начало такой деятельности положено в 50-х годах) научная конференция студентов. Были заявлены две секции: «Вопросы содержания школьного физического образования» и «Исследование процессов обучения физике», в их работе приняли участие более сорока студентов. Во второй раз к конференции был издан сборник статей «Познание процессов обучения физике» (Киров: Изд-во ВГПУ, 2001.)

По-видимому, при обучении в вузе ведущей является творческая деятельность в изучаемой предметной области, в нашем случае – методике обучения физике. Именно она, вызревшая, с одной стороны, в рамках учебной деятельности, с другой стороны, опирающаяся на «игру» в модели, средства описания, с третьей стороны, имеющая цели, мотивы и объекты в профессиональной деятельности, становится существенной для развития студента. Творческая деятельность как важнейшая составляющая педагогической деятельности учителя все больше будет востребована в реальной практике. К такой деятельности надо сознательно готовить.

Опыт убеждает, что продуктивной является совместная научно-методическая деятельность двух-трех студентов, студента и преподавателя. Здесь по правилам разделения ролей в коллективной деятельности «передается» опыт творческой деятельности: выделяются проблемы, формулируются гипотезы, строится методика исследования или решения проблем, получаются, обобщаются и интерпретируются результаты. Постепенно образования совместной деятельности переходят во внутренний план, становятся достоянием индивидуальной деятельности. Так и происходит освоение творческой деятельности. Наши наблюдения однозначно убеждают в громадном мотивационном потенциале такой деятельности, в ее продуктивности как при решении конкретных задач, так и вообще усвоения содержания предметной области.

В сборнике научных работ студентов все публикации связаны с конкретным делом: систематизацией содержания уроков и оценкой их эффективности (Н.В. Баталова), построением урока-исследования с использованием самостоятельного экспериментирования (А.В. Загузин, М.И. Толмачева), проведением факультатива (О.В. Сунцова), изучением знаний студентов по методике обучения физике (М.М. Закиев), исследованием отношения школьников к учебнику (А.В. Прозаровская), усвоением школьниками знаний о моделях (Р.С. Курбанов). Все статьи неплохо построены, в них есть элементы новизны с точки зрения требований методики обучения физике, в большей части статей приводятся конкретные данные педагогического эксперимента.

В целом выступления студентов, заинтересовав-

шие их вопросы, активность участников убеждают в эффективности конференции как формы занятий в вузе. И жаль, что условия для организации выполнения дипломных работ сужаются: сокращено с 25 до 12 часов (а его во всех смыслах надо увеличивать!) время руководства этой работой, она «тонет» в массе репродуктивной деятельности и др.

Ю.А. Сауров

РЕГИОНАЛЬНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ВЯТСКАЯ ЗЕМЛЯ
В ПРОШЛОМ И НАСТОЯЩЕМ»

Одним из ведущих направлений научно-исследовательской работы в Вятском государственном педагогическом университете было и остается краеведческое. Об этом ярко свидетельствуют многочисленные книги, учебные пособия, статьи преподавателей и сотрудников университета, вузовские конференции. Итоги работы по этому направлению традиционно подводятся на региональной конференции «Вятская земля в прошлом и настоящем», проводимой в ВГПУ с 1989 г. Очередная, пятая по счету, конференция по этой проблематике состоялась 16-17 мая 2001 г. и была посвящена такой теме, как «Вятский государственный педагогический университет (институт) в XX веке: итоги, проблемы, перспективы развития».

Организаторы конференции (в их числе кафедра истории и краеведения, исторический факультет) поставили сложную задачу – обобщить богатый научно-исследовательский и педагогический опыт, накопленный Вятским ГПУ в истекшем столетии, с целью продуктивного его использования в современный период. О том, что в г. Кирове, в старейшем в России педагогическом вузе накоплен такой опыт, известно не только в нашем регионе, что и подтвердила конференция. Заявки на участие в ней поступили из Москвы, из г. Новомосковска Тульской области и даже из Красноярска. Приятно отметить, что среди иногородних участников конференции были и выпускники Кировского педуниверситета. Всего же конференция собрала свыше 100 участников, главным образом преподавателей ВГПУ.

Открытие конференции по традиции состоялось в актовом зале университета. Перед началом ее участники могли ознакомиться с двумя выставками. На первой, подготовленной сотрудниками научной библиотеки, были представлены публикации преподавателей вуза последних лет. На второй выставке, которая готовилась сотрудником музея истории ВГПУ И.А. Воробьевой, демонстрировались уникальные альбомы по истории университета.

Первым на пленарном заседании с докладом «Вятский государственный педагогический университет

к началу XXI века: проблемы и перспективы развития научной деятельности коллектива» выступил проректор по научной работе университета В.Т. Юнгблюд. Затем последовали выступления профессора, члена-корр. АПСН А.М. Слободчикова («Динамика развития Вятского ГПУ в 1988-1999 гг.»), профессора В.З. Юсупова («Университет и инновационные учебные заведения») и профессора В.А. Бердинских («Изучение истории Вятского края в Вятском ГПУ в XX веке»). В этих докладах говорилось о необходимости сохранения лучших традиций вуза, подчеркивалась важность дальнейшего совершенствования форм и методов научной и педагогической работы в соответствии с Национальной доктриной образования, утвержденной Правительством РФ 4 октября 2000 г.

Далее участники конференции разделились по секциям. На первой секции, которая называлась «История Вятского ГПУ в XX веке: эволюция научных, учебных и общественных структур» (руководитель – проф. А.М. Слободчиков), речь шла об истории открытия Вятского учительского института (докл. А.А. Маркова), об основных направлениях реорганизации института в первые годы Советской власти (М.Ф. Соловьева), о работе пединститута в 1980-е г. (А.М. Слободчиков), о деятельности вузовского профкома в постперестроечное время (Е.С. Останин), поднимался ряд других важных проблем.

Вторая секция была посвящена теме «Личность преподавателя и ученого в структуре науки и власти России XX века» (руководитель – доц. В.М. Кашина). На этой секции обсуждались вопросы, связанные с формированием личности педагога, его профессиональными качествами, рассматривалась деятельность видных ученых и педагогов, таких как К.В. Дрягин, Э.А. Штина, В.Н. Патрушев и др. Целый ряд докладов был посвящен так называемым «белым пятнам» в истории педагогики. Прозвучали содержательные сообщения о пребывании в вятской ссылке филолога-русиста, профессора В.В. Виноградова (В.Г. Долгушев), о ссыльном педагоге С.Г. Бухаревиче (К.В. Топоров), о личности и судьбе педагога Ф.Д. Кормановского (Ю.Н. Тимкин).

На третьей секции – «Научные школы в Вятском ГПУ: история, проблемы и перспективы развития» (руководители – проф. Е.М. Вечтомов, проф. Ю.А. Сауров) – были сделаны обстоятельные доклады о развитии в университете таких важных направлений научной деятельности, как экологическое (Т.Я. Ашихмина), математическое (Е.М. Вечтомов), педагогическое (Ю.А. Сауров), историко-краеведческое (С.И. Козловский, А.В. Семенов, В.В. Клабукова), культурологическое (Л.Н. Зорина) и некоторые другие. На этой секции выступил гость из г. Новомосковска доцент С.А. Шульмин с докладом «Малые города Вятки на исходе тысячелетия». Отметив, что рыночная экономика существенно изменила жизнь малых городов, он

обратил внимание на низкие показатели уровня жизни работников образования. «Кардинальной мерой решения всех социальных проблем учительства, – заявил С.А. Шульмин, – может стать законодательное отнесение учителей к категории государственных служащих со всеми вытекающими отсюда правовыми и материальными гарантиями и условиями».

Самой большой по числу докладов была секция «Спорт и физкультура в Вятском ГПУ» (руководитель – проф. В.С. Богатырев). Выступления на этой секции посвящались главным образом вопросам методики преподавания физической культуры в вузе. Вместе с тем говорилось и о других насущных проблемах – о системе спортивно-оздоровительной работы среди сотрудников университета (А.В. Кислицын), о совершенствовании спортивной базы университета (М.И. Подлевских). В работе секции принял участие председатель комитета по физической культуре, спорту и туризму администрации Кировской области, заслуженный мастер спорта Г.Г. Дегтярев.

Подведение итогов конференции прошло на заключительном заседании, проведенном председателем оргкомитета профессором В.Т. Юнгблюдом. После отчета руководителей секций состоялся обмен мнениями. Высоко оценив работу конференции, А.М. Слободчиков предложил активизировать деятельность по изучению истории Вятского ГПУ и высказал пожелание об установке мемориальных досок: первой – на доме, где располагалось первое здание Вятского учительского института, второй – на здании, в котором в годы Великой Отечественной войны размещался наркомат просвещения. Е.М. Вечтомов предложил подготовить и издать новую книгу об истории и современном состоянии ВГПУ, а также выпустить библиографический указатель научных работ преподавателей за весь период существования учебного заведения. По предложению В.А. Бердинских в список рекомендаций конференции были включены разделы об ускорении решения вопроса по созданию на базе Вятского ГПУ НИИ регионалистики, об издании совместно с администрацией области учебного пособия по истории Вятского края, о публикации материалов конференции. Подводя общий итог, В.Т. Юнгблюд отметил, что конференция инициировала многие важные темы, дала импульс для их дальнейшего изучения и предложил не рассматривать подобные конференции только как сугубо краеведческие. Следующую конференцию «Вятская земля в прошлом и настоящем» решено провести в 2004 г., в год 90-летия ВГПУ.

М.С. Судовиков

МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТНОСТИ. ЧЕЛОВЕК КАК АВТОР ЖИЗНИ»

В Институте психологии и педагогики ВятГПУ 19-20 апреля 2001 г. проведена межрегиональная конференция, посвященная проблеме субъектности человека. Организаторы и участники конференции исходили из того, что в современных условиях способность человека выступать творцом, автором своей жизни является исключительно значимой. Не случайно в последние годы проблема субъектности человека выдвигается в центр психологических исследований. Вопросы природы, онтогенеза, сущностных характеристик субъектности требуют дальнейшей разработки, особенно важно изучение проблемы психологической и психотерапевтической поддержки становления и функционирования человека как субъекта своей жизнедеятельности. Эти вопросы и стали предметом обсуждения на конференции «Психология субъектности. Человек как автор жизни» в очно-заочной работе которой приняло участие свыше 100 преподавателей, аспирантов, студентов, практикующих психологов из Кирова, Москвы, Рязани, Елабуги, Красноярска, Санкт-Петербурга, Коржмы, Екатеринбург, Челябинска, Тулы, Омска, Новокузнецка.

На пленарном и секционных заседаниях конференции было заслушано 17 докладов. Профессор Г.И. Аксенова (г. Рязань, РГПУ), рассматривая сущностные характеристики субъектности человека, подчеркнула, что каждая из стадий человеческого развития включает в себя субъектную составляющую, которая усиливается снизу вверх, от индивидности к универсальности, наращивая субъектную, авторскую модель самого существования Человека в Мире; и, что очень важно, – субъектность человека отличается динамичностью, подвижностью, а значит, развиваемостью и формируемостью. Профессор В.Ф. Юлов (г. Киров, ВятГПУ) привлек внимание участников конференции к проблеме субъекта в китайской и западной традициях. В докладе Ф.Г. Мухаметзяновой (г. Елабуга, Елабужский госпединститут), посвященном феномену субъектности студентов, отмечалось, что субъектность выступает в качестве центрального образования профессионально-личностного развития студентов; профессиональная подготовка в вузе призвана содействовать саморазвитию субъекта в контексте культурно-исторических, гражданских, моральных, нравственно-эстетических ценностей и формированию творческо-преобразующего отношения к собственной жизнедеятельности. Общий интерес и оживленную дискуссию участников круглого стола вызвало сообщение С.Н. Машуровой о проведенном психосемантическом исследовании политического сознания жителей города Кирова.

Второй день конференции был отмечен открытой лекцией А.В. Россихина о практике и техниках современного психоанализа (г. Москва, МГУ). Работали

психологические мастерские: Н.Т. Оганесян (ВятГПУ) «Поэтическое творчество как метод арттерапии», Г.И. Корчагина (ВятГПУ) «Самоутверждение как диалог с жизнью» и др. Н.Н. Ершова (ВятГПУ) провела презентацию негосударственного образовательного учреждения «Центр социально-психологической помощи детям, подросткам и молодежи».

Конференция прошла успешно, ее цели достигнуты, основные материалы опубликованы в сборнике. На последующих конференциях хотелось бы достичь большей практической направленности докладов и обсуждений.

Вопрос о проведении очередной конференции в апреле 2002 г. еще не решен, но если таковая состоится, то предметом обсуждения на ней может стать вопрос о психолого-педагогических механизмах развития и саморазвития субъекта.

Н.А. Низовских

НАУЧНЫЙ ПРОЕКТ – ПОБЕДИТЕЛЬ КОНКУРСА РГНФ

В апреле 2001 г. на факультете культурологии состоялась III традиционная научно-теоретическая конференция «Теория и практика художественных направлений в русской культуре первой трети XX века».

Конференция проводилась в рамках постоянно действующего семинара «Культурологические штудии» (руководитель – профессор Н.О. Осипова), целью которого является координация научных исследований молодых специалистов, работающих в области теории и истории культуры XX в. Особенностью нынешнего семинара стало то, что он проводился при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда.

В ходе семинара были рассмотрены заявленные проблемы на уровне наблюдений над элементами межвидовой поэтики, что позволило обозначить как типологические процессы синтеза искусств, так и индивидуальные его проявления.

Особую роль оргкомитет отводил рассмотрению региональных особенностей проявления общеэстетических и общекультурных процессов на материале неизученных межрегиональных связей Волго-Вятского и Вятско-Уральского регионов в области культуры, влияния художественных открытий абрамцевского кружка на художественные искания в культуре данных регионов (учитывая огромную роль братьев Васнецовых – членов названного кружка – в развитии культуры Вятки), вопросов распространения новых художественных течений начала XX века в провинции. В связи с этим в семинаре приняли участие ведущие специалисты из научных центров Волго-Вятского региона в области смежных наук – философии, филологии, естественнонаучных дисциплин и т.д., а

также проводилась выставка из фондов Кировского областного художественного музея им. братьев Васнецовых и Абрамцевского музея.

В общей сложности было заслушано 22 доклада (из них 12 докладов – молодых преподавателей-аспирантов) по обозначенной проблеме. В работе семинара приняли участие известные ученые-искусствоведы чл.-корр. РАН Г.Ю. Стернин (Москва) и проф. Т.Н. Левая (Нижний Новгород).

Представленные в программе доклады касались сложных сторон изучаемой проблемы. Особый акцент был сделан на теоретических и методологических подходах к исследованию межвидовых связей. При этом дискуссия развернулась вокруг самого термина «межвидовая поэтика» и его содержательной наполненности, соотношенности с другими общеэстетическими и искусствоведческими категориями. В то же время, как выяснилось в ходе обсуждения сообщений, в науке не отработан в достаточной степени категориальный аппарат, научный инструментарий с учетом методологии специальных дисциплин (к примеру, категория пространственно-временного континуума, полифонии, ассоциативности, интертекста и др.).

Существенно расширилось в сфере представленных докладов и суждений само понятие «вида» - от вида искусства до вида художественного сознания в целом, что нашло отражение в концепции таких докладов, как «Художественное пространство в осмыслении начала XX века» И.А. Едошиной (Кострома, стендовый доклад), «“Антисимволизм” как форма символической репрезентации в русской культуре начала XX века» И.Е. Фадеевой (Сыктывкар, стендовый доклад), «Одористический код в русской поэзии первой трети XX века» Н.О. Осиповой (Киров), «Маргиналии к художественной онтологии космизма в культуре Серебряного века» Н.И. Поспеловой (Киров) и др. Достаточно органично эти и другие подходы нашли методологическое обобщение в пленарном докладе проф. Г.Ю. Стернина «Целостность и процесс в изучении русской художественной культуры рубежа XIX-XX вв.». Подобный подход позволил выявить динамику художественно-эстетического процесса в единстве парадигматики и синтагматики, стилевой и жанровой интеграции, по-бахтински понятого диалога сознаний, погруженного в обширный контекст культурных эпох и видов искусства, «перелива» синкретического, универсального творческого сознания в собственно жанрово-видовые формы. В итоге выстроились свои «микросюжеты» общей проблемы: природа художественного сознания, уникального и репрезентативного для рубежа веков (докл. Л.А. Сугай, Москва), онтология культурных метафор эпохи (докл. М.А. Чистовой, С.А. Самсоновой, Кострома) и др.

Все это свидетельствует о принципиальной новизне научного подхода в работе данного семинара и повышенной методологической рефлексивности, характерной для всех прозвучавших докладов.

Синтез свойств художественного мышления в мор-

фологической представленности разных видов искусства реализовался в содержательно насыщенных докладах и сообщениях проф. Т.Н. Левой («Поэма Скрябина «Прометей» сквозь призму авангардных художественных концепций»), кандидата искусствоведения С.В. Чашиной («Теоретические аспекты межвидовых связей в искусстве»), аспирантки М.В. Чистовой («Андрогинная парадигматика на рубеже XIX-XX веков»), Л. Бушканец («Литературное творчество мастеров живописи начала XX века»). Стендовый доклад).

В выступлениях молодых ученых Кирова, Перми, Казани, Сыктывкара, Костромы нашли отражение типологические особенности и формы проявления синтеза художественного мышления в региональном компоненте культуры. Так, указанная проблематика в контексте «пермского» и «вятского» текстов культуры реализовалась в докладах А.П. Крохалева «Культура Перми в начале XX века» (Пермь), Е.И. Кириченко «Миф о Востоке в художественной практике неоприимизма» (Киров), И.А. Любимовой «Роль передвижных выставок в формировании культурного сознания русской провинции на рубеже XIX-XX вв.» (Киров), В.А. Поздеева «Культура городских низов: к проблеме межкультурных взаимодействий» (Киров).

Характерная черта прошедшего семинара – его полемичность, острота, что, несомненно, придает ему больше аналитический, нежели констатирующий описательный характер. В связи с этим в отдельных положениях научных сообщений Г. Стернина, Т. Левой, В. Поздеева, Л. Сугай, Т. Саськовой, С. Самсоновой, М. Голенок рассматривалась проблематика, представляющая собой в значительной степени теоретическую «щелину»: речь идет о процессе так называемой культурной трансляции одного вида или жанра искусства через язык другого, взаимодействию эстетической «практики-теории-практики».

Теоретическая и методологическая перспективность представленных на семинаре докладов была связана и с разработкой такого понятия, как «диффузность» художественного сознания и художественного процесса рубежа веков, где аспекты взаимовлияния и взаимопроникновения культурных кодов реализуются особенно отчетливо. В связи с этим открывается возможность дальнейших разработок данной темы в контексте эпистемологии культурологического знания.

В работе семинара в жанре дискуссии-обсуждения приняли участие еще 15 сотрудников, аспирантов, студентов филологического, исторического, культурологического факультетов, проводились консультации аспирантов.

В рамках семинара были организованы тематические выставки и выступления в Вятском «Прозоровском обществе», Кировском областном художественном музее им. братьев Васнецовых.

Н.О. Осипова

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- АГАЛАКОВА Татьяна Борисовна** – аспирант кафедры германских языков Вятского ГПУ
АШИХМИНА Тамара Яковлевна – кандидат химических наук, профессор, старший научный сотрудник Вятского ГПУ
БОГАТЫРЁВ Валерий Семёнович – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой физического воспитания Вятского ГПУ
БРОВЦЕВА Наталья Леонидовна – аспирант кафедры философии Вятского ГПУ
ВЕЧТОМОВ Евгений Михайлович – доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАЕН, заведующий кафедрой алгебры Вятского ГПУ
ДАНЮШЕНКОВ Владимир Степанович – доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН, РАЕН, ректор Вятского ГПУ
ДУДИН Геннадий Петрович – доктор биологических наук, член-корреспондент Академии естествознания, профессор кафедры общей биологии Вятского ГПУ
ЕМЕЛЁВ Сергей Александрович – аспирант кафедры селекции и семеноводства ВГСХА
ЕМЕЛЬЯНОВА Ирина Аркадьевна – ассистент кафедры иностранных языков Вятского ГПУ
ЕРМОЛИН Алексей Викторович – кандидат психологических наук, доцент кафедры научных основ управления Института управленческих кадров Вятского ГПУ
ЖАВОРОНКОВ Владимир Иванович – доктор технических наук, профессор кафедры общей физики Вятского ГПУ
ЗОНОВА Алевтина Вениаминовна – кандидат экономических наук, доцент, директор Института экономики Вятского ГПУ
ЗОРИНА Людмила Николаевна – кандидат искусствоведения, старший преподаватель кафедры культурологии Вятского ГПУ
ЗЫКИНА Наталья Александровна – студентка V курса химического факультета Вятского ГПУ
КАЛИНИН Сергей Иванович – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой математического анализа и МПМ Вятского ГПУ
КАПАНИН Ирина Александровна – аспирант кафедры германских языков Вятского ГПУ
КИСЛИЦЫНА Валентина Васильевна – старший преподаватель кафедры экономики Института экономики Вятского ГПУ
КЛЕПЦОВА Елена Юрьевна – аспирант кафедры психологии Вятского ГПУ
КОЙКОВА Татьяна Леонидовна – кандидат экономических наук, доцент, заведующая кафедрой экономики Института экономики Вятского ГПУ
КОЛОДКИНА Елена Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Вятского ГПУ
КОРШУНОВА Ольга Витальевна – аспирант кафедры педагогики Вятского ГПУ
МОРИШИГЭ Ёшиаки – профессор университета Аичи (Япония)
МАСЛОВА Анна Геннадьевна – аспирант кафедры культурологии Вятского ГПУ
НИЗОВСКИХ Нина Аркадьевна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой практической психологии Вятского ГПУ
НОВИКОВ Михаил Васильевич – доктор исторических наук, профессор, проректор по научной работе Ярославского ГПУ
ОКУЛОВ Станислав Михайлович – кандидат технических наук, доцент, декан факультета информатики Вятского ГПУ
ОСИПОВА Нина Осиповна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой культурологии Вятского ГПУ
ПОМЕЛОВ Владимир Борисович – доктор педагогических наук, профессор, декан педагогического факультета Вятского ГПУ
ПРОКАШЕВ Алексей Михайлович – кандидат сельскохозяйственных наук, старший научный сотрудник кафедры географии МПГ Вятского ГПУ
РАХИМОВ Ильгизар Ильясевич – докторант кафедры зоологии и экологии МПГУ
РЕЗНИК Евгений Наумович – кандидат биологических наук, доцент кафедры химии и МПХ Вятского ГПУ
РЯБОВ Александр Михайлович – ученик 10-го класса Вятской гуманитарной гимназии
САРАЕВА Елена Викторовна – старший преподаватель кафедры психологии Вятского ГПУ
САУРОВ Юрий Аркадьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретической физики и МПФ Вятского ГПУ

СЛОБОДЧИКОВ Аркадий Михайлович – кандидат химических наук, профессор кафедры химии и МПХ Вятского ГПУ, член-корреспондент АПСН, член-корреспондент Международной Академии педагогического образования, академик, Почетный член Академии гуманитарных наук

СОЛОНИЦЫНА Марина Николаевна – старший преподаватель кафедры культурологии Вятского ГПУ

СУДОВИКОВ Михаил Сергеевич – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры отечественной истории Вятского ГПУ

СЫЧУГОВА Лия Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Вятского ГПУ

ФУКАЛОВ Вадим Олегович – аспирант кафедры всеобщей истории Вятского ГПУ

ХЛОПИНА Надежда Петровна – старший преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин ИУК Вятского ГПУ

ЧЕРНИК Ольга Владимировна – аспирант кафедры математического анализа и МПМ Вятского ГПУ

ШЕЛЫГИНА Ольга Борисовна – аспирант кафедры педагогики Вятского ГПУ

ШИШКИН Евгений Александрович – кандидат педагогических наук, профессор кафедры химии и МПХ Вятского ГПУ

ЮЛОВА Анна Владимировна – ассистент кафедры практической психологии Института психологии и педагогики Вятского ГПУ

ВЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Лицензия №24Г-0418 от 01.04.1999 года, выдана Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации.

Свидетельство о государственной аккредитации №25-0505 от 24.05.1999, выдано Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации.

Вятский ГПУ - один из крупнейших региональных центров образования, науки и культуры. Солидный возраст - в 1999 году университет отметил свое 85-летие - знак стабильности и основательности. Вуз ведет подготовку специалистов по 30 специальностям высшего профессионального образования на 11 факультетах и в 4 институтах: психологии и педагогики, управленческих кадров, экономики и лингвистики. Обучение студентов по специальностям высшего профессионального образования осуществляется как за счет федерального бюджета (без оплаты обучения), так и на основе договоров с полной оплатой стоимости обучения.

При университете работает колледж, где на платной основе можно получить среднее специальное профессиональное образование.

В организации учебного процесса, выборе методик и технологии обучения ВГПУ опирается на многолетние традиции российской высшей школы, доказавшие свою эффективность. Университет располагает необходимой материальной базой. Внедрение в учебный процесс современных технологий, использование компьютерной техники, теле-, видео-, и аудиоаппаратуры дают возможность осуществлять подготовку специалистов на современном уровне.

Фундаментальность и качество знаний, практическая направленность подготовки - гарантия высокого профессионализма выпускников вуза, их востребованности на рынке труда.

СПЕЦИАЛЬНОСТЬ	ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ			
	На базе среднего образования		сокращенное на базе среднего специального	сокращенное на базе высшего
	очное	заочное		
ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ				
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ				
Русский язык и литература	X	X		
МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ				
Математика	X		заочное	
ФИЗИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ				
Физика	X			
ФАКУЛЬТЕТ ИНФОРМАТИКИ				
Информатика	X	X		X
Прикладная математика и информатика	X			
ЕСТЕСТВЕННО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ				
Биология	X	X		
География	X	X		
ХИМИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ				
Химия	X	X		
Экология	X		заочное	X
ИСТОРИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ				
История	X	X		
ФАКУЛЬТЕТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ				
Физическая культура	X	X	очное / заочное	
ТЕХНОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ				
Технология и предпринимательство	X	X	заочное	
Дизайн	X			
Изобразительное искусство	X			
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ				
Дошкольная педагогика и психология	X		заочное	
Педагогика и методика начального образования	X		заочное	
ФАКУЛЬТЕТ КУЛЬТУРОЛОГИИ				
Культурология	X	X	заочное / вечернее	вечернее
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ				
Психология	X	X		X
Социальная педагогика	X	X	заочное	
Социальная работа	X	X		

ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ				
Юриспруденция	X	X	очное / заочное	заочное/ вечернее
Государственное и муниципальное управление	X	X	заочное	X
Менеджмент организации	X	X	очное / заочное	X
ИНСТИТУТ ЭКОНОМИКИ				
Бухгалтерский учет, анализ и аудит	X	X	очное / заочное	X
Экономика и управление на предприятии (лесное хозяйство)	X	X	очное / заочное	X
Маркетинг	X	X	заочное	X
Реклама	X	X	заочное	X
Коммерция (торговое дело)	X	X	очное / заочное	
Математические методы в экономике	X			
ИНСТИТУТ ЛИНГВИСТИКИ				
Иностранный язык	X			
Лингвистика и межкультурная коммуникация	X			вечернее
СРЕДНЕЕ СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ /КОЛЛЕДЖ /				
Правоведение	X	X		
Экономика, бухгалтерский учет и контроль	X	X		
Менеджмент	X	X		
Делопроектирование и архивоведение	X	X		
Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта		X		
Иностранный язык	X			
	после 9 классов			
Изобразительное искусство и черчение	X			
Труд	X			
Государственное и муниципальное управление	X			
Физическая культура	X			

Документы принимаются:
-с 15 июня при поступлении на плановые (бюджетные) и сверхплановые (платные) места очной и заочной формы обучения;
Вступительные испытания проводятся:
-с 1 июля при поступлении на заочную форму обучения;
-с 16 июля при поступлении на очную форму обучения.

СПЕЦИАЛЬНОСТЬ	ФОРМЫ И СРОКИ ОБУЧЕНИЯ								
	очная на базе среднего образования	очная на базе сред. спец. профильного образования	заочная на базе среднего образования	заочная на базе сред. спец. профильного образования	заочная на базе сред. спец. непрофильного образования	заочная на базе высшего образования	вечерняя на базе среднего образования	вечерняя на базе сред. спец. профильного образования	вечерняя на базе высшего образования
ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ									
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ									
Русский язык и литература	5 лет		5,5 лет						
МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ									
Математика	5 лет			3,5 года					
ФИЗИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ									
Физика	5 лет								
ФАКУЛЬТЕТ ИНФОРМАТИКИ									
Информатика	5 лет		5 лет			3 года			
Прикладная математика и информатика	5 лет								
ЕСТЕСТВЕННО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ									
Биология	5 лет		5 лет						
География	5 лет		5 лет						
ХИМИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ									
Химия	5 лет		5 лет						
Экология	5 лет			3 года		3 года	3 года		
ИСТОРИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ									
История	5 лет		5 лет						
ФАКУЛЬТЕТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ									
Физическая культура	5 лет	3 года	6 лет	3 года					
ТЕХНОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ									
Технология и предпринимательство	5 лет		5 лет	3 года					
Дизайн	5,5 лет								
Изобразительное искусство	5 лет								

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ									
Дошкольная педагогика и психология	5 лет			4 года					
Педагогика и методика начального образования	5 лет			4 года					
ФАКУЛЬТЕТ КУЛЬТУРОЛОГИИ									
Культурология	5 лет		5,5 лет	4 года		3 года			3 года
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ									
Психология	5 лет		6 лет			3 года			
Социальная педагогика				3,5 года					5 лет
ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ									
Юриспруденция	5 лет	3 года	6 лет	3 года		3 года			
Государственное и муниципальное управление	5 лет		6 лет	3,5 года		3 года			
Менеджмент организации	5 лет	3 года	6 лет	3 года		3 года			
ИНСТИТУТ ЭКОНОМИКИ									
Бухгалтерский учет, анализ и аудит	5 лет	3 года	5 лет 3 мес	3 года	3,5 года	3 года			
Экономика и управление на предприятии (лесное хозяйство)	5 лет	3 года	6 лет	3 года	3,5 года	3 года			
Маркетинг	5 лет		6 лет		3,5 года	3 года			
Реклама	5 лет		6 лет		3,5 года	3 года			
Коммерция (торговое дело)	5 лет	3 года	5 лет 3 мес	3 года	3,5 года				
Математические методы в экономике	5 лет								
ИНСТИТУТ ЛИНГВИСТИКИ									
Иностранный язык	5 лет								
Лингвистика и межкультурная коммуникация	5 лет								5 лет
СРЕДНЕЕ СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ /КОЛЛЕДЖ /									
Правоведение	2г. 10мес.			2г. 10мес.					
Экономика, бухгалтерский учет и контроль	2г. 10мес.			2г. 10мес.					
Менеджмент	2г. 10мес.			2г. 10мес.					
Делопроектирование и архивоведение	1г. 10мес.			2г. 10мес.					
Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта	2г. 10мес.			3г. 10мес.					
Иностранный язык	2г. 10мес.								
Изобразительное искусство и черчение									
Труд									
Государственное и муниципальное управление									
Физическая культура									

Наш адрес: г.Киров, ул.Ленина, 111
Телефон приемной комиссии: 67-87-78

Вятский государственный педагогический университет

объявляет прием на конкурсной основе
в докторантуру на 2001/2002 учебный год
по специальности 13.00.01 *Общая педагогика, история педагогики и образования.*

Прием документов и заявлений в докторантуру проводится с 15 октября по 15 декабря 2001 г.

Заявление в докторантуру подается на имя ректора с приложением:

- копии диплома о присуждении ученой степени кандидата наук;
- развернутого плана докторской диссертации;
- рукописи готовой части диссертационного исследования;
- списка опубликованных работ, изобретений и отчетов по научно-исследовательской работе с приложением перечня трудов по теме докторской диссертации;
- характеристики-рекомендации с места работы;
- фото 4x5 (1 шт.)

Поступающие в докторантуру Вятского ГПУ выступают с научным докладом по докторской диссертации на заседании кафедры педагогики и проходят собеседование на экспертном научном совете университета.

Документы представляются лично в отдел аспирантуры и докторантуры:
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111, к. 207.

Внимание! Подписка продолжается

«Вестник ВГПУ»

Периодичность выхода журнала - 2 раза в год.

Оформить подписку и получить все выпущенные номера журнала можно за наличный и безналичный расчет. Стоимость подписки - 120 рублей за год.

За справками обращаться по адресу: 610002, г. Киров, ул. Ленина, 111, к. 207. Тел./ факс (8332) 67-88-60.

Банковские реквизиты:

ИНН 4347015804 УФК по Кировской области
(ИНН 4348008278 КПП 434801001

Вятский госпедуниверситет
Л/с 06075000060)

Р/с 40503810200001000318

БИК 043304001

В ГРКЦ ЦБ РФ по Кировской области

ОКОНХ 92110

ОКПО 02079431