

Вятский государственный гуманитарный университет

**ВЕСТНИК
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Научный журнал

№ 6

Киров
2002

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

Подписано в печать 25.03.2002 Формат 60x84 1/8
 Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
 Усл. печ. л. 18,60. Тираж 500. Заказ 2061.

Отпечатано с готового оригинал-макета
 в КОГУП «Кировская областная типография».

ISBN 5-93825-016-1

© Вятский государственный гуманитарный университет, 2002

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Данюшенков В.С.</i> Деятельность гуманитарного университета.....	7
НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ	
<i>Вечтомов Е.М.</i> Упорядоченные множества с диаграммой Хассе.....	13
<i>Копысов В.А.</i> Видовой состав лишайников Медведского бора.....	15
<i>Савиных Н.П., Пересторонина О.Н., Киселева М.А.</i> Флора сосудистых растений Медведского бора.....	22
<i>Слободчиков А.М.</i> Изображение состава четверной системы с помощью тетраэдра.....	25
<i>Воронина Г.А.</i> Электрофизиологические исследования механизмов адаптации и целенаправленного поведения при обучении.....	26
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ	
<i>Данюшенков В.С., Титаренко Э.С.</i> Занковские классы в Кировской области: за и против.....	31
<i>Александрова Н.С.</i> Проблемы трансформации культурно-исторического наследия в региональном сообществе.....	32
<i>Садакова Л.Г.</i> Развитие самостоятельности как объективное явление социально-педагогической действительности.....	35
<i>Симонова Г.И.</i> Теоретические основы деятельности учреждений дополнительного образования по социальной адаптации.....	39
<i>Ходырева Е.А.</i> Проблемы личностно-ориентированного взаимодействия в обучении.....	41
<i>Богданов А.И.</i> Технология принятия управленческих решений в разработке и реализации образовательного проекта.....	44
<i>Галицких Е.О.</i> Педагогическая мастерская – школа профессионально-личностного становления учителя.....	47
ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ	
<i>Оношко В.Н.</i> Синтагматические и парадигматические отношения в синтаксисе.....	51
<i>Тютюнник С.И.</i> Изменение семантической структуры предложных субстантивных словосочетаний типа $N_1 + \text{pr} + N_2$ в древне- и среднеанглийский периоды.....	52
<i>Банина Е.Н., Банин В.А.</i> Место оценочности в значении слова.....	55
<i>Ситникова В.А.</i> Описания в «античном» французском романе: премущественность и своеобразие.....	56
<i>Федоровская Т.Н.</i> Динамика функционирования неопределенного артикля в рекламных английских текстах.....	59
<i>Береснева В.А.</i> Парадигматическая функция футура I в современном немецком языке.....	61
<i>Савина С.Н.</i> Некоторые словообразовательные модели в современном немецком языке Австрии.....	63
КРАЕВЕДЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ	
<i>Бердинских В.А., Макаров Л.В.</i> Н.Г. Первухин – исследователь археологии и этнографии Вятского края.....	65
<i>Подлевских Л.Г.</i> Проблема польской политической ссылки в Вятке в творчестве П.Н. Луппова.....	70
<i>Машковцева В.В.</i> Государственно-старообрядческие отношения в Сарапульском уезде Вятской губернии во второй половине XIX века.....	73
<i>Долгушев В.Г.</i> Новые разыскания о жизни и творчестве писателя П.Л. Яковлева.....	77
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ	
<i>Мальшиев А.В.</i> Специфические черты экономики развивающихся стран третьего мира в российском народном хозяйстве.....	80
<i>Кислицын Ю.С.</i> Политика США на Дальнем Востоке и начало японо-китайской войны (июль-декабрь 1937 г.): проблемы истории и историографии.....	83
<i>Гуляев Л.Н.</i> Политическая культура: концептуальный аспект.....	86
<i>Зорина Л.Н.</i> Роль интеллектуальной элиты в развитии высшего образования и науки в русской провинции в начале XX века (на примере Вятского педагогического института).....	91

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

<i>Варанкина В.И.</i> Преподавание математики студентам-филологам.....	94
<i>Караулова Л.В.</i> О межпредметных связях аналитической геометрии и картографии.....	97
<i>Шишкин Г.П.</i> Содержание и методика проведения практических занятий по общетехническим дисциплинам.....	100
<i>Кузьмин Ю.М.</i> Проблемные семинары как средство активизации познавательной деятельности студентов.....	102

УЧЕНЫЕ – ШКОЛЕ

<i>Королькова И.Г.</i> Упражнения с геометрическим материалом.....	105
<i>Коханов К.А.</i> Модели в физическом эксперименте по геометрической оптике.....	107
<i>Фадеева Н.Ю.</i> Использование межпредметных связей в преподавании экономики в начальной школе.....	110
<i>Береснева Е.В., Семенова И.Ю., Ясюк А.В.</i> Использование технологии модульного обучения в курсе химии средней школы.....	112

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

<i>Байкова О.В.</i> Об изучении диалектов этнических немцев в России.....	116
<i>Воложанина В.В.</i> Вопросы моделирования уроков литературы и их режиссуры.....	119
<i>Зырянова А.В.</i> Великобритания, США и интервенция в Россию: реальное партнерство или вынужденные совместные действия.....	122
<i>Костин А.А.</i> Реакция США на «процентное соглашение Черчилля – Сталина» 9 октября 1944 года.....	125
<i>Кропотова Л.В.</i> Полисемия и омонимия.....	128
<i>Малых Е.В.</i> Некоторые индуктивные обобщения при решении математических задач.....	130
<i>Татарникова М.Н.</i> Эмоциональные аспекты творческой деятельности в вузовском учебном процессе.....	133

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

<i>Ракитова М.Ш.</i> Философия и теория образования в США.....	136
<i>Куклина С.С.</i> Американские технологии кооперативного учения.....	139

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ УНИВЕРСИТЕТА

<i>Поспелова Н.И.</i> Интеллектуальная элита России на рубеже XIX-XX веков: послесловие к конференции.....	144
<i>Поздеев В.А.</i> Межвузовская научная конференция «Провинциальная поэзия в контексте русской культуры. Поэзия Ермила Кострова в историко-литературном процессе».....	146
<i>Сауров Ю.А.</i> Вторая региональная научная конференция «Факты и проблемы практики менеджмента».....	147
Сведения об авторах	149

CONTENTS

<i>Danushenkov V.S.</i> Activities of the Humanitarian University.....	7
--	---

NEW RESEARCH**NATURAL SCIENCE SECTION**

<i>Vechtomov E.M.</i> Partially ordered sets with diagram of Hasse.....	13
<i>Kopysov V.A.</i> Species of lichens of Medvedsky Bor.....	15
<i>Savinykh N.P., Perestoronina O.N., Kiselyeva M.A.</i> Flora vessel plants of Medvedsky Bor.....	22
<i>Slobodchikov A.M.</i> Representation of quadruple system composition with the help of tetrahedron.....	25
<i>Voronina G.A.</i> Electrophysiological research of mechanisms adaptation and purposeful behavior in training.....	26

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SECTION

<i>Danushenkov V.S., Titarenko E.S.</i> Zankov classes in Kirov region: about and against.....	31
<i>Alexandrova N.S.</i> Transformation of cultural and historical heritage in regional association (on the basis of system of public pre-school education in the Kirov region).....	32
<i>Sadakova L.G.</i> Development of self-activity as a phenomenon of socio-pedagogical reality.....	35
<i>Simonova G.I.</i> Theoretical fundamentals of a person's social adaptation in the supplementary education establishment.....	39
<i>Khodyreva H.A.</i> Problems of the personality integration at the education.....	41
<i>Bogdanov A.I.</i> The technology of making managing decisions during developing and realization of educational project.....	44
<i>Galitskih E.O.</i> Pedagogical workshop as school of professional and personal moulding of a teacher.....	47

PHILOLOGICAL SECTION

<i>Onoshko V.N.</i> Syntagmatical and paradigmatic relations in syntax.....	51
<i>Tyutyunnik S.I.</i> Semantic structure change of prepositional noun groups of the model $N_1 + pr + N_2$ (noun + preposition + noun) in old and middle English periods.....	52
<i>Banina E.N., Banin V.A.</i> The position of evaluation in word meaning.....	55
<i>Sitnikova V.A.</i> Description in an «antique» French novel, heredity and originality.....	56
<i>Fedorovskaja T.N.</i> Indefinite article and its dynamic functions in the English advertisements.....	59
<i>Beresneva V.A.</i> Paradigmatic function of Futur I in modern German.....	61
<i>Savina S.N.</i> Modern German wordbuilding-models in Austria.....	63

COUNTRY STUDYING SECTION

<i>Berdinskyh V.A., Makarov L.V.</i> N.G. Perwuhin – the researcher of the archeology and ethnography of the Vyatka Region.....	65
<i>Podlevskyh L.G.</i> The problem of Polish political exile in Vyatka in the creative works by P.N. Luppov.....	70
<i>Mashkovtseva V.V.</i> The relations of the state and old-believers in the Sarapul district of the Vyatka Region in the second part of the XIX century.....	73
<i>Dolgushev V.G.</i> New explorations about life and writer's creation.....	77

SOCIO-HUMANITARIAN SECTION

<i>Malyshev A.V.</i> Particular features of the developing countries economy in the Russian national economy.....	80
<i>Kislithsin Y.S.</i> Policy of USA on Far East and beginning of the japan-chinese war (July-December 1937).....	83
<i>Gulyaev L.N.</i> Political culture: conceptual aspect.....	86
<i>Zorina L.N.</i> Role of intellectual elite in the development of higher education and science in Russian province at the beginning of the XX century.....	91

METHODS OF TEACHING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

<i>Varankina V.I.</i> Teaching of the mathematics to philologist.....	94
<i>Karauova L.V.</i> Intersubject relations of analytical geometry with cartography.....	97

Shishkin G.P. Contents and methods of organizing practical classes in technical subjects.....	100
Kuzmin Y.M. Problem seminars as the means of activation of learning activity of students.....	102

SCIENTISTS TO SCHOOL

Korolkova I.G. Exercises on geometric material as a means of developing creative imagination of schoolchildren.....	105
Kokhanov K.A. The models in physical experiment on geometrical optics.....	107
Fadeeva N.Y. Use of bonds between subjects in teaching economics in elementary school.....	110
Beresneva H.V., Semenova I.J., Yausuk A.V. Using of the technology of modulus teaching in the course of chemistry of secondary school.....	112

YOUNG RESEARCHERS

Baikova O.V. About the research of German ethnic dialects in Russia.....	116
Vologzhanina V.V. The problems of modeling the lessons of literature.....	119
Zyryanova A.V. Great Britain, USA and intervention in Russia: real co-operation or forced joint action.....	122
Kostin A.A. Reaction of USA to the percentage agreement between Churchill and Stalin 9 th october 1944.....	125
Kropotova L.V. Polysemy and Homonymy.....	128
Malyh E.V. Some inductive generalizations in solution of mathematical problems.....	130
Tatarinova M.N. Emotional aspect of creative activity in the teaching learning process at higher educational establishments.....	133

FOREIGN EDUCATION

Rakipova M.Sh. Philosophy and theories of education in the USA.....	136
Kuklina S.S. American technologies of cooperative learning.....	139

SCIENTIFIC LIFE OF THE UNIVERSITY

Pospelova N.I. Intellectual elite of Russia at the border of the XIX th -XX th century: the afterword to the conference.....	144
Pozdeev V.A. Inter-college's scientific conference «The provincial poetry in context of Russian culture. The poetry of Ermil Kostrov in historical and literature process».....	146
Saurov Y.A. The second regional scientific conference «Facts and problems of practice in management».....	147
About authors.....	149

В.С. Данношенков

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Роль образования на современном этапе развития России заключается в обеспечении условий перехода к демократическому и правовому государству. Но образование эффективно в любой стране тогда, когда осуществляется поддержка со стороны государства, а вузу дается адекватная самостоятельность. Этот тезис находит отражение в концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. А именно:

- *ускорение темпов развития общества* вызывает необходимость повышения уровня адаптации граждан к социальным изменениям с наименьшими личностными потерями;
- *переход к информационному обществу* требует расширения межкультурного взаимодействия, т.е. преобладают факторы коммуникабельности и толерантности;
- *интеграция сотрудничества международного сообщества* предполагает новое мышление у молодежи;
- *динамическое развитие экономики, непредсказуемость рынка труда* создают потребность у человека в росте профессиональной мобильности, а у работника – в постоянном повышении квалификации и переподготовке.

На этом основано создание концепции опережающего образования как молодежи, так и взрослых. Высшая школа должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Фактор гуманизации образования создает развивающиеся обществу необходимые и достаточные условия для подготовки современных образованных, нравственных, предприимчивых людей, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуациях выбора, прогнозировать их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны. Именно с этих позиций принималось решение смены статуса нашего вуза. Университет из узкопрофильного, отраслевого стал учебным заведением российского масштаба, способным удовлетворять потребности населения не только Кировской области, но и других регионов в разных профессиях. Кроме того, в университете восстановилась «де-

мократия профессий». Чего греха таить, такие профессии, как юриспруденция, бухгалтерский учет и аудит и другие не педагогические специальности, рассматривались сквозь призму педвуза и вызывали у специалистов недоверчивое отношение.

Не надо думать, что педагогические специальности в гуманитарном вузе остаются в тени. Напротив, они приобретают новое насыщенное фундаментальное значение. Надо только знать классификацию науки, где четко прописано, что педагогика – это гуманитарная фундаментальная отрасль знаний. Можно сказать, что в нашем гуманитарном вузе создается новая модель педагога-предметника, где четко осуществляется интеграция достижений «чистой» психологии и педагогики с преподаванием предметов.

Естественно, смена статуса вуза – это не одномоментный акт, а чрезвычайно сложный и длительный процесс. Университет в прошедшем учебном году решал организационные, учебно-воспитательные, научные, учебно-материальные, финансово-экономические и социальные задачи, которые позволили вузу достичь таких показателей, на основании которых коллегия Минобразования присвоила вузу новый статус.

В 2001-2002 учебном году университет получил лицензии по следующим специальностям высшего профессионального образования: философия, социология, издательское дело и редактирование; физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья; социально-культурный сервис и туризм; открыт новый факультет – социально-гуманитарный; создан университетский комплекс (школы, лицеи, училища, вузы); на филологическом факультете открыта дополнительная специальность – английский язык.

Совершенствование учебно-воспитательного процесса вуза:

- Продолжалась работа по корректировке учебных планов государственных образовательных стандартов второго поколения на I и II курсах всех ступеней и форм обучения.
- Принимались меры к укреплению материальной базы учебного процесса (приобретено 64 компьютера, закуплено учебно-наглядных пособий и оборудования на сумму свыше 997,3 тыс. рублей).
- Кафедры, факультеты и институты через внедрение передовых методик обучения обеспечили достаточно высокие показатели успеваемости и ее качественный уровень.

Так, в зимнюю экзаменационную сессию успеваемость и ее качественный показатель составили: для

студентов очной формы – 82,8% и 52,5%; для заочной формы соответственно 86,9% и 41,3%.

Летняя экзаменационная сессия еще не закончена, но предварительно можно сказать, что, например, на физическом факультете студенты II курса сессию закончили со следующими результатами: из 47 сдававших экзамены студентов сдали на «хорошо» и «отлично» 32 человека и лишь двое имели неудовлетворительные оценки, т.е. успеваемость составила 96%. Это результат, которому может позавидовать большинство других факультетов и институтов.

Важный показатель работы университета – это итоги Государственной аттестации выпускников. На сегодняшний день итоговая аттестация выпускников очной формы обучения в основном закончена. Проходили государственную аттестацию 780 выпускников, из них 168 окончили университет с отличием.

- Впервые за последние годы на всех факультетах и в институтах проведены встречи работников ректората со студентами, где студенты смогли получить исчерпывающие ответы на интересующие их вопросы.

- Проведена учеба руководителей факультетов и институтов по разъяснению содержания нового Положения о стипендиальном обеспечении студентов университета.

- Впервые в истории университета в прошедшем году были утверждены МО РФ две стипендии Правительства РФ (О. Огородникова, IV курс химического факультета; Э. Шиклина, IV курс Института психологии и педагогики) и две стипендии Президента РФ (С. Амосова, IV курс исторического факультета; У. Резанова, IV курс Института психологии и педагогики).

- Активно работал методический совет университета: были проанализированы учебные планы заочной формы обучения; даны рекомендации по организации учебно-методического комплекса, его составляющих, просмотрено 21 методическое пособие, из которых 20 рекомендовано к печати после доработки; организована и проведена школа молодого преподавателя, в работе которой приняли участие 53 преподавателя и аспиранта; рассмотрено Положение об экспериментальной площадке в вузе и созданы две экспериментальные площадки на базе химического факультета (декан Л.В. Кондакова) и института психологии и педагогики (директор В.З. Юсупов) по использованию рейтинговой оценки в деятельности преподавателя и студента.

Результаты работы будут обсуждены и подведены на методической конференции вуза в сентябре 2002 года по теме «Оптимизация содержания образования и активизация форм и методов профессионального образования студентов».

Воспитательный процесс в гуманитарном вузе должен рассматриваться как целостная динамическая

система, системообразующим фактором которой является цель развития личности студента, реализуемая во взаимоотношениях преподаватель – студент. Под руководством профессоров В.С. Данюшенкова, Т.В. Машаровой, М.Г. Яновской написан и обсужден рабочий вариант концепции воспитания студентов, включающей в себя следующие аспекты: духовно-нравственная культура, эстетическая культура, интеллектуальная культура, физическая культура и здоровый образ жизни, культура личностного самосовершенствования.

На основании концепции и модели личности выпускника составлена план-программа по воспитательной работе; было проведено заседание координационного совета с целью координации действий по воспитательной работе (ЦРТИС, студенческий профком, кафедра физического воспитания, библиотека, совет ветеранов, кафедра педагогики, профком преподавателей, гуманитарный совет); проводилось совещание заместителей деканов по организации воспитательной работы на факультетах и институтах.

С целью возрождения самоуправления на собраниях студентов и в школах студактива определены основные направления работы: научно-исследовательская, культурно-массовая, редакционно-издательская, спортивно-оздоровительная, организационная и трудовая деятельность. В ноябре 2001 года создан студенческий координационный совет. 1 сентября студенты I курса встречались с администрацией университета.

В течение года проводились студенческие конкурсы: «Эй, первокурсник!», конкурс на новогоднем шоу, день студента, «Виват, Отечество!». Кроме этого проходили фестиваль авторской песни, рок-концерт музыкальных коллективов университета, концерты камерного хора и вокальных ансамблей на концертных площадках города (музей образования, библиотека им. А.И. Герцена, библиотека им. А.С. Пушкина, дом ветеранов и др.), пасхальный концерт для студентов вуза.

Традиционная студенческая весна проходила в течение 2 месяцев. Первое место занял факультет информатики, второе – естественно-географический факультет и третье – колледж.

Делегация Кировской области, в состав которой входило 17 студентов университета, принимала участие в 10-м Всероссийском фестивале студенческого творчества в г. Самаре. Студенты университета заняли 2-е и 3-е места в разных номинациях.

С целью организации летнего отдыха ректоратом совместно со студенческим профкомом был создан летний международный молодежный лагерь студентов на Кипре. В этом году там отдохнут 100 студентов.

Учебно-воспитательная работа гуманитарного университета, ее качество тесно связаны с **научной**

деятельностью преподавателей, их активностью в получении грантов, написании монографий, учебных пособий, проведении конференций и участии в международных проектах.

К числу заметных достижений истекшего года можно отнести активное участие отдельных ученых и научных коллективов в научных конкурсах и увеличение общего числа финансируемых научных проектов в университете: из 74 заявок на сегодняшний день 12 победителей. Общая сумма грантов – более 1 миллиона рублей. Речь в данном случае идет только о новых темах, которые дополняют финансирование по продолжающимся программам темплана Министерства образования (В.С. Данюшенков) и Федеральных целевых программ (Т.Я. Ашихмина). Это хороший результат по сравнению с прошлым годом. Среди победителей следует отметить три гранта РФФИ (научные руководители профессор М.М. Пахомов, доцент А.М. Прокашев, ассистент О.М. Пахомова) на общую сумму 310 тысяч рублей. Впервые среди победителей престижного конкурса Министерства образования «Университеты России», состоявшегося на базе МГУ, есть наши профессора – В.С. Данюшенков и В.З. Юсупов. Две темы будут профинансированы ФЦП «Интеграция» (научные руководители Т.Я. Ашихмина и А.М. Слободчиков). В то же время необходимо обратить внимание на следующие моменты:

- активность в среднем по университету продолжает оставаться довольно низкой. Из 49 кафедр подавляющее большинство не только не имеет ни рубля бюджетных денег, выделенных на научные исследования, но никогда даже не пыталось принять участие в конкурсах. **В следующем учебном году ректорат намерен продолжить практику поддержки инициативных в научном плане ученых, но будет резко возражать против выделения каких бы то ни было средств тем, кто ничем не проявил себя в научном плане;**

- **настораживает также то обстоятельство, что среди научных руководителей, если судить по заявкам, постоянно повторяются одни и те же имена.** А где новые идеи? Темы? Открытия? Скоро будут подведены итоги конкурса МО РФ «Молодые исследователи». Научная часть предложила 15 молодым кандидатам наук нашего университета принять участие в конкурсе. Откликнулось только 7 человек. Очевидно, на кафедрах не считают данный участок работы серьезным, хотя не стоит забывать, что финансирование научных исследований относится к числу важнейших аттестационных требований.

В 2001-2002 учебном году работала **аспирантура** по 27 научным специальностям в 11 отраслях наук. Впервые проводился набор по четырем вновь открытым в 2001 году специальностям аспирантуры: *Ботаника, Экономика и управление народным хозяй-*

ством, Уголовное право и криминология; уголовно-исполнительное право, Административное право, финансовое право, информационное право. В настоящее время в аспирантуре обучается 148 аспирантов, из них 90 – очно. Выпуск 2001 года составил 29 человек (только четверо из них закончили аспирантуру *с защитой диссертаций в срок*). Трое – по педагогическим наукам: по *Общей педагогике, истории педагогики и образования – О.А. Кимеева* (научный руководитель профессор В.С. Данюшенков), *В.В. Рылова* (научный руководитель проф. Н.В. Котряхов), по *Теории и методике обучения и воспитания (информатика) – Н.А. Бушмелева* (раньше срока окончания аспирантуры; научные руководители проф. А.А. Кузнецов, доцент С.М. Окулов). Один – по *Педагогической психологии – Н.В. Лантева* (научный руководитель проф. В.И. Слободчиков).

С представлением диссертации закончили аспирантуру девять человек, из них восемь защитились в конце 2001 года и в 2002 году: по Отечественной истории – С.А. Трушков (научный руководитель профессор В.А. Бердинских); по *Общей педагогике, истории педагогики и образования – Н.Б. Русских* (научный руководитель профессор Н.В. Котряхов); по *Теории и методике обучения и воспитания (физика) – Ю.В. Иванов, Л.В. Хапова* (научный руководитель профессор Ю.А. Сауров); *О.В. Коришнова* – научный руководитель профессор В.С. Данюшенков); по *Теории и методике обучения и воспитания (информатика) – И.А. Бабушкина* (научные руководители профессор А.А. Кузнецов, доцент С.М. Окулов); по *Общей педагогике, истории педагогики и образования – Н.С. Ширяева* (научный руководитель профессор В.С. Данюшенков).

Из окончивших аспирантуру в 2001 году выпускников кафедр информатики и МОИ и теории физики и методики преподавания физики защитились все.

Таким образом, из выпуска 2001 года защитились на сегодняшний день всего **45%** аспирантов.

Раньше срока защитился *Д.А. Чеканов* (выпуск 2002 года) по *Теории и методике обучения и воспитания (информатика)* (научные руководители профессор А.А. Кузнецов, доцент С.М. Окулов). Из выпуска аспирантов 2000 года защитилась *Е.Н. Банина* (*Германские языки*, научный руководитель профессор Л.П. Кудреватых).

В 2002 году впервые будет проводиться прием на специальности *Теория языка* и *Теория и методика профессионального образования*.

К концу 2002 года планируется открытие аспирантуры по следующим специальностям: *Телекоммуникационные системы и компьютерные сети, Бухгалтерский учет и статистика, Теория и история права и государства; история правовых учений, Теория и методика обучения и воспитания (русский язык).*

В 2002 году очную аспирантуру ВГГУ закончат 26 человек. Научным руководителям в оставшееся до окончания аспирантуры время необходимо максимально активизировать работу аспирантов-выпускников, чтобы к осени они представили свои диссертации на кафедры.

В докторантуре ВГГУ обучаются два докторанта. В 2001 году открыта докторантура по *Литературе народов стран зарубежья и Теории и методике обучения и воспитания (физика)*.

В 2002 году защитили докторские диссертации первые выпускники нашей докторантуры по специальности *Общая педагогика, история педагогики и образования* – Л.В. Романюк (научный руководитель профессор В.А. Ситаров) и Э.В. Онищенко (научный руководитель профессор В.С. Данюшенков).

По специальности *Общая педагогика, история педагогики и образования* защитились 4 соискателя: Л.А. Чурина, А.А. Галицких, А.И. Пономарев, М.Л. Сердюк.

В диссертационных советах других вузов состоялось 18 защит, в том числе шесть докторских (О.Ю. Поляков, П.И. Кононов, В.В. Куликов, А.Е. Ануфриев, И.М. Машаров, Е.О. Галицких). Отчасти это можно считать и результатом хорошей работы экспертного научного совета, который в течение года не оставлял без внимания ни одного кандидата. До конца календарного года ожидается еще ряд защит.

В настоящее время в университете действует диссертационный совет по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук, в котором в течение учебного года состоялось 12 защит, из них четыре докторские. Это хороший показатель. К сожалению, только одна защита состоялась в диссертационном совете по частным методикам. Хотя этот совет на сегодняшний день не имеет постоянного статуса, его возможности использованы далеко не в полной мере. Отчасти это является следствием недостаточно оперативного руководства. *В то же время складывается впечатление, что заинтересованные факультеты на самом деле совершенно не хотят продолжения деятельности этого совета.* За три года практически ничего не сделано для укрепления его состава. *Не состоялось ни одной докторской защиты по методике физики, математики и технологии.* При этом ни один руководитель не может упрекнуть ректорат в том, что не предлагалась или не оказывалась помощь в тех случаях, когда речь заходила о работе над докторской диссертацией. В настоящий момент готовятся документы на разовые защиты на осень 2002 года. Перевод этого совета в режим постоянной работы – дело ближней перспективы, но без усилий со стороны факультетов качественно этой проблемы не решить.

В настоящий момент подготовлены документы для открытия советов по философии, культурологии и истории. *Работа в этом направлении необходима для того, чтобы укрепить гуманитарный статус университета, и она будет проводиться, несмотря на общую тенденцию ВАК сокращать число диссертационных советов.*

В прошедшем учебном году в ВГГУ состоялось 11 конференций международного, всероссийского и регионального уровней. Среди них наиболее значительные: «Интеллектуальная элита России рубежа XIX-XX веков» при финансовой поддержке РФФИ (факультет культурологии), II Всероссийская конференция «Проблемы российской государственности» и «Факты и проблемы практики менеджмента» (ИУК), «Менеджмент образования: опыт, проблемы, перспективы» (ФПКИППРО), Всероссийская научно-практическая конференция «Психологические и педагогические проблемы саморазвития личности» (ИПП), Всероссийская научно-практическая конференция «Региональный экологический мониторинг: научный и образовательный аспекты» (ЕГФ, химический факультет).

В апреле прошла традиционная 54-я научная сессия преподавателей ВГГУ, в которой выступили с докладами 420 преподавателей в 25 секциях. В рамках научной сессии во второй раз был объявлен конкурс научных работ, на котором были представлены работы 14 преподавателей. Победителями конкурса стали Е.М. Вечтомов (естественнонаучное направление), В.А. Бердинских (гуманитарное направление), В.С. Богатырев (педагогическое направление). Лаборатория биомониторинга под руководством Т.Я. Ашихминой была отмечена премией за лучшую научно-исследовательскую работу прикладного характера.

В рамках дней науки в апреле прошел заключительный этап студенческого конкурса на лучшую научную работу. Объявлены победители в 14 номинациях. При поддержке областного комитета по делам молодежи подготовлен к изданию сборник студенческих научных работ. *Сейчас необходимо сделать так, чтобы научные руководители вместе со своими подопечными завершили оформление работ для представления на всероссийский конкурс.*

Издательская деятельность как важный критерий активности университета занимает особое место. Это презентация и лицо университета. В 2001-2002 учебном году подготовлено к печати и вышло в свет более 100 изданий общим объемом 580,0 п.л. и тиражом более 20 тысяч экземпляров.

Вышли из печати периодические издания – «Вестник ВГПУ» № 5 (в печати находится 6-й номер и фактически уже сформирован № 7), «Математический вестник педвузов Волго-Вятского региона» и культурологический альманах «Сквозь границы».

Формируется новый журнал – «Российская государственность». *Научная периодика университета является не только важным элементом научно-издательской деятельности, но и эффективным средством укрепления гуманитарной направленности его развития.*

К сожалению, остается невысоким процент изданий монографий, учебников и учебных пособий с грифами МО РФ, других министерств, УМО, РАН и РАО. *По этой причине безусловное предпочтение будет отдаваться тем изданиям, которые подкреплены соответствующим грифом. Это вопрос не столько престижа, сколько качества научно-издательской продукции нашего университета.*

Продолжается укрепление учебно-материальной базы: завершены монтажные кровельные работы учебного корпуса и корпуса по ул. Красноармейской; смонтированы и пущены отопление, водопровод; закончены электротехнические работы. Идет внутренняя отделка, и ведется подготовительные работы по монтажу коммуникационных и компьютерных сетей.

Таким образом, в 2001 году освоено 14 млн. 700 тыс. рублей, из них 4 млн. 320 тыс. рублей – собственных средств. За пять месяцев 2002 года – 4 млн. 700 тыс. рублей – федеральных и 3 млн. 159 тыс. рублей – собственных средств. Дополнительного финансирования из Минобразования не предполагается, поэтому мы будем полностью рассчитывать на собственные средства, а их необходимо на IV квартал примерно 7 млн. рублей.

Параллельно в университете ведется капитальный ремонт главного здания. Ежемесячно осваивается около 700 тыс. рублей.

Завершен капитальный ремонт спортивного зала корпуса № 2 в Чижках (затрачено 552 тыс. рублей). Оборудовано помещение под новый виварий, а бывшее его здание перестроено под столярный цех с новыми станками; возведен пристрой к плавательному бассейну. Затрачено более 400 тыс. рублей. Постоянно ведутся работы по декоративному и текущему ремонту в учебных корпусах и общежитиях.

На 2002 год Министерство выделяет нам 226 тыс. рублей, а наши затраты на текущий ремонт за пять месяцев 2002 года уже составили более 1,5 млн. рублей.

Одна из важнейших задач на летний период – это оцинковка крыши главного корпуса и учебного здания в Чижках; реконструкция обсерватории в главном корпусе; подготовка тепловых узлов к зиме; замена теплового узла в бассейне на энергосберегающее оборудование и оконных блоков в общежитии № 3.

Интенсивно ведется капитальное строительство базы отдыха в п. Нижнеивкино, остро стоит проблема оздоровительной базы в п. Шестаково.

В настоящее время **финансово-экономическая деятельность** в университете занимает особое место. В 2001-2002 учебном году решались следующие задачи:

1. Совершенствование системы оплаты труда по внебюджетной деятельности в структурных подразделениях университета.

В начале учебного года разработано и утверждено Ученым советом от 28 сентября 2001 года новое Положение о внебюджетной деятельности университета. Оно вводилось в целях усиления материальной заинтересованности, улучшения качества работы и создания условий для проявления творческой активности каждого работника.

Практически весь административно-управленческий аппарат в настоящее время работает по аккордно-премиальной системе оплаты труда в зависимости от результатов финансово-хозяйственной деятельности как подразделений, так и университета в целом.

Согласно Положению доплаты могут уменьшаться или не выплачиваться полностью за невыполнение или ненадлежащее выполнение своих должностных обязанностей, за нарушение правил внутреннего распорядка, порчу, недостачу, а также за ту деятельность или бездеятельность, в результате которой произошло снижение доходов подразделения. Результатом этого явилось следующее:

- соответствие расходов на оплату труда и доходов подразделений, т.е. нет доходов и нет никаких видов доплат;

- отсутствие перерасхода заработной платы, рациональное использование средств оплаты труда, улучшение результатов деятельности, повышение дисциплины и организованности.

2. Внедрение автоматизированной системы бухгалтерского учета, постоянное пополнение и обновление базы данных: работает локальная вычислительная сеть на 18 автоматизированных рабочих мест работников бухгалтерской службы, с учетом и архивированием баз данных на сервере; создана локальная вычислительная сеть планово-экономического отдела на 5 автоматизированных рабочих мест с единой справочно-поисковой системой и распечаткой баз данных; действует программа автоматизированного учета внебюджетных поступлений в разрезе структурных учебных подразделений с ежемесячным подведением итогов.

Автоматизированная система учета и планирования позволяет проводить учет выполнения почасовой нагрузки каждым преподавателем и выполнения почасового фонда оплаты каждым институтом, факультетом, представительством и университетом в целом. Это даст возможность скорректировать учебную нагрузку и учебные планы, а также систематизировать заработную плату профессорско-преподавательского состава во внебюджетном секторе.

3. Разработка и контроль нормативов по расходованию средств в структурных подразделениях.

В области социальной защиты сотрудников университета в 2001-2002 учебном году были решены следующие задачи:

1. Введены доплаты докторам наук в размере 1000 рублей.
2. Осуществляются доплаты за различные звания: «Заслуженный работник высшей школы РФ», «Почетный работник высшей школы» и т.п.
3. Организованы бесплатные обеды для детей сотрудников.
4. Осуществлялись благотворительные акции для сотрудников и студентов на сумму 140 тыс. рублей.
5. Фонд социальной защиты оказывал материальную помощь работникам вуза.

При всех положительных моментах в университете имеется ряд нерешенных проблем:

1. Повышение качества образования в институтах экономики, управленческих кадров.
 2. Оптимизация управления в университете.
- ВГГУ – это региональный центр развития культуры и гуманитарного образования, способный реализовать грандиозные задачи в XXI веке.

Итоги Открытого конкурса научных работ преподавателей Вятского государственного гуманитарного университета 2002 года

Во второй раз подведены итоги Открытого конкурса научных работ преподавателей ВГГУ.

Победителями стали:

- в номинации «Естественные науки» – доктор физико-математических наук, профессор **Евгений Михайлович Вечтомов** и кандидат химических наук, профессор **Тамара Яковлевна Ашихмина**;
- в номинации «Гуманитарные науки» – доктор исторических наук, профессор **Виктор Аркадьевич Бердинских**;
- в номинации «Педагогические науки» – доктор биологических наук, профессор **Валерий Семенович Богатырев**.

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Е. М. Вечтомов

УПОРЯДОЧЕННЫЕ МНОЖЕСТВА С ДИАГРАММОЙ ХАССЕ

Рассматриваются характеристические свойства упорядоченных множеств, имеющих диаграмму Хассе (теорема 1). Указано, относительно каких операций замкнут класс всех упорядоченных множеств с диаграммой Хассе (теорема 2). Мы пользуемся стандартной порядковой терминологией [1-3]. Статья примыкает к работе [4].

Пусть X – (частично) упорядоченное множество с отношением порядка \leq . Элементы $a, b \in X$ называются *сравнимыми*, если $a \leq b$ или $b \leq a$. Говорят, что элемент $b \in X$ *покрывает* элемент $a \in X$, если $a < b$ и в X нет элементов x , удовлетворяющих неравенствам $a < x < b$ (находящихся между a и b).

Определение 1. Скажем, что упорядоченное множество X имеет диаграмму Хассе (или с диаграммой Хассе), если в нем строгий порядок $<$ определяется отношением покрытия: для любых a, b из X $a < b$ тогда и только тогда, когда в X существует конечная последовательность элементов $x_0 = a, x_1, \dots, x_n = b$, такая, что x_{i+1} покрывает x_i для каждого $i = 0, 1, \dots, n-1$. При этом будем говорить, что a *подчинено* b .

Далее, *замкнутым интервалом* упорядоченного множества X называется множество $\{x \in X: a \leq x \leq b\}$ при $a \leq b$. Упорядоченное множество X называется *локально конечным*, если все замкнутые интервалы в X конечны, и *цепью (антицепью)*, если любые два его элемента сравнимы (соответственно, не сравнимы) между собой. Локально конечные упорядоченные множества имеют диаграмму Хассе. Только одноэлементные упорядоченные множества являются цепями и антицепями одновременно. Элемент a из X называется *минимальным (максимальным)*, если в X нет элементов, меньших (больших) a .

Диаграмму Хассе любого конечного упорядоченного множества X можно построить следующим образом. Берем в X множество X_1 всех минимальных элементов и изображаем их точками, расположенными горизонтально (это первый уровень). Затем в упорядоченном множестве $X \setminus X_1$ снова рассматриваем множество X_2 всевозможных минимальных элементов, помещая их на второй горизонтальный уровень над первым. Далее повторяем процедуру: берем упорядоченное множество $X \setminus (X_1 \cup X_2)$ и т. д. В результате упорядоченное множество X разбивается на уровни X_1, X_2, \dots, X_n , являющиеся антицепями. Если эле-

мент a покрыт элементом b , то соединяем их отрезком, идущим вверх. Элемент $a \in X$ находится на k -ом уровне ($2 \leq k \leq n$) тогда и только тогда, когда начинающиеся с a убывающие цепи в X имеют наибольшую длину $k-1$ (т.е. самая длинная ломаная с наибольшим элементом a имеет $k-1$ звено). Элементы последнего уровня X_n максимальны, но не обязаны исчерпывать множество всех максимальных элементов в X .

Заметим, что для конечного упорядоченного множества диаграмму Хассе можно построить и двойственным образом (вниз), исходя из максимальных элементов. В конечном упорядоченном множестве X любой элемент \leq некоторого максимального элемента и \geq некоторого минимального элемента. Значит, каждый элемент в X , не являющийся ни минимальным, ни максимальным, лежит между подходящими минимальным и максимальным элементами из X . Для бесконечного упорядоченного множества с диаграммой Хассе это, вообще говоря, неверно. Например, цепь \mathbf{Z} всех целых чисел с естественным отношением порядка имеет диаграмму Хассе, но в ней нет наименьшего и наибольшего элементов. Как же строить диаграмму Хассе для таких X ?

Пусть X – произвольное упорядоченное множество с диаграммой Хассе. Возьмем в X какую-нибудь максимальную антицепь X_0 , существование которой обеспечивает лемма Цорна. Для каждого элемента $a \in X \setminus X_0$ существует элемент $b \in X_0$, такой, что либо a подчинено b , либо b подчинено a . Элементы из X , большие (меньшие) некоторых элементов из X_0 , образуют упорядоченное множество X^+ (соответственно, X^-). Одно (или оба) из этих множеств может быть пустым. Если $X^- = \emptyset$, то X имеет диаграмму Хассе, строящуюся вверх относительно множества X_0 минимальных элементов. Если же $X^+ = \emptyset$, то X обладает диаграммой Хассе, строящейся вниз с множеством X_0 максимальных элементов.

Теперь предположим, что оба множества X^- и X^+ непусты. Тогда X разбивается на три класса X^-, X_0, X^+ . Действительно, множества X^- и X^+ не пересекаются – в противном случае нашлись бы элементы $a \in X^-$ и $b \in X^+$, для которых $b < a < c$, откуда следовала бы сравнимость различных элементов b и c из X_0 , что невозможно. Но возможно, что некоторый элемент из X^- напрямую покрывается элементом из X^+ . Упорядоченное множество X^+ распадается на уровни $X_1, X_2, \dots, X_p, \dots$, множество которых конечно или бесконечно. А упорядоченное множество X^- двойственным образом распадается на уровни $X_{-1}, X_{-2}, \dots, X_{-m}, \dots$.

Пример. Диаграмма Хассе конечного упорядоченного множества может быть построена различными способами. Возьмем упорядоченное множество $X = \{a, b, c, d, e, f\}$, в котором $a < e < f, b < e$ и $c < f$. Первый способ рассмотрен нами вначале – начинаем с множества минимальных элементов $X_1 = \{a, b, c, d\}$, затем находим $X_2 = \{e\}$ и $X_3 = \{f\}$ (рис. 1).

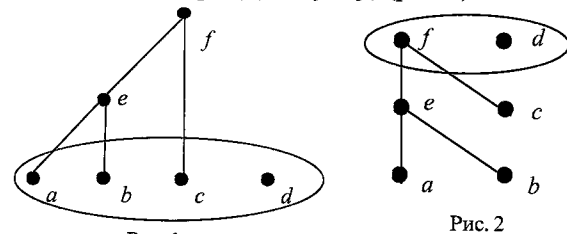


Рис. 1

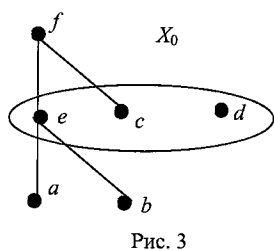


Рис. 3

Двойственный способ дает множество максимальных элементов $\{d, f\}$ и более низкие уровни $\{c, e\}$, $\{a, b\}$ (рис. 2). Наконец, беря максимальную антицепь $X_0 = \{c, d, e\}$, получаем $X_1 = \{f\}$ и $X_{-1} = \{a, b\}$ (рис. 3).

В X существует еще две максимальных антицепи: $\{a, b, c, d\}$ и $\{d, f\}$, но начиная с них мы получим уже рассмотренные диаграммы Хассе (рис. 1 и 2). Для конечных упорядоченных множеств первые два способа построения диаграмм Хассе являются частными случаями третьего способа, когда мы начинаем с максимальных антицепей – множества всех минимальных элементов или множества всех максимальных элементов соответственно.

Замечание (см. [1, 3]). С точностью до изоморфизма существуют 1 одноэлементное упорядоченное множество, 2 – двухэлементных, 5 – трехэлементных, 16 – четырехэлементных, 63 – пятиэлементных, 318 – шестиэлементных, 2045 – семиэлементных. Нарисуйте их диаграммы.

Для того чтобы сформулировать характеристики упорядоченных множеств с диаграммой Хассе, дадим еще несколько определений. Непустое подмножество упорядоченного множества X называется *ограниченным сверху* (ограниченным снизу), если оно имеет в X верхнюю грань (соответственно, нижнюю грань), и просто *ограниченным*, если оно ограничено и сверху, и снизу. Если $a < b$ – покрытие в цепи X , то элемент a называют *предшествующим* элементу b , в свою очередь элемент b называют *последующим* за a .

Сечением $A|B$ цепи X называется такое ее разбиение на два класса A и B , что каждый элемент из A меньше любого элемента из B . Элемент $c \in X$ называется *рубежом* сечения $A|B$ цепи X , если $a \leq c \leq b$ для всех $a \in A$ и $b \in B$. Сечение $A|B$ цепи X называется *скачком*, если оно имеет два рубежа, т.е. нижний класс A данного сечения обладает наибольшим элементом, а верхний класс B сечения обладает наименьшим эле-

ментом.

Определение 2. Цепь X называется *дискретным упорядоченным множеством*, если любое сечение в X является скачком.

Очевидно, в произвольном дискретном упорядоченном множестве любой ненаибольший элемент имеет последующий элемент, а любой ненаименьший элемент обладает предыдущим элементом. Непустые подмножества цепи Z дискретны. С точностью до порядкового изоморфизма ими исчерпываются все дискретные упорядоченные множества.

Лемма 1. Каждое дискретное упорядоченное множество X изоморфно одному из следующих подмножеств цепи Z целых чисел:

отрезку $\{1, 2, \dots, n\}$, когда X конечно или имеет наименьший и наибольший элементы;

натуральному ряду N , когда X обладает наименьшим элементом, но не имеет наибольшего элемента;

упорядоченному множеству всех отрицательных целых чисел, когда X обладает наибольшим элементом, но не имеет наименьшего элемента;

самой цепи Z , когда X не имеет ни наименьшего, ни наибольшего элементов.

Доказательство. Предположим сначала, что дискретное множество X имеет наименьший элемент a_1 . Если X не одноэлементно, то для a_1 существует последующий элемент a_2 . Продолжая процесс, получим цепочку A покрытий $a_1 < a_2 < \dots < a_n < \dots$. Если X конечно и имеет n элементов, то эта цепочка обрывается на n -ом месте и, стало быть, X изоморфно отрезку $\{1, 2, \dots, n\}$ натуральных чисел. Если X бесконечно, то A изоморфна N . Легко видеть, что X совпадает с цепочкой A : в самом деле, если множество $B = X \setminus A$ непусто, то получаем скачок $A|B$, откуда следует, что цепь A имеет наибольший элемент, что невозможно.

Случай, когда X имеет наибольший элемент, но не имеет наименьшего элемента, двойственен только что рассмотренному: X изоморфно цепи всех отрицательных целых чисел.

Наконец, если X не имеет ни наименьшего, ни наибольшего элементов, то начиная с любого его элемента a_0 , мы получим (как и выше) цепочку $\dots < a_m < \dots < a_2 < a_1 < a_0 < a_1 < a_2 < \dots < a_n < \dots$, совпадающую с X и изоморфную Z . Лемма доказана.

Лемма 1 показывает, что все дискретные упорядоченные множества имеют диаграмму Хассе.

Лемма 2. Произвольная цепь имеет диаграмму Хассе тогда и только тогда, когда она дискретна.

Доказательство. Достаточность вытекает из леммы 1. Пусть цепь X имеет диаграмму Хассе. Возьмем в X произвольное сечение $A|B$. Если оно не является скачком, то никакой элемент из A не подчинен никакому элементу из B ; противоречие.

Из определений и леммы 1 вытекает, что для упорядоченных множеств свойство иметь диаграмму Хассе и свойство дискретности наследственны, т.е. сохраняются при переходе к непустым подмножествам.

Теорема 1. Для любого упорядоченного множества (X, \leq) эквивалентны следующие условия:

1) X имеет диаграмму Хассе;

2) X обладает диаграммой Хассе, построенной (как и выше) на основе произвольной максимальной антицепи;

3) каждая цепь в X имеет диаграмму Хассе;

4) все цепи в X дискретны;

5) все ограниченные цепи в X конечны.

Доказательство. Импликация 1) \Rightarrow 2) обоснована выше. Поскольку свойство иметь диаграмму Хассе наследственно, то получаем импликацию 2) \Rightarrow 3). По лемме 2 условия 3) и 4) эквивалентны. Лемма 1 дает импликацию 4) \Rightarrow 5).

Наконец, пусть X удовлетворяет условию 5). Возьмем в X элементы $a < b$. Если они не образуют покрытие, то между элементами a и b существует элемент c_1 . Если хотя бы одно из звеньев цепочки $a < c_1 < b$ не является покрытием, то в нее можно добавить новый элемент c_2 . Продолжая этот процесс, мы через конечное число шагов получим цепочку покрытий, так как в противном случае получили бы бесконечную ограниченную цепь (c_n) в X , что противоречило бы условию. Следовательно, элемент a подчинен элементу b , что завершает доказательство теоремы.

Отображение $f: X \rightarrow Y$ упорядоченных множеств называется *изотонным*, если $a \leq b$ влечет $f(a) \leq f(b)$ для любых $a, b \in X$, и *строго изотонным*, если $a \in b$ равносильно $f(a) \leq f(b)$ для любых $a, b \in X$. Замкнутость некоторого класса K упорядоченных множеств относительно изотонных (или строго изотонных) отображений означает, что если $X \in K$ и существует изотонное отображение X на упорядоченное множество Y , то и $Y \in K$. Легко видеть, что класс упорядоченных множеств с диаграммой Хассе замкнут относительно строго изотонных отображений, но не замкнут относительно произвольных изотонных отображений (так, всякая несчетная антицепь взаимно однозначно и, очевидно, изотонно отображается на любую цепь этой же мощности).

Прямое произведение семейства упорядоченных множеств определяется стандартно. В [4] дано необходимое и достаточное условие, при котором прямое произведение непустого семейства упорядоченных множеств обладает конечным условием минимальности. Прямое произведение любого семейства антицепей снова является антицепью.

Предложение. Прямое произведение непустого семейства (X_i) упорядоченных множеств имеет диаграмму Хассе тогда и только тогда, когда все X_i имеют диаграмму Хассе и почти все из них (кроме конечного числа) являются антицепями.

Доказательство. Пусть прямое произведение X непустого семейства упорядоченных множеств X_i имеет диаграмму Хассе. Каждое X_i имеет диаграмму Хассе, ибо оно изоморфно подмножеству в X , в котором все координаты, кроме i -ой, фиксированы. Пред-

положим от противного, что существует бесконечно много X_i , не являющихся антицепями. Тогда выберем в каждом таком X_i пару $a_i < b_i$, а в каждой антицепи X_i – элемент $a_i = b_i$. Получаем $(a_i) < (b_i)$ в X , но элемент (a_i) не подчинен элементу (b_i) .

Прямое произведение упорядоченного множества с диаграммой Хассе на любую антицепь имеет диаграмму Хассе. Поэтому для доказательства достаточности надо только показать, что прямое произведение двух упорядоченных множеств с диаграммой Хассе имеет диаграмму Хассе. Пусть X, Y – произвольные упорядоченные множества с диаграммой Хассе и $(a, b) < (c, d)$ в их прямом произведении $X \times Y$. Если, скажем, $a = c$, то подчинение b (d в Y индуцирует подчинение $(a, b) < (a, d)$ в $X \times Y$. Поэтому можно считать, что существуют цепочки покрытий $a < a_1 < \dots < a_{m-1} < c$ и $b < b_1 < \dots < b_{n-1} < d$ в X и в Y соответственно. Но тогда цепочка $(a, b) < (a_1, b_1) < \dots < (a_{m-1}, b_{n-1}) < (c, b_{n-1}) < (c, d)$ определяет подчинение $(a, b) < (c, d)$ в $X \times Y$. Предложение доказано.

Из сказанного выше и предыдущего предложения следует

Теорема 2. Класс всевозможных упорядоченных множеств с диаграммой Хассе наследственен, замкнут относительно строго изотонных отображений и замкнут относительно конечных прямых произведений.

Заметим также, что класс всех дискретных упорядоченных множеств наследственен, замкнут относительно изотонных отображений и замкнут относительно лексикографического умножения на конечные цепи.

Литература

1. Биркгоф Г. Теория решеток. М.: Наука, 1984.
2. Гретцер Г. Общая теория решеток. М.: Мир, 1982.
3. Стенли Р. Перечислительная комбинаторика. М.: Мир, 1990.
4. Вечтомов Е.М., Варанкина В.И. Упорядоченные множества с конечным условием минимальности // Вестник Вятского гос. пед. ун-та. 2000. № 3-4. С. 11-12.

В.А. Копысов

ВИДОВОЙ СОСТАВ ЛИШАЙНИКОВ МЕДВЕДСКОГО БОРА*

Изучением лишайниковых формаций Медведского бора занимался П.Н. Никольский, опубликовавший результаты исследований в 1929 году. Им было выявлено 77 таксонов лишайников, как эпифитных, использующих в качестве своего субстрата кору деревьев, так и напочвенных. Изучение лишайников проводилось в различных типах соснового леса на ство-

* Работа выполнена при финансовой поддержке Федеральной целевой программы «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки», проект Е-0036

лах сосны, ели, пихты, осины. В 1929 году П.Н. Никольский на основании анализа литературы с 1909 по 1927 г. составляет список лишайников Вятского края, включающий 104 таксона (виды, разновидности и формы). Это наиболее полный список, характеризующий лишайнофлору нашей области, опубликованный в печати.

Позднее (Никольский, 1930, 1936) появляются статьи, дополняющие имеющиеся сведения о лишайниках, нахождением новых видов.

Никольским была обработана коллекция лишайников, составленная по материалам, собранным в Медведском бору близ села Медведок Нолинского уезда Вятской губернии. Она оказалась довольно интересной в том отношении, что содержала 29 видов в 52 разновидностях и формах, которые все являются новинками для флоры лишайников Вятского края. Опубликование этих новинок представляет известный интерес в том отношении, что довольно значительно расширяет наши познания о флоре лишайников. Кроме того, среди обработанных лишайников имеются виды, интересные и в общероссийском масштабе, например *Rinodina conradi* Korb, *Physcia virella* (Ach. Fr. p) Kreyer, *A. biatora viridescens* Fr., *Cladonia pitirea* Fr. и *Ramalina baltica* Lettau вообще являются довольно редкими лишайниками в России.

Нами предпринята попытка в 2001 году изучить видовой состав лишайников в Медведском бору. В результате обработки сборов лишайников, сделанных в мае-сентябре 2001 года, выявлено 196 видов и форм, использующих в качестве субстратов почву, кору, ветви, обнаженную древесину. Ниже приводится список видов и форм с краткими экологическими замечаниями. Виды и формы, обнаруженные в Медведском бору впервые, отмечены звездочкой.

1. **Anaptychia ciliaris* (L.) Körb. – Анаптихия реснитчатая, неморальный мезофит. Собран на стволах осин на лесных опушках.

2. **Arthonia radiata* (Pers.) Ach. Syn. *A. swartziana* Ach., *Opegrapha radiata* Pers. – Артония лучистая, неморальный мезофит. Встречена на стволах березы и липы.

3. **Bryoria capillaris* (Ach.) Brodo & D. Hawksw. Syn. *Alectoria capillaris* (Ach.) Cromb., *A. implexa* auct., *A. cana* (Ach.) Leight. – Бриория волосовидная, бореальный, голарктический мезофит. Собрана со стволов и ветвей хвойных деревьев.

4. *Bryoria implexa* (Hoffm.) Brodo et D. Hawksw. Syn. *Alectoria implexa* (Hoffm.) Nyl. Non auct. – Бриория перепутанная, бореальный, голарктический мезофит. Обнаружена на стволах и ветвях ели.

5. **B. subcana* (Nyl. et Stizenb.) Brodo et D. Hawksw. – Бриория сероватая, бореальный, мезофит. Встречена на липе, пихте, ели.

6. **Calicium abietinum* Pers. Syn. *C. nigrum* var. *Curtum* Schaer., *C. lenticulare* var. *Glaucellum* Fr. – Калициум пихтовый, бореально-неморальный, биполярный, мезофит. Собран со стволов дубов и сосен.

7. **Caloplaca cerina* (Ehrh. ex Hedw.) Th. Fr. Syn. *C. cerina* v. *ehrhartii* (Schaer.) Trevis., *C. cerina* v. *chloroleuca* (Sm.) Th. Fr., *C. stillicidiorum* (Vahl.) Lyng. – Калоплака восковая, полизональный, биполярный, мезофит. Собран со стволов осины в открытых местообитаниях, на опушке.

8. **C. holocarpa* (Hoffm. ex Ach.) A. E. Wade. Syn. *C. pyracea* (Ach.) Th. Fr., *C. lithophila* H. Magn., *C. cerina* sensu Räsänen. – Калоплака огненная, полизональный, биполярный, мезофит. Встречена на коре осины.

9. **Candelariella aurella* (Hoffm.) Zahlbr. Syn. *C. cerinella* (Flörke) Zahlbr., *C. dispersa* Hakul., *C. litoralis* Hakul. – Канделяриелла золотистая, полизональный, биполярный, ксеромезофит. Обнаружена на коре лиственных пород деревьев.

10. *C. vitellina* (Hoffm.) Müll. Arg. – Канделяриелла желточно-желтая, полизональный, биполярный, ксеромезофит. На старых деревянных заборах и крышах, иногда на коре деревьев.

11. **C. xanthostigma* (Ach.) Lettau. – Канделяриелла желтоглазковая, бореально-неморальный, голарктический, мезофит. Встречен на коре и древесине различных пород деревьев около р. Вятки.

12. **Cetraria islandica* (L.) Ach. Var. *islandica* – Цетрария исландская, гипоарктогорный, биполярный, мезофит. Встречена на песчаной почве на опушке бора.

13. **C. islandica* var. *polaris* f. *polaris*. На опушке у кладбища, часто. Встречена около дороги на песчаной почве.

14. *C. islandica* f. *rigida* (Retz.) Savicz

15. **Cetrelia olivetorum* (Nyl.) W. L. Culb. & C. F. Culb. Syn. *C. cetraroides* (Duby) W. L. Culb. & C. F. Culb., *Parmelia cetraroides* (Duby) Nyl., *P. olivetorum* Nyl. – Цетрария цетрариевидная, неморальный, биполярный, гигромезофит. Собран со стволов осины, ивы, березы, рябины.

16. **Chaenotheca chrysocephala* (Turner et Ach.) Th. Fr. Syn. *Calicium chrysocephalum* Ach., *Coniocybe chrysocephala* Rabenh. – Хеноотека золотистоголовая, полизональный, биполярный, мезофит. Встречен на коре пихты, ели, ивы.

17. **Ch. stemonea* (Ach.) Müll. Arg. Syn. *C. aeruginosa* auct., *Calicium stemoneum* Ach. – Хеноотека порошистая, полизональный, биполярный, мезофит. Встречен на коре и древесине в нижней части стволов во влажных тенистых местах.

18. **Ch. trichialis* (Ach.) Th. Fr. Syn. *Ch. aeruginosa* (Turner ex Sm.) A. L. Sm., *Calicium cinereum* auct., *C. trichiale* Ach., *Coniocybe trichialis* Rabenh. – Хеноотека волосовидная, полизональный, биполярный, мезофит. На коре сосны, ели, дуба.

19. **Cladina arbuscula* (Wallr.) Hale et W. Culb. Syn. *Cladonia arbuscula* (Wallr.) Flot., *C. silvatica* auct., *C. arbuscula* ssp. *squarrosa* (Wallr.) Ruoss., *C. squarrosa* (Wallr.) Flot. – Кладина лесная, бореальный, биполярный, ксеромезофит. На сухой песчаной почве, на старых пнях и гнилой древесине, среди мхов.

20. *Cladina mitis* (Sandst.) Hale et W. Culb. – Кладина мягкая, бореальный, голарктический, ксеромезофит. На песчаных почвах среди мхов и лишайников.

21. **Cladina mitis* F. mitis.

22. **Cladina mitis* F. tenuis Sandst.

23. **Cladina portentosa* (Duf.) Zahlbr. – Кладина уродливая, неморальный, биполярный, мезофит. На песчаных почвах, на открытых местах.

24. **Cladina rangiferina* (L.) Harm. – Кладина оленья, бореальный, биполярный, мезофит. На песчаной почве, среди мхов и лишайников, в понижениях между дюн.

25. **Cladina rangiferina* F. rangiferina.

26. **Cladina rangiferina* F. crispata (Coem.) Anders

27. **Cladina stellaris* (Opiz) Brodo – Кладина звездчатая, бореальный, биполярный, мезофит. На песчаных почвах, среди мхов.

28. *Cladonia acuminata* (Ach.) Norrl. Syn. *C. acuminata* ssp. *foliata* (Arnold) Vain., *C. foliata* (Arnold) Dalla Torre & Sarnh., *C. norlinii* Vain. – Кладония остроконечная, гипоарктогорный, голарктический, мезофит. На почве среди мхов, у основания деревьев, у дороги.

29. **Cladonia deformis* (L.) Hoffm. – Кладония бесформенная, космополит, мезофит. На песчаных почвах, у основания деревьев, на старых пнях и гниющей древесине. Обычен.

30. **Cladonia deformis* F. deformis.

31. **Cladonia deformis* F. crenulata (Ach.) Nyl.

32. **Cladonia deformis* F. phyllocoma Rak.

33. *Cladonia digitata* (L.) Hoffm. – Кладония пальчатая, бореальный, биполярный, мезофит. На песчаной почве у старых пней среди мхов, около дороги, у оснований стволов деревьев.

34. **Cladonia digitata* Var. *digitata*.

35. **Cladonia digitata* Var. *glabrata* (Del.) Vain.

36. **Cladonia digitata* Var. *phyllophora* (Anzi.) Harm.

37. *Cladonia coccifera* (L.) Willd. – Кладония шариконосная, бореальный, биполярный, мезофит. На песчаных почвах среди мхов и лишайников.

38. **Cladonia coccifera* F. coccifera.

39. **Cladonia coccifera* F. phyllocoma (Flk.) Anders.

40. **Cladonia pleurota* (Flk.) Schaer. F. *pleurota*. – Кладония бокоплодная, бореальный, биполярный, мезофит. На песчаных почвах среди других лишайников.

41. **Cladonia bellidiflora* (Ach.) Schaer. – Кладония маргариткоцветковая, арктоальпийский, биполярный, криофит. Среди мхов около дороги.

42. **Cladonia floerkeana* (Fr.) Flk. – Кладония Флерке, бореальный, биполярный, мезофит. На песчаных почвах среди мхов и на гниющих пнях в сосняке беломошнике.

43. **Cladonia bacillaris* (Ach.) Nyl. – Кладония палочковая, бореальный, биполярный, мезофит. На гниющей древесине, основаниях деревьев, на песчаной почве среди мхов и лишайников.

44. **Cladonia macilenta* Hoffm. – Кладония тощая, бореальный, биполярный, мезофит. На песчаной почве, у основания сосен, на пнях, среди мхов.

45. *Cladonia bacilliformis* (Nyl.) Vain. – Кладония палочковидная, гипоарктогорный, голарктический, мезофит. На основаниях сосен, берез, на старых пнях, гниющей древесине.

46. *Cladonia botrytes* (Hagen.) Willd. – Кладония гроздевидная, бореальный, голарктический, мезофит. На гниющей древесине и старых пнях.

47. **Cladonia foliacea* (Huds.) Schaer. Syn. *C. alcicornis* (Lightf.) Fr. – Кладония листоватая, степной, биполярный, ксерофит. На песчаных почвах.

48. *Cladonia cariosa* (Ach.) Spreng. – Кладония грухлявая, бореальный, биполярный, мезофит. На песчаных почвах на опушках, около дорог.

49. *Cladonia gracilis* (L.) Willd. – Кладония грациозная, арктоальпийский, биполярный, мезофит. На песчаных почвах среди лишайников и мхов, на старых пнях, на гнилой древесине.

50. *Cladonia gracilis* Var. *gracilis*.

51. *Cladonia gracilis* Var. *dilatata* (Hoffm.) Vain.

52. *Cladonia gracilis* Var. *dilacerata* Flk.

53. **Cladonia macroceras* (Flk.) Ahti. – Кладония крупнорогая, гипоарктогорный, биполярный, мезофит. На песчаной почве среди мхов и лишайников.

54. **Cladonia macroceras* Var. *macroceras*.

55. **Cladonia macroceras* Var. *nigripes* (Nyl.) Trass.

56. *Cladonia phyllophora* Hoffm. Syn. *C. degenerans* (Flörke) Spreng. – Кладония листоносная, бореальный, биполярный, мезофит. На песчаной почве среди лишайников, на старых гнилых пнях и гниющей древесине.

57. **Cladonia phyllophora* F. *phyllophora*.

58. **Cladonia phyllophora* F. *dilactrata* Schaer.

59. *Cladonia cornuta* (L.) Hoffm. – Кладония рогатая, бореальный, биполярный, мезофит. На песчаной почве среди мхов и лишайников, на гнилых пнях, обработанной древесине.

60. **Cladonia cornuta* F. *cornuta*.

61. **Cladonia cornuta* F. *phyllostoca* (Flk.) Arnold.

62. **Cladonia verticillata* (Hoffm.) Schaer. – Кладония мутовчатая, бореальный, биполярный, мезофит. На сухих песчаных почвах среди мхов, на гнилых пнях. Единично.

63. **Cladonia verticillata* Var. *verticillata*.

64. **Cladonia verticillata* Var. *cervicornis* (Ach.) Flk.

65. **Cladonia lepidota* Nyl. – Кладония чешуеносная, гипоарктогорный, биполярный, мезофит. Среди мхов и лишайников.

66. *Cladonia pyxidata* (L.) Hoffm. Syn. *C. neglecta* (Flörke) Spreng. – Кладония крыночковидная, космополит, ксеромезофит. На песчаной почве, у основания деревьев, на коре можжевельника, на гниющей древесине.

67. **Cladonia pyxidata* F. *pyxidata*.

68. **Cladonia pyxidata* F. *lophyrea* (Ach.) Vain.

69. **Cladonia pyxidata* F. *peritheta* (Wallr.) Robb.

70. **Cladonia macrophylla* (Schaer.) Stenh. Syn. *C. alpicola* (Flot.) Vain. – Кладония крупнолистная, гипоарктогорный, биполярный, мезофит.
71. **Cladonia magiarica* Vain. – Кладония мадьярская, голарктический, степной, ксерофитный. На песчаных почвах около карстовых озер.
72. *Cladonia chlorophaea* (Flk.) Spreng. Syn. *C. ruxidata* v. *chlorophaea* (Sommerf.) Florke. – Кладония темно-зеленая, космополит, мезофит. У основания деревьев, около пней среди мхов.
73. *Cladonia fimbriata* (L.) Fr. Syn. *C. major* (K.G.Hagen) Sandst. – Кладония бахромчатая, космополит, мезофит. На песчаных почвах, на стволах сосен, дуба и берез, на пнях, на гнилой древесине, у основания деревьев в переходной зоне.
74. **Cladonia fimbriata* (L.) Fr. F. *fimbriata*.
75. **Cladonia fimbriata* F. *major* (Hagen.) Vain.
76. **Cladonia carneola* (Fr.) Fr. F. *prolifera* Flot. – Кладония телесная, бореальный, голарктический, мезофит. На гнилой древесине.
77. **Cladonia carneola* f. *phyllocephala* Oliv. На гниющей древесине.
78. *Cladonia coniocraea* (Flk.) Spreng. Syn. *C. fimbriata* v. *coniocraea* (Flörke.) Nyl. – Кладония порошистая, бореальный, биполярный, мезофит. На песчаной почве, среди мхов, на старых пнях, гниющей древесине.
79. **Cladonia coniocraea* F. *coniocraea*.
80. **Cladonia coniocraea* F. *phyllostrata* (Flk.) Oxn.
81. **Cladonia ochrochlora* Florke. Szn. *C. fimbriata* v. *ochrochlora* (Flörke.) Schaer. – Кладония желто-зеленая, бореальный, биполярный, мезофит. На сухих песчаных почвах, на гниющей древесине, среди мхов, на старых пнях.
82. *Cladonia rei* Schaer. Syn. *C. fimbriata* v. *nemoxyna* (Ach.) Coem., *C. nemoxyna* (Ach.) Arnold. – Кладония Рея, бореальный, биполярный, ксеромезофит. На песчаной почве около дороги в сосняке бело-мошнике.
83. *Cladonia subulata* (L.) Wigg. – Кладония шиловидная. На песчаных почвах, на старых пнях и гниющей древесине, среди мхов и лишайников.
84. **Cladonia subulata* F. *subulata*.
85. **Cladonia subulata* F. *radiata* (Schreb.) Thoms.
86. **Cladonia subulata* F. *anablastemica* (Wallr.) Thoms.
87. **Cladonia ramulosa* (With.) J.R. Laundon. Syn. *C. pityrea* (Flörke.) Fr. – Кладония отрубистая, бореальный, биполярный, мезофит. На песчаной почве, на основаниях сосен и берез, на старых пнях, среди лишайников и мхов.
88. *Cladonia crispata* (Ach.) Flot. – Кладония кудрявая, бореальный, биполярный, мезофит. На песчаных почвах, на гнилых пнях, среди мхов и лишайников.
89. **Cladonia crispata* F. *crispata*.
90. **Cladonia crispata* F. *elegans* (Del.) Sandst.
91. **Cladonia crispata* Var. *setrariiformis* (Del.) Vain.
92. *Cladonia cenotea* (Ach.) Schaer. – Кладония пустоватая, бореальный, биполярный, мезофит. У основания сосен, берез, можжевельника, на гнилых пнях и гнилой древесине.
93. **Cladonia cenotea* F. *cenotea*.
94. **Cladonia cenotea* F. *exaltata* Nyl.
95. *Cladonia squamosa* (Scop.) Hoffm. – Кладония чешуйчатая, полизональный, биполярный, мезофит. Среди мхов, на основаниях деревьев, на старых пнях и гниющей древесине.
96. *Cladonia furcata* (Huds.) Schrad. – Кладония вильчатая, бореальный, биполярный, мезофит. На песчаных почвах, среди мхов.
97. **Cladonia furcata* Var. *furcata*.
98. **Cladonia furcata* Var. *pinnata* (Flk.) Vain.
99. **Cladonia parasitica* (Hoffm.) Hoff. Syn. *C. delicata* auct. – Кладония паразитная, бореальный, голарктический, мезофит. Собрана с основания стволов дуба, с валежа сосны.
100. **Cladonia rangiformis* Hoffm. – Кладония оленерогая космополит, ксерофит. На песчаных почвах, на открытых местах.
101. *Cladonia turgida* (Ehrh.) Hoffm. – Кладония вздутая, бореальный, биполярный, мезофит. На песчаных почвах, среди мхов и лишайников, на поляне.
102. **Cladonia turgida* F. *arbuscula*.
103. **Cladonia turgida* F. *pygmaea* Sandst.
104. **Cladonia turgida* F. *squamulosa* (Rabenh.) Vain.
105. **Cladonia turgida* F. *turgida*.
106. **Cladonia amaurocraea* (Flörke.) Schaer. – Кладония тонкая, гипоарктогорный, биполярный, мезофит. Среди мхов и лишайников на открытых местах.
107. *Cladonia uncialis* (L.) Weber ex F.H.Wigg. Var. *uncialis* – Кладония дюймовая, космополит, ксеромезофит. На песчаных почвах среди лишайников и мхов, в основном на открытых участках.
108. **Evernia divaricata* (L.) Ach. Syn. *Letharia divaricata* (L.) Hue. – Эверния растопыренная, бореальный, голарктический, гигромезофит. На стволах и ветвях сосны, ели, березы, ивы, дуба. Обычна.
109. **Evernia mesomorpha* Nyl. Syn. *E. thamnoides* (Flot.) Arnold., *Letharia mesomorpha* (Nyl.) Du Rietz. – Эверния мезоморфная, бореальный, голарктический, мезофит. На стволах и ветвях лиственных и хвойных пород деревьев и кустарников. Обычна.
110. **Evernia prunastri* (L.) Ach. – Эверния сливовая, неморальный, голарктический, мезофит. На стволах и ветвях лиственных и (редко) хвойных пород.
111. **Foraminella ambigua* (Wulfen) S.L.F.Meyer. Syn. *Parmeliopsis ambigua* (Wulfen) Nyl. – Фораминелла сомнительная, бореальный, биполярный, мезофит. На коре стволов деревьев, на валеже, гниющих деревьях.

112. **F. hyperoptera* (Ach.) S.L.F.Meyer. Syn. *Parmeliopsis hyperopta* (Ach.) Arnold. – Фораминелла темная, бореальный, биполярный, мезофит. На старых стволах сосен, на валеже.

113. **Graphis scripta* (L.) Ach. – Графис письменный, неморальный, биполярный, мезофит. На гладкой коре липы, ивы, ольхи, бересклета бородавчатого во влажных местах и в условиях затенения.

114. **Heterodermia speciosa* (Wulfen in Jacq.) Trevis. Syn. *Anaptychia speciosa* (Wulfen in Jacq.) – Гетеродермия красивая, космополит, мезофит. На стволах осины у озера Чваниха.

115. **Hypogymnia physodes* f. *casidiformis* (Wer.) Nakul. – Гипогимния вздутая, полизональный, биполярный, мезофит. На коре дуба, на ветке ели.

116. **H. physodes* f. *labrosa* (Ach.) W.Wats. – на молодых ветвях ели, на березе и дубе.

117. **H. physodes* f. *foraminifera* (Wer.) Rassad. – на коре дуба.

118. **H. physodes* f. *maculans* (Harm.) Rassad – на ветке ели.

119. **H. physodes* f. *pinnata* (Anders) Rassad – на гладкой коре пихты и ольхи.

120. **H. physodes* f. *stigmataea* (Bitt.) Rassad. – на коре сосны, липы, пихты.

121. **H. physodes* f. *vittatoides* (Mereschk.) Räs. – на коре осины, липы, ели.

122. **H. physodes* f. *minor* (Hilitez.) Rassad. – на древесине сосны.

123. **H. physodes* f. *epiphylla* (Savicz) Rassad. – на хвое ели.

124. **H. physodes* f. *subtubulosa* (Anders.) Rassad. – на коре дуба.

125. **H. tubulosa* f. *tubulosa* (Schaer.) Hav. – на ветках ели и коре сосны.

126. **H. tubulosa* f. *verruciformis* (Harm.) Rassad. – на коре дуба.

127. **Imshaugia aleurites* (Ach.) S.L.F. Meyer. Syn. *Parmeliopsis aleurites* (Ach.) Nyl., *Cetraria aleurites* (Ach.) Th. Fr., *Parmeliopsis pallescens* (Hoffm.) Zahlbr. – Имшаугия бледнеющая, бореальный, голарктический, мезофит. На коре сосны, на пнях и гниющей древесине.

128. **Lecanora albella* (Pers.) Ach. Syn. *pallida* (Schreb.) Rabenh. – Леканора бледная, неморальный, биполярный, мезофит. На гладкой коре липы, дуба.

129. **L. allophana* Nyl. Syn. *L. subfusca* (L.) Ach. – Леканора разнообразная, бореально-неморальный, голарктический, мезофит. На коре дуба, осины.

130. **L. carpineae* (L.) Vain. Syn. *L. angulosa* Ach. – Леканора грабовая, бореальный, голарктический, мезофит. На коре деревьев и обнаженной древесине.

131. **L. varia* (Hoffm.) Ach. – Леканора изменчивая, бореальный, биполярный, мезофит. На обработанной древесине и коре деревьев.

132. **L. piniperda* Korb. Syn. *L. glaucella* (Flot.) Nyl., *L. albellula* (Nyl.) Th.Fr., *Lecidea albellula* Nyl. – Леканора соснолюбивая, бореальный, голарктичес-

кий, мезофит. На коре сосны и обработанной древесине.

133. **L. populicola* (DC. in Lam. Et DC.) Duby. Syn. *L. distans* (Ach.) Nyl. – Леканора расставленная, бореальный, биполярный, мезофит. На молодой коре осины и тополя.

134. **L. pulicaris* (Pers.) Ach. Syn. *L. chlorona* (Ach.) Nyl., *L. pinastri* (Schaer.) H. Magn., *L. coilocarpa* (Ach.) Nyl. – Леканора вогнутоплодная, неморальный, голарктический, мезофит. На гладкой коре лиственных деревьев.

135. **L. saligna* (Schrad.) Zahlbr. Syn. *effusa* (Hoffm.) Ach., *L. sarcopsis* (Ach.) Ach. – Леканора ивовая, бореальный, голарктический, мезофит. На обработанной древесине, иногда на коре деревьев.

136. **L. symmicta* (Ach.) Ach. Syn. *Lecidea symmicta* (Ach.) Ach. – Леканора симмикта, бореальный, биполярный, мезофит. На коре ольхи, липы, ивы около рек Юртик и Клока.

137. **Lecidea botryosa* (Fr.) Th.Fr. Syn. *Biatora botryosa* Fr., *Lecidea uliginosa* (Schrad.). – Лецидея гроздевидная, бореальный, голарктический, мезофит. На обугленных стволах, на сосне и дубе.

138. **L. albofuscescens* Nyl. Syn. *Biatora albofuscescens* (Nyl.) Th.Fr. – Лецидея бело-бурая, бореальный, голарктический, мезофит. На коре ели, березы, ивы и рябины.

139. **Lecidella elaeochroma* (Ach.) M.Choisy. Syn. *Lecidea olivacea* (Hoffm.) A.Massal., *L. elaeochroma* (Ach.) Ach. – Лециделла оливковая, полизональный, биполярный, мезофит. На коре лиственных пород, особенно осин.

140. **L. euphorea* (Florke.) Hertel in D.Hawksw., P.James et Coppins. Syn. *Lecidea euphorea* (Florke) Nyl., *L. glomerulosa* & DC. In Lam. (DC.) Steud. – Лециделла еуфорея, полизональный, голарктический, мезофит. На коре лиственных пород, особенно осин.

141. **Lepraria incana* (L.) Ach. Syn. *L. aeruginosa* auct. non (Weiss) Sm., *L. glaucella* (Florke) Nyl., *L. crassissima* (Hue) Lettau – Лепрария инкана, полизональный, голарктический, мезофит. На коре и древесине у основания различных деревьев.

142. **Leptogium cyanescens* (Rabh.) Korb. Syn. *L. caesium* (Acp.) Vain., *L. tremelloides* auct. – Лептогиум голубовато-серый, горный, биполярный, гигромезофит. На коре дуба у основания ствола.

143. **L. saturninum* (Dicks.) Nyl. – Лептогиум свинцовый, бореальный, биполярный, мезофит. На стволах осины, чаще у основания ствола.

144. **Leptographis epidermidis* (Ach.) Th.Fr. Syn. *L. oxyspora* Koerb. – Лептографис эпидермальный, бореальный, голарктический, мезофит. На коре березы.

145. *Melanelia exasperata* (De Not.) Essl. Syn. *Parmelia exasperata* De Not., *P. aspera* A. Massal. – Меланелия шероховатая, неморальный, голарктический, мезофит. На коре ветвей березы и дуба.

146. **Melanelia exasperatula* (Nyl.) Essl. Syn.

Parmelia exasperatula Nyl., *P. papulosa* (Anzi.) Vain. – Меланелия шероховатая, бореальный, биполярный, мезофит. На ветвях деревьев лиственных пород.

147.**M. olivacea* (L.) Essl. Syn. *Parmelia olivacea* (L.) Ach. – Меланелия оливковая, полизональный, голарктический, мезофит. На коре березы, черемухи, ивы.

148.**M. subargentifera* (Nyl.) Essl. Syn. *Parmelia subargentifera* Nyl. – Меланелия серебристоносная, неморальный, голарктический, мезофит. На стволах осины, дуба и тополя.

149.**M. subaurifera* (Nyl.) Essl. – Меланелия золотоносная, бореальный, голарктический, мезофит. На коре березы, дуба и осины.

150.**Mycocalicium subtile* (Pers.) Szatala. Syn. *M. parietinum* (Ach.) D. Hawksw., *M. minutellum* (Ach.) Nadv., *Calicium subtile* Pers. – Микокалицум нежный, бореальный, биполярный, мезофит. На коре дуба, сосны, на древесине дуба.

151.**Ochrolechia arborea* (Kreyer) Almb. Syn. *Pertusaria arborea* (Kreyer) Zahlbr., *P. myriosora* Erichsen – Охролеchia древесная, бореальный, европейско-североамериканский, мезофит. На коре сосен, дуба, осины.

152.**O. pallescens* (L.) A.Massal. Syn. *O. parella v. tumidula* auct non. (Pers.) Arnold. – Охролеchia бледноватая, неморальный, биполярный, мезофит. На коре ивы, ольхи.

153.**O. parella* (L.) Massal. Syn. *Lecanora parella* Ach. – Охролеchia овернская, бореальный, голарктический, мезофит. На коре лиственных деревьев.

154.**Opegrapha rufescens* Pers. Syn. *O. herpeticia* (Ach.) Ach., *O. siderella* (Ach.) Ach. – Опеграфа рыжеватая, неморальный, биполярный, мезофит. На коре ивы и пихты.

155.**Parmelia sulcata* Taylor. – Пармелия бороздчатая, космополит, мезофит. На коре березы, вяза, дуба, ели, липы, ивы, пихты.

156.**Parmelia caperata* (L.) Ach. – Пармелия козлиная, космополит, мезофит. Встречается на различных субстратах, чаще среди других пармелий на коре и ветвях деревьев.

157.**Peltigera aptosa* (L.) Willd. – Пельтигера пупырчатая, гипоарктогорный, голарктический, мезофит. На почве среди мхов.

158.**P. canina* (L.) Willd. – Пельтигера собачья, космополит, мезофит. На песчаной почве, на пнях и поваленных деревьях, у основания стволов, во влажных местах.

159.**P. didactyla* (With.) J.R. Laundon. Syn. *P. spuria* (Ach.) DS., *P. erumpens* (Taylor) Elenk., *P. hazslinszkyi* Gueln., *P. leptoderma* auct. – Пельтигера пальчатая, бореальный, биполярный, мезофит. На песчаной и глинистой почве среди мхов, по обочинам дорог, на местах костров.

160.**P. malacea* (Ach.) Funck. – Пельтигера мягкая, бореальный, биполярный, ксеромезофит. На песчаной почве, на открытых и сухих местах.

161.**P. polidactylon* (Neck.) Hoffm. – Пельтигера многопалая, бореально-неморальный, биполярный, мезофит. На почве, гнилых пнях во влажных местах.

162.**P. praetextata* (Florke ex Sommerf.) Zopf. – Пельтигера курчавая, бореально-неморальный, биполярный, мезофит. У основания осин, на валеже, среди мхов.

163.**P. rufescens* (Weiss) Humb. – Пельтигера рыжеватая, космополит, ксеромезофит. На песчаной почве у обочин дорог, на солнечных местах образует синузии.

164.**Pertusaria albescens* (Hudson) M.Choisy et Wemer in Wemer. Syn. *P. globulifera* (Turner.) A.Massal., *P. discoidea* (Pers.) Malme. – Пертузария бледноватая, неморальный, биполярный, мезофит. На коре лиственных деревьев, на обработанной древесине.

165.**P. amara* (Ach.) Nyl. Syn. *P. pulvinata* Erichsen, *P. slesvicensis* Erichsen, *P. faginea* auct. – Пертузария горькая, неморальный, голарктический, мезофит. На коре дуба, осины, и липы.

166.**Phaeophyscia ciliata* (Hoffm.) Moberg. Syn. *Physcia ciliata* (Hoffm.) Du Rietz., *P. Norrini* Vain., *P. obscura* auct. – Феофисция реснитчатая, бореальный, голарктический, мезофит. На стволах осины и ивы, на тополе.

167.**Phaeophyscia orbicularis* (Neck.) Moberg. Syn. *Physcia orbicularis* (Neck.) Poetsch., *P. obscura* (Ehrh ex Humb.) Fum., *P. virella* (Ach.) Flagey. – Феофисция округлая, космополит, мезофит. На стволах осины, тополя, ивы. На обнаженной древесине в хорошо освещенных местах.

168.**Ph. nigricans* (Florke) Moberg. Syn. *Physcia nigricans* (Florke) Stizenb., *P. tremulicola* Nyl., *P. sciastrella* (Nyl.) Harm. – Феофисция черноватая, неморальный, европейско-североамериканский, мезофит. На коре лиственных пород, чаще на осине и тополе. В хорошо освещенных местах.

169.**Physcia aipolia* var *aipolia* (Ehrh. ex Humb.) Fűrnr. – Фисция серо-голубая, бореально-неморальный, биполярный, мезофит. На коре лиственных пород, особенно осины.

170.**Ph. aipolia* var *alnophila* (Vain.) Linge – На стволах и ветвях ивы у рек Клока и Юртик.

171.**Ph. caesia* (Hoffm.) Fűrnr. Syn. *P. subalbinea* Nyl., *P. caesiella* (de Lesd.) Suza, *P. ventosa* (Lyng) Santha, *P. wainioi* Räsänen. – Фисция сизая, полизональный, биполярный, ксеромезофит. На коре осины и тополя, изредка на обнаженной древесине.

172.**Ph. dubia* (Hoffm.) Lettau Syn. *Ph. teretiuscula* (Ach.) Lyng., *Ph. intermedia* Vain., *Ph. wahlenbergii* Lyng., *Ph. tribacia* auct. Non. (Ach.) Nyl. – Фисция сомнительная, полизональный, биполярный, мезофит. На стволах лиственных деревьев в пойме р. Вятки.

173.**Ph. stellaris* (L.) Nyl. Var *stellaris*. – Фисция звездчатая, неморальный, биполярный, ксеромезофит. На коре лиственных деревьев, по всему бору.

174.**Ph. stellaris* var. *Radiata* (Ach.) Nyl. – На коре

деревьев лиственных пород.

175.**Ph. tenella* (Scop.) DC. In Lam. & DC. – Фисция нежная, неморальный, биполярный, мезофит. На коре стволов и ветвях лиственных деревьев.

176.**Physconia detersa* (Nyl.) Poelt. Syn. *Physcia detersa* (Nyl.) Nyl., *Ph. leicoleiptes* (Tuck.) Lettau. – Фискония стертая, неморальный, голарктический, мезофит. На стволах старых осин, на дубе и липе.

177. *Physconia distorta* (With.) J.R. Laundon. Syn. *Ph. pulverulacea* Moberg, *Physcia pulverulenta* (Hoffm.) Fűrnr. – Фискония припудренная, неморальный, биполярный, мезофит. На стволах деревьев лиственных пород, особенно осины и тополя, в хорошо освещенных местах.

178.**Ph. perisidiosa* (Erichsen) Moberg. – Фискония перизидиоза, неморальный, биполярный, мезофит. На коре дуба.

179. *Platismatia glauca* (L.) W.L.Culb. & C.F. Culb. Syn. *Cetraria glauca* (L.) Ach. – Платизматия сизая, бореальный, биполярный, мезофит. На коре стволов и ветвях лиственных и хвойных пород.

180.**Pseudevernia furfuracea* (L.) Zopf. Syn. *P. olivetorina* (Zopf) Zopf, *P. soralifera* (Bitter) Zopf, *Evernia furfuracea* (L.) W.Mann, *Parmelia furfuracea* (L.) Ach. – Псевдэверния шелушащаяся, бореальный, биполярный, мезофит. На стволах и ветвях сосны, березы, ели по всему бору.

181. *Ramalina baltica* Lettau. Syn. *R. obtusata f. baltica* Räs., *R. obtusata* var. *ventricosa* Keissl. – Рамалина балтийская, бореальный, мезофит. На коре стволов и ветвях ольхи, ели, осины и ивы.

182.**R. dilacerata* (Hoffm.) Hoffm. Syn. *R. minuscula* (Nyl.) Nyl., *Fistulariella minuscula* (Nyl.) Bowler & Rundel. – Рамалина разорванная, бореальный, европейско-североамериканский, мезофит. На стволах, ветвях ольхи, ивы, осины и ели.

183. *R. farinacea* (L.) Ach. (Nyl.). Syn. *R. reagens* (De Lesd.) W.L. Culb., *R. fallax* Motyka, *R. hypoprotocetraria* W.L. Culb. – Рамалина мучнистая, неморальный, биполярный, мезофит. На стволах осины в хорошо освещенных местах у озера Чваныха.

184.**R. fastigiata* (Pers.) Ach. Syn. *R. populina* Vain. – Рамалина равновершинная, бореальный, мезофит. На коре деревьев лиственных пород в хорошо освещенных местах.

185. *R. pollinaria* (Westr.) Ach. Syn. *R. intermedia* auct non (Delise ex Nyl.) Nyl. – Рамалина опыленная, неморальный, биполярный, мезофит. На коре лиственных и хвойных пород в хорошо освещенных местах.

186.**Scoliosporum chlorococcum* (Graewe ex Stenh.) Vezda. Syn. *Bacidia chlorococca* (Graewe ex Stenh.) Lettau., *B. interspersula* (Nyl. in Brenner) Zahlbr. – Сколиоспорум хлорококковый, бореально-неморальный, голарктический, мезофит. На коре деревьев хвойных и лиственных пород, преимущественно на пихте, ольхе.

187.**Stereocaulon tomentosum* Fr. Syn.

S. botryocarpum H.Magn. – Стереокаулон войлочный, гипоарктогорный, биполярный, психрофит. На песчаной почве около дороги на хорошо освещенных местах.

188.**Tuckermanniopsis chlorophylla* (Willd.) Hale. Syn. *Cetraria scutata* auct. Non (Wulfen in Jacq.) Poetsch, *C. chlorophylla* (Willd. In Humb.) Vain., *C. ulophylla* (Ach.) Rebent. – Туккерманниопсис хлорофилловый, бореальный, биполярный, мезофит. На коре пихты в нижней части ствола и на нижних ветвях.

189.**T. sepincola* (Ehrh.) Hale. Syn. *Cetraria sepincola* Poetsch, (Wulfen in Jacq.). – Туккерманниопсис заборный, бореальный, биполярный, мезофит. На веточках березы, на заборах.

190.**Usnea filipendula* Stirt. Syn. *U. dasypoga* (Ach.) Shirley. – Уснея густобородая, бореальный, биполярный, мезофит. На стволах и ветвях ели и березы.

191.**U. hirta* (L.) Weber ex F.H.Wigg. Syn. *U. glaucescens* Vain. – Уснея жесткая, бореальный, голарктический, мезофит. На стволах сосны, дуба, березы, осины. На сухом сосны.

192.**U. subfloridana* Stirt. Syn. *U. comosa* (L.) Vain non Pers. – Уснея субфлоридана, бореальный, биполярный, мезофит. На коре и древесине различных пород деревьев.

193.**Vulpicida pinastri* (Scop.) J.E. Mattsson (M.J. Lai. Syn. *Cetraria pinastri* (Scop.) Gray, *C. caperata* sensu Vain., *Tuckermanopsis pinastri* (Scop.) Hale. – Вульпицида сосновая, бореальный, голарктический, мезофит. На коре, ветвях, древесине различных пород деревьев, кустарников, в нижней части стволов.

194.**Xanthoria candelaria* (L.) Th.Fr. Syn. *X. lychnea* (Ach.) Th.Fr., *X. controversa* (A.Massal.) Rabenh. – Ксантория воскоподобная, горный, биполярный, мезофит. На коре и древесине лиственных пород в освещенных местах.

195.**X. parietina* (L.) Th.Fr. – Ксантория настенная, бореально-неморальный, космополит, мезофит. Обычно на стволах осин и тополей в хорошо освещенных местах.

196.**X. polycarpa* (Hoffm.) Th.Fr. ex Rieber. – Ксантория многоплодная, бореально-неморальный, биполярный, ксеромезофит. На стволах, ветвях лиственных пород, особенно березы, иногда встречается на старых гниющих заборах.

Литература

1. Никольский П.Н. Лишайниковые формации Медведского бора // Изв. Гл. Ботан. сада СССР. 1928. Т. 27. Вып. 5-6.
2. Никольский П.Н. Обзор литературы о лишайниках Вятского края // Изв. Гл. Ботан. сада СССР. 1929. Т. 28. Вып. 5-6.
3. Никольский П.Н. Новинки для флоры лишайников Вятского края // Изд. Гл. Ботан. сада СССР. 1930. Т. 29. Вып. 3-4.
4. Никольский П.Н. Новинки для флоры лишайников Кировского края // Тр. Ботан. ин-та АН СССР. Сер. 2. 1936. Вып. 3.

**ФЛОРА СОСУДИСТЫХ РАСТЕНИЙ
МЕДВЕДСКОГО БОРА***

Медведский бор – крупный лесной массив, расположенный на древних дюнах по левому берегу реки Вятки у пос. Медведок Нолинского района Кировской области. Это – особо охраняемая природная территория в области. Здесь представлены все типы сосновых лесов подзоны южной тайги, в сочетании с лесами дубравного комплекса.

Первым в Медведском бору работал известный вятский ботаник А.Д. Фокин. Внимание при исследовании бора уделялось прежде всего составу растений. Среди лесов на песчаных дюнах нашли приют более 30 видов степных растений (Фокин, 1929, 1930).

Методические подходы к изучению флоры Медведского бора

Флору изучали маршрутно-рекогносцировочным методом в сочетании с более детальным исследованием флоры в нескольких базовых пунктах в различных частях охраняемой территории; при геоботаническом описании 27 кварталов: 50, 57, 58, 67, 69, 70, 71, 74, 75, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 94, 104, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 121, 124, 125 и 144 (рис. 1.).

Полевые наблюдения и сборы проводили в разное время: ранней и поздней весной (май), ранним летом (июнь), в середине лета (июль) и в некоторых пунктах осенью (сентябрь).

Выбирали маршруты и закладывали базовые участки с учетом полноты охвата различных элементов рельефа и разнообразия растительных ассоциаций.

Совместно с Нолинским лесничеством удалось осуществить несколько автомобильных маршрутов с целью инвентаризации и выявления новых охраняемых участков.

На начальных этапах были обобщены доступные литературные источники и гербарные материалы.

Составлен конспект флоры Медведского бора. В конспекте приводится список таксонов сосудистых растений, наличие которых на территории Медведского бора подтверждено личными наблюдениями. Более 36,6 % видов, включенных в конспект, загербаризированы (300 листов; 117 видов).

Конспект содержит 322 таксона. Ряд собранных экземпляров (из сем. Gramineae, Compositae, из родов Salix, Alchemilla) не включен в конспект, так как находится в процессе определения и уточнения видов. В конспект также не включены виды, указанные для территории Медведского бора в материалах литературных источников, но не обнаруженные нами в настоящее время (Phleum phleoides (L.) Karst., Oxytropis pilosa (L.) DC., Silene nutans L., Festuca polesica Zapal. [F. beckeri (Hack.) Trautv. subsp. polesica

* Работа выполнена при финансовой поддержке Федеральной целевой программы «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки», проект Е-0036

(Zapal.) Tzvel.; F. vaginata auct.], Stipa pennata L. [S. joannis Celak.], Campanula rapunculoides L., C. bononiensis L., Hieracium echinoides Lumn., Helichrysum arenarium (L.) Moench).

Выполнен анализ флоры

1. Систематический, с выделением числа видов и родов в семействе.

2. Ареалогический, с учетом распределения видов в пределах Кировской области (распределение растений указывали по «Определителю Кировской области», 1975).

3. Биотипический, с характеристикой жизненных форм по эколого-морфологической классификации И.Г. Серебрякова (1962) и Т.И. Серебряковой (1971).

4. Эколого-ценотический (по методике О.В. Смирновой, Л.Б. Заугольной (2000) с использованием компьютерной программы «Flora»).

Анализ флоры Медведского бора

Систематическая структура флоры Медведского бора. В составе флоры ООПТ «Медведский бор» отмечено 322 вида, относящихся к 218 родам и 78 семействам высших растений.

Если сравнить флору исследованной территории с флорой всей Кировской области, насчитывающей 1491 вид (Тарасова, 2001), то можно говорить о высоком видовом богатстве изучаемой флоры, которая составляет 21,5 % от флоры Кировской области (для сравнения, площадь Кировской области составляет 12 080 тыс. га, а площадь Медведского бора – 6 821,05 га, то есть составляет приблизительно 0,06 % – на 0,06 % территории сосредоточена 1/5 часть флоры).

Основу флоры составляют покрытосеменные растения, насчитывающие 301 вид или 94,06 % от общего числа видов, среди них преобладают двудольные 243 вида или 75,94 % от общего числа видов, однодольные составляют 58 видов (18,13 %).

Соотношение однодольных и двудольных выражается пропорциональной зависимостью 1:4.

Сосудистые споровые представлены 14 видами, что составляет 4,38 % от общего числа видов, голозерные – 5 видами (1,56 %).

Средний уровень богатства в одном семействе составляет 4,1 вида. Во флоре Медведского бора насчитывается 22 семейства, число видов которых равно или превышает средний уровень. Они содержат вместе 239 видов, что составляет 47,69 % от общего числа видов. По 2-3 вида содержат 15 семейств, и 41 семейство – по 1 виду. Последние составляют 12,8 % от общего числа видов.

Ведущие 15 семейств включают 209 видов, что составляет 65,3 % от общего числа видов флоры. Спектр ведущих семейств типичен для флоры Кировской области [Compositae – 36 видов (11,3 %), Gramineae (Poaceae) – 27 видов (8,4 %), Rosaceae – 21 вид (6,6 %), Caryophyllaceae – 20 видов (6,3 %), Leguminosae (Fabaceae) – 17 видов (5,3 %), Scrophulariaceae – 15 видов (4,7 %), Labiatae

(Lamiaceae) – 11 видов (3,4 %), Umbelliferae (Apiaceae) – 11 видов (3,4 %), Cruciferae (Brassicaceae) – 9 видов (2,8 %), Ranunculaceae – 8 видов (2,5 %), Polygonaceae – 8 видов (2,5 %), Cyperaceae – 8 видов (2,5 %), Liliaceae – 6 видов (1,9 %), Orchidaceae – 6 видов (1,9 %), Violaceae – 6 видов (1,9 %)], с той лишь разницей, что в общем спектре флоры на 4-м месте после Rosaceae стоит Cyperaceae, на 6-м – Caryophyllaceae. Большая роль Caryophyllaceae (6,3 %) связана с тем, что исследование проводилось в сосновом бору, где нередки остепнённые участки.

Ареалогический анализ. Более 60 % (194 вида) видового состава территории Медведского бора встречается по всей области. Виды космополитной группы (Pteridium aquilinum, Phragmites australis) составляют 0,6 %. Группа видов, заходящая в самые северные районы области (С-3, С-В) – 5,3 % (17 видов), в западные районы – 7,8 % (25 видов), на восток продвигаются 5 видов (1,6 %). В центральной части области произрастают 55 видов, из них 6,9 % (22 вида) – центрально-северные и 10,3 % (33 вида) – центрально-южные. Непосредственно южные виды составляют 4,1 % (13 видов).

Эколого-ценотический состав флоры приведён в табл. 1.

Эколого-ценотический состав флоры ООПТ «Медведский бор»

Группа	Число видов	Доля видов, %
Бореальная (Br)	61	19,1
Неморальная (Nm)	6	1,9
Боровая (Pn)	31	9,9
Нитрофильная (Nt)	34	10,6
Суходольная (MDr)	26	8,1
Пойменная (MFr)	59	18,4
Опущенная (ExEd)	13	4,1
Внутридольная (InW)	7	2,2
Олиготрофная (Olg)	4	1,3
Водно-болотная (Wt)	30	9,4
Низинно-болотная (TrBl)	4	1,3
Бореально-опущенная (BrH)	2	0,6
Псаммофитно-травяная (PsTr)	3	0,9
Опущенно-степная (SbDb)	4	1,3
Ковыльничковая (Kov)	12	3,8
Свежесаллювиальная (Al)	2	0,6
Адвентивная (Ad)	1	0,3
Сорная (Rd)	9	2,8

Из таблицы видно, что наибольший процент в Медведском бору составляют бореальные виды, наименьший – адвентивная группа. Отметим, что наиболее полно во флоре Медведского бора представлены виды пойменных лугов (18,4 %) и нитрофильной эколого-ценотической группы (10,6 %), наиболее бедно –

бореально-опущенная эколого-ценотическая группа (0,6 %).

Эколого-ценотические группы растительного покрова приведены в табл. 2.

Таблица 2

Эколого-ценотические группы растительного покрова

1. Леса	2. Опущки (кустарничково-травяные)	3. Травяные сообщества
1.1. Гигрофитная Nt – 34	2.1. Гигрофитная	1.1. Гигрофитная Wt – 34; TrBl – 4; Olg – 4; Al – 2
1.2. Мезофитная Br – 61; Nm – 6	2.2. Мезофитная BrH – 2; ExEd – 13	1.2. Мезофитная MFr – 59; MDr – 26
1.3. Мезоксерофитная Pn – 31	2.3. Мезоксерофитная SbDb – 4	3.3. Мезоксерофитная и ксерофитная Kov – 12; PsTr – 3

Во флоре преобладают виды травяных сообществ, что составляет 45 % (144 вида) от общего видового разнообразия. Лесные виды составляют 41,3 % (132 вида) от общего состава флоры. Опущенные виды соответствуют 5,9 % (19 видов).

По отношению к фактору влажности во флоре Медведского бора доминируют мезофитные виды – 167 видов (52,2 %), гигрофитная линия составляет 78 видов (24,4 %), а мезоксерофиты и ксерофиты – 50 видов (45,6 %).

На исследуемой территории преобладают мезофитные виды травяных сообществ – 85 видов (26,6 %).

Биотипический анализ. Анализ выявил максимальное видовое богатство многолетних трав – 238 видов (74,7 %). Количественное соотношение видов различных жизненных форм приведено в табл. 3.

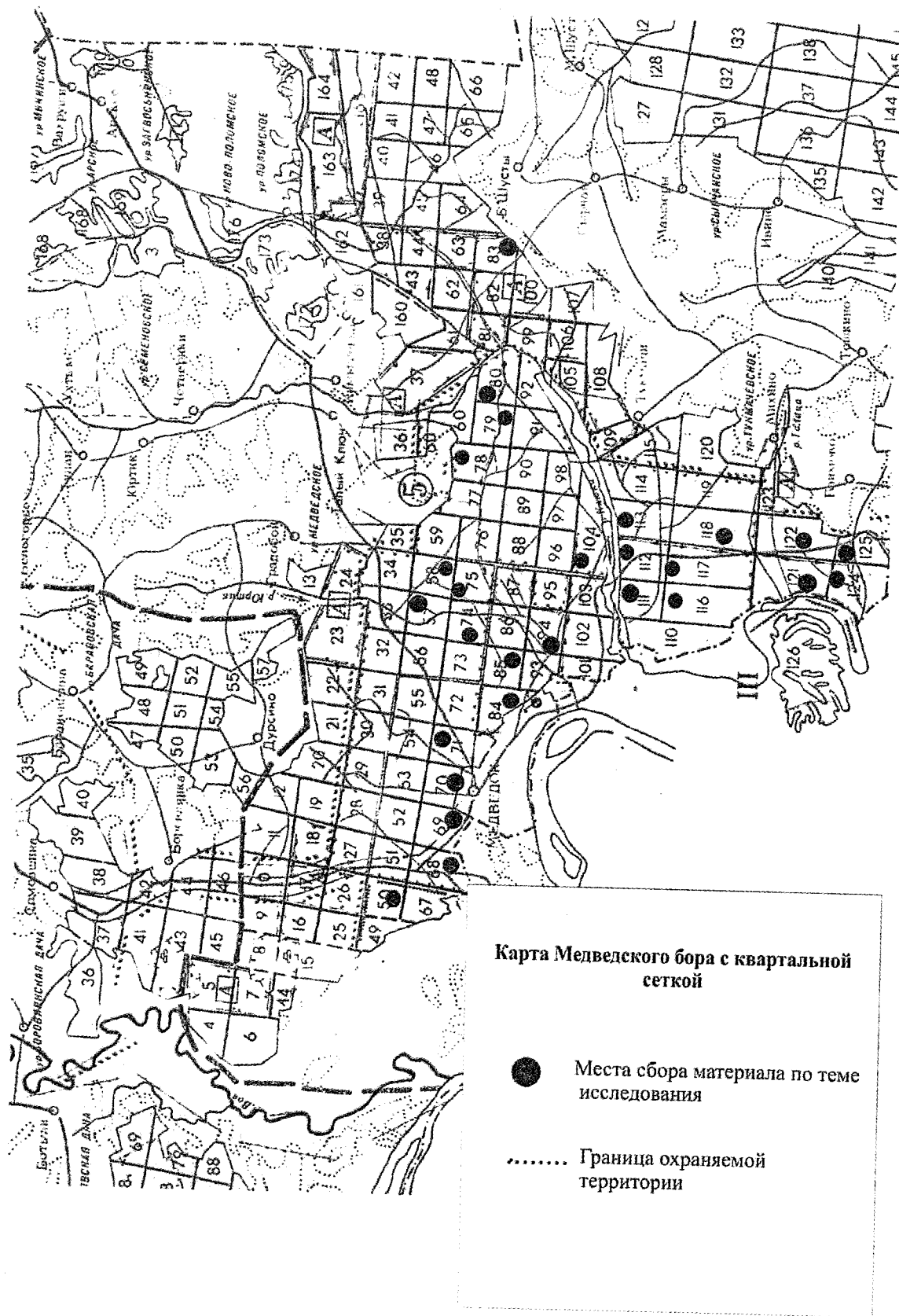
Таблица 3

Биотипический спектр жизненных форм

Жизненная форма	Число видов	Доля видов, %
Деревья	13	4,1
Кустарники, полукустарники	14	4,4
Кустарнички	4	1,3
Травы	289	90,3
многолетние	238	74,4
двулетние	17	5,3
однолетние	34	10,6

Таким образом, конспект сосудистых растений Медведского бора включает 322 вида. На территории Медведского бора, составляющей 0,06 % площади Кировской области, сосредоточено 21,5 % известных в области видов. Видовое богатство Медведского бора обусловлено большим разнообразием физико-географических условий, спецификой растительного покрова донных ландшафтов, а также слабым антропогенным нарушением.

Состав и соотношение ведущих семейств (Compositae, Gramineae, Rosaceae) Медведского бора характерны и типичны для флоры Кировской области.



Среди эколого-ценологических групп наиболее многочисленна мезофитная травяная.

По составу географических элементов флора является бореальной. Особую специфику ей придает участие неморальных и степных видов.

Литература

1. Определитель растений Кировской области / Сост. Ф.А. Александров, В.П. Клирсова и др. Киров, 1975.
2. Серебряков И.Г. Экологическая морфология растений. М.: Высш. шк., 1962. 378 с.
3. Серебрякова Т.И. Морфогенез побегов и эволюция жизненных форм злаков. М.: Наука, 1971. 359 с.
4. Смирнова О.В., Заугольнова Л.Б. и др. Оценка и сохранение биоразнообразия лесного покрова в заповедниках Европейской России. М.: Научный мир, 2000. 196 с.
5. Тарасова Е.М. Предварительные итоги инвентаризации флоры Кировской области // Вятская земля в прошлом и настоящем. Киров, 2001. С. 111-112.
6. Фокин А.Д. Краткий очерк растительности Вятского края // Вятский край. Вятка, 1929. С. 86-105.
7. Фокин А.Д. Три года работы геоботанического отряда Вятской почвенной экспедиции // Вятское хозяйство. 1930. № 2-3. С. 1-32.

А.М. Слободчиков

ИЗОБРАЖЕНИЕ СОСТАВА ЧЕТВЕРНОЙ СИСТЕМЫ С ПОМОЩЬЮ ТЕТРАЭДРА

Состав четверных водно-солевых систем предлагаем изображать с помощью тетраэдра. Вершины тетраэдра соответствуют содержанию исходных компонентов четверной системы, а все смешанные составы укладываются внутри объема тетраэдра.

Проиллюстрируем предложенный нами метод на примере четверной системы хромат магния – нитрат магния – карбамид – вода при 25° С.

Данная четверная система включает следующие тройные системы: $Mg(NO_3)_2 - CO(NH_2)_2 - H_2O$, $MgCrO_4 - Mg(NO_3)_2 - H_2O$, $MgCrO_4 - CO(NH_2)_2 - H_2O$.

Результаты наших исследований показывают, что при 25° С в системе $Mg(NO_3)_2 - CO(NH_2)_2 - H_2O$ кристаллизуются соединения состава $Mg(NO_3)_2 \cdot 2CO(NH_2)_2 \cdot 6H_2O$ и $Mg(NO_3)_2 \cdot 4CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O$. При определении состава комплексов использовали метод «остатков» Скрейнемакерса, термографический и химический анализы.

Система $MgCrO_4 - Mg(NO_3)_2 - H_2O$ – простого эвтонического типа. В системе $MgCrO_4 - CO(NH_2)_2 - H_2O$ при 25° С кристаллизуются координационные соединения $MgCrO_4 \cdot 3CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O$ и $MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2$.

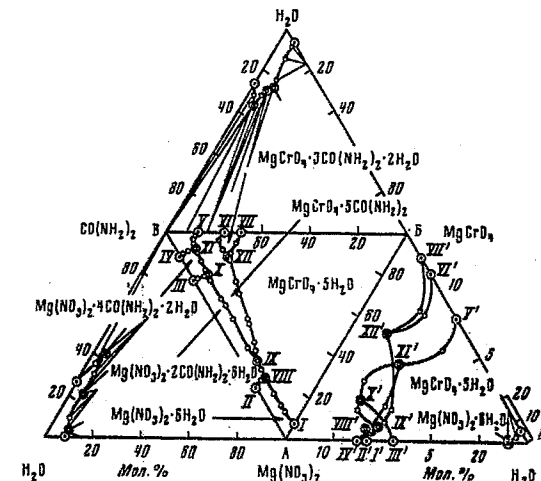


Диаграмма состояния четверной системы $MgCrO_4 - Mg(NO_3)_2 - CO(NH_2)_2 - H_2O$

Изотермы растворимости и составы твердых фаз ограничивающих тройных систем представлены на боковых гранях развертки тетраэдра (см. рисунок).

Данные по растворимости и составу твердых фаз четверной системы приведены в таблице.

Для графического изображения изотермы растворимости использован метод графоаналитического разложения четверной системы на тройные с последующим размещением их на плоскости треугольников,

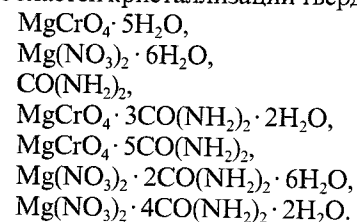
Растворимость системы $MgCrO_4 - Mg(NO_3)_2 - CO(NH_2)_2 - H_2O$ при 25° С

№ точки	Состав жидкой фазы, масс.%				Твердые фазы
	$MgCrO_4$	$Mg(NO_3)_2$	$CO(NH_2)_2$	H_2O	
I	3,06	39,60	-	57,34	$MgCrO_4 \cdot 5H_2O + Mg(NO_3)_2 \cdot 6H_2O$
II	-	42,38	5,36	52,26	$Mg(NO_3)_2 \cdot 6H_2O + Mg(NO_3)_2 \cdot 2CO(NH_2)_2 \cdot 6H_2O$
III	-	25,86	35,64	38,50	$Mg(NO_3)_2 \cdot 2CO(NH_2)_2 \cdot 6H_2O + Mg(NO_3)_2 \cdot 4CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O$
IV	-	19,02	57,11	23,87	$Mg(NO_3)_2 \cdot 4CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O + CO(NH_2)_2$
V	18,16	-	52,73	29,11	$CO(NH_2)_2 + MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2$
VI	28,74	-	37,83	33,43	$MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2 + MgCrO_4 \cdot 3CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O$
VII	33,73	-	31,48	34,79	$MgCrO_4 \cdot 3CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O + MgCrO_4 \cdot 5H_2O$
VIII	3,20	37,99	5,01	53,80	$Mg(NO_3)_2 \cdot 6H_2O + Mg(NO_3)_2 \cdot 2CO(NH_2)_2 \cdot 6H_2O + MgCrO_4 \cdot 5H_2O$
IX	3,90	35,63	6,90	53,57	$Mg(NO_3)_2 \cdot 2CO(NH_2)_2 \cdot 6H_2O + MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2 + MgCrO_4 \cdot 5H_2O$
X	7,66	23,29	33,80	35,25	$Mg(NO_3)_2 \cdot 2CO(NH_2)_2 \cdot 6H_2O + Mg(NO_3)_2 \cdot 4CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O + MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2$
XI	11,28	10,92	49,36	28,44	$Mg(NO_3)_2 \cdot 4CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O + MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2 + CO(NH_2)_2$
XII	20,46	13,50	29,62	36,42	$MgCrO_4 \cdot 5CO(NH_2)_2 + MgCrO_4 \cdot 3CO(NH_2)_2 \cdot 2H_2O + MgCrO_4 \cdot 5H_2O$

имеющих общую сторону. При разложении четверной системы можно получить четыре тройных. Изомеры полученных тройных систем представляют собой центральные проекции поверхности кристаллизации на грани тетраэдра. Для изображения состава четверной системы практически достаточно двух проекций. В случае солевых систем, где одним из компонентов является вода, в качестве тройных при разложении удобно выбрать чисто солевую систему и ту из составляющих тройных систем, в которой меньше твердых фаз.

Систему $MgCrO_4 - Mg(NO_3)_2 - CO(NH_2)_2 - H_2O$ мы условно разбили на две тройные $MgCrO_4 - Mg(NO_3)_2 - CO(NH_2)_2$ и $MgCrO_4 - Mg(NO_3)_2 - H_2O$. Результаты разложения, выраженные в мольных процентах, графически представлены в треугольниках концентраций АВВ и АВГ (см. рисунок). Каждой точке, выражающей состав четверной системы, соответствуют на диаграмме две проекции: одна из них – в треугольнике АВВ, другая – в треугольнике АВГ. Такие точки называются парными, например точки XII и XII'.

Моновариантные линии и пять тройных точек ограничивают поверхность насыщения системы на семь областей кристаллизации твердых фаз:



Примененный нами метод изображения четверной системы позволяет характеризовать состав всех четырех компонентов системы, состав жидких и твердых фаз в составляющих бинарных и тройных системах, разобраться в особенностях химического взаимодействия компонентов системы, более рельефно представить поверхность кристаллизации четверной системы. Наконец, для любого произвольно выбранного состава четверной смеси можно найти две точки на диаграмме и охарактеризовать возможные химические реакции между компонентами системы.

Литература

Слободчиков А. М., Ашихмина Т. Я. Исследование водно-солевых систем методом растворимости. Киров, 1993. 123 с.

Г. А. Воронина

ЭЛЕКТРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ АДАПТАЦИИ И ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ

Благодаря новым техническим возможностям современная физиология углубилась в тонкие молеку-

лярные процессы аналитического характера, но при этом сохраняется направленность на изучение целостного организма, его адаптационных возможностей и поведения. Академик И. П. Павлов отмечал, что «наши знания, мнения, рабочие гипотезы находятся в зависимости от методов исследования в соответствующую эпоху» [1]. Поэтому каждое новое исследование вносит определенный вклад, дополняет теоретические знания по важным практически значимым вопросам физиологии высшей нервной деятельности, психофизиологии, психологии, педагогики, медицины, эргономики.

К настоящему времени в арсенале методик исследования появились информативные, позволяющие регистрировать различные разновидности электрических процессов головного мозга и внутренних органов. Это – суммарная электроэнцефалограмма, вызванные потенциалы, клеточная активность нейронов с их количественным анализом, регистрация электрокардиограммы, ритмограммы, электромиограммы и др. Используются методы современной психофармакологии, которые приближают нас к молекулярно-биологическому уровню изучения поведенческих реакций. В представленной статье дается характеристика нейрофизиологических процессов в модельных опытах при обучении кроликов. Для оценки прогнозирования адаптационных возможностей организма к учебным нагрузкам выбран анализ показателей вариабельности сердечного ритма студентов. Механизмы поведения рассматриваются с точки зрения учения И. П. Павлова об условных рефлексах, А. А. Ухтомского о доминанте, современных представлений теории функциональных систем. Живой организм, оценка его поведения анализируются с учетом функционального состояния, связи организма со средой, в единстве центра и периферии на основе потребностно-информационного подхода и принципа обратной связи. Исследуется «язык нервных импульсов», кодирование информации в нервной системе, поступающей от дистантных рецепторов в мозг, от него – на мышцы и внутренние органы [2, 9].

В представлении академика П. В. Симонова, природу эмоций, воли, поведения, индивидуальные типологические различия, сознание и неосознанное проявление реакций можно объяснить взаимодействием информационных потоков, избытком или недостатком информации и информационного голода. Известный физиолог М. М. Хананашвили описывает природу так называемых информационных неврозов, которые возникают из-за большого потока информации в короткий промежуток времени, и с этим нельзя не согласиться. В то же время есть пути, которые способствуют расширению резервных возможностей организма к восприятию информационного потока на основании сенсорных коррекций путем физического воспитания культуры движений, которые обеспечивают координацию и точность выполнения движений за счет взаимодействия анализаторов и приводят к возникновению новых видов чувствительности, подобно тому,

как «пальчиковая гимнастика» способствует развитию головного мозга. При оценке работоспособности наиболее точной и объективной оказалась также способность ЦНС принимать и перерабатывать информацию в единицу времени (бит в сек.), что было использовано нами при оценке работоспособности в зависимости от функционального состояния, тренированности и здоровья человека. [3, 6, 7].

На первом этапе для решения актуальной проблемы нейробиологии поведения нами дан анализ системной организации нейронов при обучении в модельных опытах. Исследовалась активность нейронов коры головного мозга при выработке и угашении условных рефлексов у кроликов. Изучали также реакции нейронов отделов новой коры и гиппокампа до и после введения дилантина – антисудорожного препарата с пролонгированным действием, ослабляющего посттетаническую потенциацию (ПТП) посредством нормализации натрий-, калий-, кальциевого обмена. Опыты проводили в хроническом эксперименте. Для отведения активности нейронов применялись стеклянные микроэлектроды с диаметром кончика 1-2 микрометра, сопротивлением 5-11 МОм. Внеклеточную регистрацию потенциалов производили на комплексной физиологической установке Института экспериментальной медицины, в которой один из четырех каналов предназначался для микроэлектродных отведений. Входное сопротивление катодного повторителя 1000 МОм. Верхняя полоса пропускания частот 8000 Гц, нижняя – 200 Гц. Предварительно определялась проекционная зона коры безусловного и условного раздражителей, в которых регистрировалась активность нейронов. Были выработаны и угашены оборонительные рефлексы у шести кроликов. Угашенным считался рефлекс, не проявлявшийся 5-6 раз подряд. Обследованы 93 нейрона, из них 32 слуховой, 61 нейрон – сенсомоторной зоны коры. Количественный анализ проводился по частоте разрядов нейронов, длительности межимпульсных интервалов. В момент замыкания временной связи функциональная система, характерная для безусловного раздражителя, проявлялась нейрональной и периферической реакцией на условный раздражитель. Исследование динамики импульсной активности при выработке и угашении рефлексов показало зависимость реакций от типа нейронов, их тормозного или активационного ответа проявившейся безусловной, а затем и условной реакции. Среди многообразия наблюдаемых процессов при выработке и угашении рефлексов следует назвать прежде всего четкую ритмичность регистрируемых потенциалов действия, выраженные следовые процессы, более длительное сохранение нейрональной условной реакции, в то время как регистрируемая ранее периферическая реакция в виде биотоков мышц отсутствовала.

На рис. 1 представлена динамика импульсной активности нейрона сенсомоторной зоны коры с активационным характером условного ответа. Верхняя линия – импульсная активность, средняя линия на кадрах – запись биотоков мышц передней конечности,

нижняя – действие условного раздражителя. Справа от кадра – число предъявлений условного раздражителя. Калибровка: 1 мсек, 1 мВ.

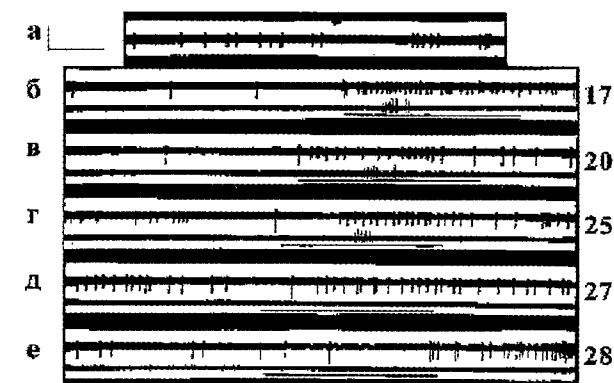


Рис. 1. Динамика импульсной активности нейрона сенсомоторной зоны коры при угашении оборонительного условного рефлекса

Глубина 1750 микрон. Следовые реакции прослеживаются при действии раздражителя и в межсигнальные периоды. Отмечено первоначальное угашение периферической реакции, а позже – на нейрональном уровне. Калибровка: 1 сек., 1 мВ.

Серия опытов по изучению активности нейронов при реализации модели доминанты и воздействия дилантина на нейроны новой коры и гиппокампа проведена также на шести кроликах. У них вырабатывали оборонительные условные рефлексы на ритмические вспышки света (2 вспышки с интервалом в сек.) при подкреплении электрокожным раздражением (ЭКР) задней конечности. В качестве условного тормоза применяли непрерывный свет лампочки, который включали за одну секунду до применения вспышки света. В опытах регистрировали электроэнцефалограмму (ЭЭГ), электрокортикограмму (ЭКоГ), вызванные потенциалы, активность нейронов, миограмму, ритмы дыхания и ректограмму до и после введения дилантина. Стеклянные микроэлектроды погружали в мозг с помощью укрепленного на черепе микроманипулятора. Исследование гиппокампа и коры объясняется тем, что они являются преимущественно «информационными мозговыми структурами». Гиппокамп рассматривают как центр системы мозговых образований, модулирующих мир в трехмерном пространстве. При участии гиппокампа события, происходящее в окружающей среде, фиксируются во времени и пространстве. По литературным данным в гиппокампе обнаружены нейроны, кодирующие местоположение местных объектов. Полагают, что функцией гиппокампа является рабочая память, причем проявляется сходство их функции у человека и высших животных. Кроме того, гиппокамп вовлекается в процесс обучения на самых ранних его этапах [7, 11, 13].

На рис. 2 представлена динамика биоэлектрической активности коры, активности нейронов гиппокампа и реакция кроликов на применяемые раздражители. Условные обозначения – на рисунке.

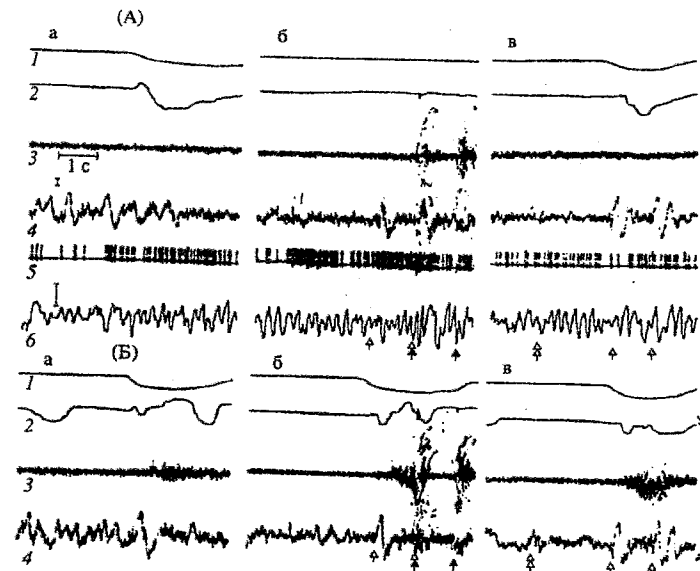


Рис. 2. Динамика биоэлектрической активности и поведения кроликов на применяемые раздражители

А – до введения дилантина: *а* – первое применение ректальной стимуляции, отсутствие движения; *б* – реакция на сочетание вспышек с ЭКР; *в* – реакция на неподкрепляемые свет + вспышки на фоне РС.

Б – после введения дилантина: *а* – седьмое применение РС; *б* – реакции на сочетание вспышек с ЭКР на фоне РС; *в* – реакция на свет + вспышка на фоне РС.

Светлые стрелки – вспышки света, темные стрелки – включение ЭКР, двойные светлые стрелки – включение непрерывного света.

1 – метка действия РС; 2 – ректограмма; 3 – миограмма задней конечности, на которую наносилась подкрепление; 4 – ЭЭГ зрительной коры; 5 – активность нейрона гиппокампа; 6 – ЭКГ гиппокампа.

Калибровка: 1 сек, 250 мкВ.

Благодаря новой модели эксперимента – регистрации активности нейронов разных областей коры при реализации оборонительных и тормозных условных рефлексов на фоне постороннего стимула до и после применения Д-препарата, по данным литературы, ослабляющего ПТП, выявлен ряд фактов относительно системной организации нейронов при обучении. В контроле до введения дилантина нейроны реагировали учащением импульсации и на условный стимул, и на условный тормоз. Регистрация активности нервных клеток коры и гиппокампа позволила наблюдать, кроме усиления и растормаживания поведенческих реакций, скрытую сторону реализации доминантного состояния, которая могла быть выявлена только благодаря применению микроэлектродной методики. А именно, при действии постороннего стимула наблюдалась активация нейронов в сенсомоторной коре и торможение активационных компонентов реакции в зрительной коре и гиппокампе. Можно предположить, что это тоническое торможение является нейрофизиологической основой торможения, обнаруженного А.А. Ухтомским в его эксперименте изучения доминанты и определенного как одним из свойств доминанты.

В данной экспериментальной модели так же, как и в первом случае, прослеживается ритмичность электрических процессов коры и гиппокампа, их согласованность с другими функциями и процессами, кодирование информации, которое обеспечивает различные формы поведения в ответ на изменения внешней или внутренней среды. Эффект реакции решается или посредством преимущественного возникновения «модально-специфических» изменений импульсации нейронов в соответствующих проекционных структурах головного мозга, а также стабильности пространственно-временного распределения этой активности независимо от изменений биологического значения действующего раздражителя или проявлением полифункциональности нейронов и изменчивости их от-

ветов в зависимости от необходимости выработки новых форм поведения. Таким образом, любая физиологическая потребность получает свое центральное отражение в виде активации мозговых структур [4, 10, 11, 12, 13].

Ритмические, следовые и другие процессы, свойственные центральным структурам и мозговой деятельности, находят отражение в периферических реакциях. При этом удовлетворение ведущих потребностей достигается на основе полезного адаптивного результата, который является системообразующим фактором и обеспечивает приспособительную деятельность организма. В связи с этим для оценки функционального состояния организма наряду с регистрацией ЭЭГ и ЭКГ, может быть использована методика кардиоритмографии, поскольку временная организация функций, свойственная для центральной нервной системы, является одной из фундаментальных характеристик живой системы.

Для оценки прогнозирования адаптационных возможностей организма особый интерес представляют колебания характеристик сердечного ритма (СР), позволяющих, по мнению многих исследователей, дать в известной степени интегральную информацию о состоянии организма в целом и быть своеобразным индикатором оценки функционального состояния регуляторных систем [3, 5, 6, 9].

В настоящее время в физиологии, в клинической и профилактической медицине определение вариативности сердечного ритма (ВСР) признано наиболее информативным, неинвазивным методом количественной оценки вегетативной регуляции сердечного ритма и функционального состояния организма. Известно, что ритм сердца определяется свойством автоматизма, который обеспечивает возникновение электрических импульсов в миокарде без участия нервной стимуляции. В нормальных условиях ритм сердца задает синоатриальный узел. Обычная частота импульсообразования – 60-100 импульсов в минуту, т.е.

автоматизм синоатриального узла не является постоянной величиной и зависит от ряда факторов.

Во то же время сердце иннервируется вегетативной нервной системой. Под влиянием симпатического нерва увеличивается ЧСС, поскольку симпатические нервы стимулируют бета-адренорецепторы синоатриального узла. Раздражение блуждающего нерва, в свою очередь, стимулирует М-холинорецепторы синоатриального узла, вследствие чего развивается брадикардия. Синоатриальный и атриовентрикулярный узлы находятся, в основном, под влиянием блуждающего нерва и, в меньшей степени, симпатического, в то время как желудочки контролируются симпатическим нервом [6]. Деятельность вегетативной нервной системы находится под влиянием ЦНС и ряда гуморальных влияний, осуществляется подкорковыми узлами и корой головного мозга. На ритмическую деятельность сердца влияют также импульсы, исходящие из сердечно-аортального, синокаротидного и других сплетений. Кроме того, среди факторов, влияющих на сердечно-сосудистый центр, можно выделить гуморальные изменения крови (изменения парциального давления углекислого газа и кислорода, кислотно-основного состояния) и геморецепторный рефлекс. На ЧСС оказывают влияние фазы дыхания: вдох вызывает угнетение блуждающего нерва и ускорение ритма, выдох – раздражение блуждающего нерва и замедление сердечной деятельности. Математический анализ вариативности сердечного ритма (ВСР) позволяет сделать заключение о состоянии систем управления активности синоатриального узла. При этом ритмы сердца рассматриваются не только в аспекте автоматии, но и как индикатор деятельности более высоких уровней управления. Динамический ряд значений продолжительности сердечного цикла может быть представлен разнообразными математическими моделями. Наиболее простым и доступным является временной анализ, который при изучении ритмокардиограммы проводится статистическими и графическими методами. По полученному динамическому ряду R-R рассчитываются следующие статистические характеристики вариативности сердечного ритма (ВСР): средний интервал R-R, среднее квадратичное отклонение (СКО), среднее квадратичное различие между длительностью соседних синусовых интервалов (rMSSD), доля соседних синусовых интервалов R-R, которые различаются более чем на 50 мс (PNN50,%), вариационный размах (ВР), мода (М), амплитуда моды (АМ), триангулярный индекс вариативности (ТИ). Для оценки степени адаптации сердечно-сосудистой системы к случайным или постоянно действующим агрессивным факторам и адекватности процессов регуляции определялись: ИВР – индекс вегетативного равновесия, который отражает соотношение симпатической и парасимпатической регуляции сердечной деятельности; ВПР – вегетативный показатель ритма, позволяющий судить о вегетативном балансе: чем меньше величина ВПР, тем

больше вегетативный баланс смещен в сторону преобладания парасимпатической регуляции; ПАПР – показатель адекватности процессов регуляции, характеризующий соответствие между уровнем функционирования синоатриального узла и симпатической активностью; ИН – индекс напряжения регуляторных систем, отражающий степень централизации управления сердечным ритмом. Таким образом, анализ вариативности сердечного ритма включал как параметры, предложенные Р.М. Баевским, так и рекомендованные рабочей группой Европейского кардиологического общества и Северо-Американского общества стимуляции электрофизиологии [3, 6, 8]. Стандарты предусматривают использование графических методов для оценки гистограмм. Для выявления и оценки периодических составляющих сердечного ритма у небольшой группы студентов проведен более эффективный спектральный анализ ритма сердца по Фурье [8].

Таким образом, используя СР как интегральный показатель процессов регуляции, становится возможным получить оценку состояния адаптации организма в целом, функционирования вегетативной нервной системы в соматическом и психосоматическом аспектах, а также в аспекте поведенческой адаптации построить психокардиологический «портрет» пациента. Представленная электрофизиологическая методика была использована для выявления влияния интенсификации умственной нагрузки, увеличения объема учебной информации на механизмы адаптации. Исследования ряда авторов показали напряжение и срыв механизмов адаптации при увеличении объема информации. Объектом данного исследования была группа практически здоровых студентов II-V курсов факультета физического воспитания и спорта педагогического университета, занимающихся по программам, предусматривающим наряду с учебными тренировочными занятиями. Достаточно высокие нагрузки не могли не отразиться на показателях сердечного ритма и механизмах регуляции. Динамика функционального состояния организма обследуемых и степень напряжения регуляторных систем оценивали по параметрам ВСР как чувствительных индикаторов адаптации. Анализ результатов исследования вариативности сердечного ритма не обнаружил перенапряжения или срыва механизмов адаптации. Но у 30,1 % студентов было зарегистрировано достоверное увеличение показателей ИН и ИВР, что свидетельствует о снижении активности парасимпатического отдела вегетативной нервной системы, о преобладании симпатикотонии, снижении адаптационных возможностей и нарушении в вегетативном звене регуляции.

Анализ причин снижения адаптационных возможностей и нарушения в вегетативном звене регуляции позволил установить, что данные изменения характерны для студентов, которые тренируются не систематически, нарушают режим сна, питания. Полученная информация свидетельствует о нарушении восстановительных процессов и необходимости восста-

новления организма доступными средствами, в том числе организацией оптимального режима труда и отдыха, тренировочного процесса, режимов сна, питания. У всех студентов, которые сохранили систематические тренировочные занятия, независимо от курса, подобных изменений ВСП не наблюдалось, их показатели соответствовали возрастной норме здорового человека. Таким образом, электрофизиологические исследования показали четкую корреляцию между вариабельностью сердечного ритма и центральной нервной системы, связь центра и периферии, которая осуществляется по механизму обратной связи, является критерием показателей резервов адаптации, отражает функциональное состояние ЦНС.

Литература

1. Павлов И.П. Полн. собр. соч.: В 6 т. М.; Л., 1951-1952.
2. Ухтомский А.А. Доминанта. М.; Л.: Наука, 1966. 273 с.
3. Баевский Р.М., Берсенева А.П., Максимов А.Л. Валеология и проблема самоконтроля здоровья в экологии человека. Магадан: СВНЦ ДВО РАН, 1996. Ч. I. С. 55.
4. Воронина Г.А. Интегральная оценка вегетативных функций как критерий резервов адаптации в условиях напряженного умственного труда // М-лы междунар. конф. «Механизмы функционирования висцеральных систем». СПб., 2001.
5. Воронина Г.А. Коррекция психофизиологических свойств личности на основе принципа обратной связи: Тез. докл. междунар. конф., посвящ. 150-летию И.П. Павлова. «Механизмы функционирования висцеральных систем». СПб., 1999.
6. Казин Э.М., Блинова Н.Г. и др. Практикум по психофизиологической диагностике. М.: Владос, 2000.
7. Симонов П.В. Мотивированный мозг. М.: Наука, 1987.
8. Спицин А.П., Воронина Г.А. и др. Использование показателей сердечного ритма для оценки прогнозирования здоровья педагогов // Тез. докл. XVIII съезда физиолог. об-ва им. И.П. Павлова. Казань, 2001. С. 580-581.
9. Судаков К.В. Теория функциональных систем. М., 1996.
10. Шульгина Г.И. Влияние дилантина на реакции нейронной сенсомоторной коры и гиппокампа при обучении // Журн. высш. нервн. деятельности. 1994. Т. 44. № 4-5. С. 714.
11. Шульгина Г.И. К экспериментальному и теоретическому обоснованию гиперполяризационной теории внутреннего торможения // Успехи физиол. наук. 1987. Т. 18. № 3. С. 80.
12. Шульгина Г.И., Воронина Г.А. Влияние дилантина на торможение активности нейронов коры при взаимодействии постороннего стимула и доминантного состояния оборонительного рефлекса // ДАН СССР. 1996. Т. 347. № 5. С. 707.
13. Эзрохи В.Л., Коршунов В.А., Тарасова Л.Ю., Марквич В.А. Скрытые следы возбуждения после прекращения длительной потенциации в гиппокампе // ДАН СССР. 1990. Т. 312. № 4. С. 1014.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

В.С. Даношенков, Э.С. Титаренко

ЗАНКОВСКИЕ КЛАССЫ В КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ: ЗА И ПРОТИВ

В настоящее время – период становления антропоцентричной школы – ребенок должен стать центром всех учебно-воспитательных воздействий: содержания обучения, способов и форм организации школьной жизни, которые должны подчиняться цели его разностороннего личностного развития.

Основная задача антропоцентричной школы – интеллектуальное воспитание. Интеллект – это специфическая форма организации индивидуального ментального (умственного) опыта.

Можно сказать, что любой ребенок «заполнен» собственным ментальным опытом, который и предопределяет характер его интеллектуальной активности в тех или иных ситуациях. Этот опыт у каждого ребенка различен, и каждый школьник объективно нуждается в создании условий, содействующих его интеллектуальному росту за счет максимально возможного обогащения его ментального опыта. В этом – суть проблемы интеллектуального воспитания учащихся.

Ориентация на интеллектуальное воспитание ребенка вынуждает пересмотреть основные компоненты школьного образования: его назначение, содержание, критерии эффективности форм и методов обучения, функции учителя.

Школьное образование наряду с познавательной функцией должно реализовать психологическую функцию – создать условия для формирования внутреннего субъективного мира личности с учетом уникальности, ценности и непредсказуемости психологических возможностей каждого ребенка.

Выдвинутые Л.С. Выготским идеи обучения, идущие впереди развития, одним из первых попытался реализовать Л.В. Занков. Разработанную им систему интенсивного всестороннего развития личности ученика начальной школы Г.К. Селевко в своей классификации образовательных технологий назвал общепедагогической, антропоцентрической, психогенной, гуманистической.

Основой мотивации учебной деятельности является познавательный интерес. В целях создания условий для проявления и развития познавательной активности учеников используются разнообразные формы и методы организации учебной деятельности, позволяющие раскрывать субъектный опыт учащихся, которые участвуют в составлении и обсуждении плана урока, разрешении коллизий.

Урок остается основным элементом образовательного процесса, но в системе Л.В. Занкова его функ-

ции, формы организации могут существенно варьироваться.

Главные инвариантные качества урока:

- цели подчиняются не только сообщению и проверке знаний, умений и навыков, но и развитию других свойств личности;

- полилог в классе, основанный на самостоятельной мыслительности детей;

- сотрудничество учителя и ученика.

В 90-х гг. в начальном звене российской общеобразовательной школы наблюдался массовый переход к обучению по системе Л.В. Занкова. Первые такие попытки были предприняты в Кировской области в 1990-1991 гг. Учителей привлекали развивающие возможности программ, осуществление педагогики сотрудничества, возможность обучения в одном классе сильных и слабых детей и т.д. Кировским институтом усовершенствования учителей и, в частности, заведующим методкабинетом по начальным классам А.А. Машковцевой создавались условия освоения учителями системы развивающего обучения Л.В. Занкова: проводились консультации, организовывались встречи с учителями, работающими по системе Л.В. Занкова, конференции, консультации, курсы, приобретались и распространялись учебники и методическая литература.

Если сначала первых занковских классов в Кирове и области было 10, то в 1995 г. их насчитывалось уже 75, в том числе в г. Кирове 13. Проучившись на курсах повышения квалификации по системе Л.В. Занкова в Кировском городском методическом центре или на авторских курсах И.С. Аргинской, побывав на консультации у З.И. Романовской, учителя, воодушевившись идеей развивающего обучения, охотно переходили на занковскую систему, но результаты этого опыта были различны в силу следующих причин:

- для полноценной реализации принципов развивающего обучения учителю необходимы определенные качества личности, противоположные авторитаризму, чтобы строить отношения с учениками и родителями на основах сотрудничества;

- для обучения на высоком уровне трудности и реализации ведущей роли теоретических знаний учитель должен обладать соответствующей предметной подготовкой;

- для отслеживания результатов развития ученика учитель должен владеть методиками диагностирования следующих показателей, предложенных Л.В. Занковым: наблюдательности – основания для развития многих важных психических функций; мыслительных процессов – анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения; уровня развития практических действий ученика – умения создать материальный объект;

- для включения в процесс обучения не только рациональной, но и эмоциональной сферы учащихся, стимулирования и развития их творческих способностей учитель сам должен обладать богатой эмоциональной сферой и творческими способностями.

С 1993 по 1996 гг. наблюдался рост числа педагогов, переходящих на обучение младших школьников по системе Л.В. Занкова. Работали по занковским учебникам учителя Вятской гуманитарной гимназии, Кировского физико-математического лицея, Слободского лицея и др. С 1996 г. число занковских классов перестало расти, более того, появилась тенденция снижения их численности с 87 в 1996 г. до 54 в 2001 г. Как показал опрос учителей, главные причины отказа от работы по системе Л.В. Занкова заключаются в следующем:

- нет преимущественности системы в среднем звене школы;

- в курсе математики, по мнению большинства учителей, недостаточно формируются вычислительные навыки;

- нет или не хватает помощи психолога по отслеживанию результатов развития личности ученика.

Говоря о системе Л.В. Занкова, А.А. Леонтьев наряду с положительными сторонами отмечает, что дидактическая система развивающего обучения Л.В. Занкова ориентирована на развитие ума, воли и чувств школьника, что не может трактоваться как всестороннее развитие личности. Одним из основных принципов является ведущая роль теоретических знаний, однако, как считает А.А. Леонтьев, подход к теоретическим обобщениям и вообще к структуре учебной деятельности разработан недостаточно глубоко и полно.

Очевидно, что, исходя из этого, учителя ищут способы исключить перечисленные недостатки и дополняют содержание учебников И.С. Аргинской заданиями, тренирующими вычислительные умения, или заменяют эти учебники не противоречащими по принципам построения курса учебниками Л.Г. Петерсон, Н.Б. Истоминной, как сделали, например, в физико-математическом лицее и лицее естественных наук г. Кирова.

В педагогике говорят: чтобы провести уроки мысли, как В.А. Сухомлинский, нужно быть Сухомлинским. Чтобы получать результаты, как у Л.В. Занкова, нужно быть Занковым. Кто может повторить А.С. Макаренку? Разве есть другой С.Т. Шацкий? Эти люди неповторимы! Используя опыт учителей-новаторов, не нужно забывать, что система Л.В. Занкова в интерпретации конкретного учителя приобретает новые качества, обусловленные личностью учителя, его опытом.

После неудачных попыток директора школ более тщательно подходят к вопросу преимущественности при подборе учителей и программ среднего звена, способствуют внедрению новых технологий. В пример мож-

но привести Слободской лицей, который не один год сотрудничает с кафедрой педагогики, а профессор, доктор педагогических наук Т.В. Машарова является в лицее руководителем эксперимента по изучению и использованию технологии развития критического мышления (ЧПКМ – технология обучения чтению и письму для развития критического мышления). Проведенный урок чтения в третьем занковском классе продемонстрировал возможности использования технологии ЧПКМ в системе Л.В. Занкова, творческий подход учителя к нововведениям, их целенаправленное применение.

Мы считаем, что обучение по развивающей системе Л.В. Занкова в начальном звене эффективнее организовать в школах с углубленным изучением предметов, так как подготовка выпускника занковского класса начальной школы отвечает требованиям программ повышенной сложности, и – что немало важно – у школы есть возможности продумать вопросы преимущественности при переходе учащихся в среднее звено, организовав обучение в соответствии с принципами развивающего обучения.

Н.С. Александрова

ПРОБЛЕМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В РЕГИОНАЛЬНОМ СООБЩЕСТВЕ (на материале системы общественного дошкольного образования)

Глубокое и систематическое изучение педагогических идеалов и опыта народа, раскрытие их могучего воспитательного потенциала остается одной из важных и актуальных проблем. Г.Н. Волков в своих трудах впервые предпринял попытку рассмотреть созидательную роль народа как творца педагогической культуры, обозначить место педагогических традиций в духовной культуре народов России. При этом народная педагогика была определена им как совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх, игрушках и т.п. Но в науке пока не существует единой системы реализации аксиологического потенциала народной педагогики.

В настоящее время проведен ряд исследований, посвященных проблемам использования возможностей народной педагогики в воспитании детей (В.Н. Аргунова, Т.И. Бабаева, Е.С. Бабунова, Л.Д. Вавилова, Г.Н. Гришина, Т.С. Комарова, З.-Б.Ф. Контаутене, Г.В. Лунина и др.). Анализ этих исследований и эмпирического опыта показал, что педагоги не располагают научно обоснованными сведениями о путях развития ребенка средствами культурно-исторического

наследия региона и испытывают трудности при отборе содержания образования, технологий обучения и воспитания детей в этом направлении.

Развитие самосознания происходит уже в детстве и, с точки зрения В.С. Мухиной, составляет одно из основных новообразований дошкольного возраста. Мы придерживаемся мнения, что феномен национального самосознания связан с процессами выделения и освоения этнических элементов материальной, социальной и духовной культуры. Следовательно, представляется важным изучение возможностей их использования в целях формирования основ этнического сознания у дошкольников.

Исследования последних двух десятков лет (Е.А. Барасханова, А.К. Бондаренко, В.М. Григорьев, А.В. Кенеман, Л.Н. Комиссарова, Т.И. Осокина и др.) сводятся в основном к постижению того, как у ребенка в процессе игры формируются те или иные трудовые навыки, движения, усваиваются представления об окружающем мире и т.д. Значительно менее изученными остаются проблемы формирования в народных играх социального поведения, усвоения социально значимых для общества и этноса ценностей, развития национального самосознания и самооценки. В то же время в условиях наметившейся тенденции роста национального самосознания народов России особую значимыми становятся вопросы возрождения традиций народного воспитания с опорой на национально-культурные, регионально-этнические ценности. Из всех национальных традиций важнейшими являются воспитательные, в конечном счете они определяют духовный облик народа, его менталитет – образ морали и поведения. Ядром отечественных, в том числе народных, педагогических традиций, несомненно, являются игры и игрушки, сказки, потешки, загадки и др. Одним из важнейших условий эффективности использования потенциала народного воспитания можно считать подбор адекватных средств его осуществления, к числу которых, по нашему мнению, не в последнюю очередь должна быть отнесена народная игрушка.

Как известно, дошкольное детство, заполненное игрой, – начальный этап становления личности, ее социальной ориентации. В этот период, с точки зрения Н.Ф. Виноградовой, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина и др., закладывается позитивно-оценочное отношение к социальному миру, окружающим людям, к себе. В процессе социализации, как считает А.В. Мудрик, особое место занимают мезофакторы, к которым относятся этнокультурные условия приобщения ребенка к субкультуре своего народа. Первые годы жизни характеризуются интенсивным вхождением ребенка в социальный мир, сензитивностью формирования начальных представлений о себе и обществе. Именно в дошкольном возрасте происходит развитие эмоциональной сферы

ребенка, наблюдаются проявления эмпатии (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, В.С. Мухина, Я.З. Неверович, Л.П. Стрелкова и др.). В этот период, в процессе «присвоения» элементов культуры своего народа, у ребенка складывается иерархия ценностей и мотивов, что в дальнейшем определяет его национальное самосознание. ДОУ создают условия для становления личности дошкольника, безболезненной адаптации в чужом для него мире взрослых, в котором ребенку предстоит жить вместе со своими сверстниками и окружающими людьми. Именно такую возможность должна обеспечить всем детям система общественного дошкольного образования, поэтому общественное дошкольное образование – это обязательность и необходимость для современных детей.

Познание человеком достижений народной культуры является важным моментом в нравственном и духовном развитии личности. Осознание значимости педагогической культуры народа возможно при обращении к его историческому прошлому, к богатому наследию духовных идеалов и ценностей. Поэтому важным для развития педагогической науки представляется возвращение к истокам этнических культур на основе познания самобытности и уникальности каждого народа, внедрение в практику работы с детьми педагогического опыта, накопленного тем или иным народом, с целью устранения ассимиляции культур как явления, характерного для процесса поглощения одной культуры другой.

Духовный потенциал человека определяется степенью его приобщенности не столько к мировой культуре, сколько к культурным традициям своего народа, ибо стремление педагогов дать большой объем знаний приводит к тому, что ребенок не успевает эмоционально воспринять содержание и осмыслить их как достояние собственной культуры. Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. При этом признание этнопедагогических традиций позволяет исследователям шире использовать совокупность воспитательных средств, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх и игрушках. Обширный эмпирический материал, собранный Г.Н. Волковым, В.М. Григорьевым, Г.Л. Дайн, О.И. Капицей и др., отражает возрастную стратификацию различных этносов, соответствующие обряды для детского возраста и создает реальные предпосылки для построения этнопедагогической концепции дошкольного образования.

Проблема формирования интереса к народному искусству, как правило, решается через рассмотрение вопросов развития детского декоративного творчества. Достаточно подробно эта проблема освещена в работах А.В. Бакушинского, З.А. Богатеевой, А.А. Грибовской, Р.В. Калистру, Т.С. Комаровой, И.А. Лыко-

вой, Е.С. Рогалевой, Н.П. Сакулиной, И.А. Старковой, Н.Б. Халезовой, Т.Я. Шпикаловой и др. Идеи этих исследователей получили воплощение в разнообразных программах дошкольного образования.

Народное искусство близко по своей природе творчеству ребенка своей непосредственностью, эмоциональностью, связью с природой, условностью образов. Мы констатируем, что в практике наблюдаются две полярные тенденции: с одной стороны, чрезмерное увлечение национальным компонентом в воспитании детей, с другой стороны, скептическое отношение к проблеме включения народного искусства в систему дошкольного образования.

Социально-педагогические потребности современного сообщества и изучение востребованности народной педагогики подтверждают необходимость регионального подхода в воспитании и обучении детей прежде всего в условиях общественного дошкольного воспитания. Актуальность проблемы усиливается рядом противоречий: между необходимостью теоретического осмысления этнопедагогического богатства культурно-исторического наследия и снижением интереса к нему со стороны семьи и педагогов; между широким подходом философских, искусствоведческих, педагогических исследований к этнопедагогическому наследию и отсутствием методических разработок по его включению в систему дошкольного образования. Для преодоления этих противоречий представляется принципиально важным определить условия возрождения народных традиций и трансформации культурно-исторического наследия.

Как показывает практика общественного дошкольного воспитания, ознакомление с народной культурой, с местными традициями и обычаями осуществляется эпизодично, формально, бессистемно. Ситуация осложняется еще и тем, что педагоги дошкольного образования, как правило, имеют недостаточные знания об общих закономерностях народной культуры и не владеют способами передачи богатейшего народного наследия детям. Влияние народной игрушки как материального воспитательно-развивающего средства народной педагогики не отрицается педагогами, но ее истинная педагогическая ценность до сих пор остается недостаточно востребованной.

Актуализация обозначенной проблемы усиливается и другими факторами. РФ занимает большую по протяженности территорию и включает различные автономные республики: Коми, Татарстан, Марий-Эл, Удмуртию, Чувашию и др. На территории России испокон веков живут русские, татары, марийцы, удмурты, коми, евреи, чуваша и другие национальности, поэтому актуален вопрос открытия национальных ДОУ, особенно на пограничных территориях. Несмотря на использование в работе некоторыми ДОУ авторских программ, региональный компонент дошкольного образования все еще находится на стадии разработки, что ограничивает права детей на приобщение к региональным культурным и образовательным ценностям.

Большая протяженность республики привела к

непропорциональному соотношению между населением городов и малыми населенными пунктами. Несмотря на то, что большая часть населения проживает в городах и поселках городского типа, существует множество сел и малых деревень, населенных 15-20 семьями. Это значительно осложняет привлечение детей в систему общественного дошкольного воспитания. Малокомплектные детские сады частично снимают эту проблему, но не обеспечивают решение задачи трансформации культурно-исторического наследия в условиях общественного дошкольного воспитания и семьи.

Возрастной аспект семей, имеющих детей дошкольного возраста, значительно изменился в сторону омоложения. Молодые родители, оказавшиеся по разным причинам в стороне от процессов трансформации культурно-исторического наследия, не включают и своих детей в этот процесс. Ситуация осложняется и тем, что молодые семьи, как правило, находятся на низком уровне материального благосостояния, что вынуждает родителей практически отстраняться от процесса воспитания и образования детей.

В настоящее время нами на территории Кировской области начаты разработка и внедрение регионального компонента дошкольного образования. Разработанная и апробируемая с 1999 г. программа «Вятская азбука» дает положительные результаты и является дополнительной к государственной программе. Основное назначение программы «Вятская азбука» – культурологическое образование детей дошкольного возраста, а содержание программы обусловлено заботой о поддержании и развитии всего самого прогрессивного, что есть в культурном достоянии вятского народа.

Цель программы – способствовать формированию духовно богатой, творчески активной личности ребенка посредством истории и искусства Вятского края.

В дальнейшем мы предполагаем:

1. Уточнить условия внедрения программы в массовую практику работы ДОУ Кировской области.
2. Разработать методические рекомендации к программе (занятия в группе, музейные занятия, беседы, экскурсии и т.д.).
3. Определить перечень предметов местного народного искусства, педагогических эскизов, дидактических игр, трафаретов и силуэтов игрушек (стимульный материал), технического комплекса обучающих средств – слайды, диафильмы, аудио-, видеоматериалы и т.д. (учебно-методический комплект).
4. Разработать программу массовой подготовки педагогов и студентов по овладению спецификой проведения кружковых занятий, музейных занятий по особенностям истории и народного искусства Кировской области.

В своем исследовании мы рассчитываем получить следующие результаты:

- раскрыть сущность нового знания этнического феномена региональной культуры, выступающего

элементом педагогического воздействия, направленного на самосохранение и самосозидание духовной «памяти» народа;

- изучить этнопедагогическую аксиологию культурно-исторического наследия региона;

- разработать этнопедагогическую систему, направленную на формирование этнического самосознания детей дошкольного возраста, их родителей и этнопедагогическое образование педагога;

- исследовать факторы, определяющие процесс включения культурно-исторического наследия региона в систему дошкольного образования;

- выявить педагогические условия формирования этнического самосознания детей посредством культурно-исторического наследия региона;

- изучить изменения и зависимость развития эмоциональной функции этнического самосознания личности ребенка от «погружения» его в предметно-игровую среду с использованием предметов народного быта;

- теоретически обосновать и экспериментально доказать влияние культурно-исторического наследия региона на формирование этнического самосознания ребенка.

Л.Г. Садакова

РАЗВИТИЕ САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОБЪЕКТИВНОЕ ЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В ходе перемен, произошедших в России за последнее десятилетие XX в., изменились не только условия социализации подрастающего поколения, но и роль и характер влияния основных институтов, каналов и агентов социализации. В настоящее время наблюдается снижение значимости таких институтов трансляции культурных ценностей, как семья и система образования.

Ослабление социализирующего влияния семьи связано с тем, что родители, выросшие в другом обществе, в системе других ценностей, в большинстве своем не могут предложить детям положительного жизненного опыта, знаний и умений выживания в новых условиях. А школа до сих пор в основном ориентирована на воспитание потребителя знаний, который, как правило, не умеет применять их на практике.

Поэтому возникла необходимость разработки новой парадигмы образования, соответствующей современным потребностям общества. Сегодня нужен иной тип общеобразовательной школы, которая бы воспитывала не только знающего, но и умеющего ученика. Истинное богатство личности не в знаниях, а в умении применять их на практике, в возможности само-

стоятельно строить свою жизнь с опорой на имеющиеся знания.

В связи с этим одной из важнейших задач, стоящих перед нашим обществом, является создание благоприятных условий для развития самостоятельности личности, формирования объективных предпосылок для включения молодых людей в активную социально значимую деятельность.

Самостоятельность всегда включает в себе преобразующее начало, элементы творчества, выход за пределы ранее достигнутого. Она направлена на изменение как объекта, так и субъекта деятельности. В процессе самостоятельности производятся духовные и материальные ценности, вносятся изменения в окружающую действительность, происходит развитие науки и культуры, общества и самого человека.

Под самостоятельностью мы понимаем самостоятельную деятельность человека, которая выполняется им по собственной инициативе на основе знаний и умений, приобретенных в процессе обучения или на практике, носит творческий характер; в ней проявляется личность человека с ее отношением к содержанию деятельности и стремлением мобилизовать нравственно-волевые усилия на реализацию общественно ценных и личностно значимых целей.

Рассматривая самостоятельность как деятельность личности, необходимо отметить, что не всякая самостоятельная деятельность индивида является его самостоятельностью, а лишь та, которая выполняется им по собственной инициативе, на основе интереса и собственного выбора.

Самостоятельность – это самостоятельная деятельность, наделенная личностным смыслом. Самостоятельная деятельность педагога, вызванная требованием педагога, давлением группы сверстников или взрослого, не является самостоятельностью в истинном смысле, так как она воспринимается личностью как навязанная извне, как необходимость, далекая от его целей и желаний. Такая деятельность лишена личностного смысла. Человек не является в ней субъектом деятельности, считая себя лишь исполнителем, который ни за что не отвечает. В такой деятельности не происходит в полной мере самореализация человека, развитие его творческих сил и способностей.

Одна из ведущих характеристик самостоятельности – способность личности к самосовершенствованию, стремление к самообразованию и самовоспитанию, в результате чего происходит развитие личности в целом. В процессе самостоятельности человек расширяет круг своих интересов, формирует новые умения и навыки, переходит от «стратегии созерцания самого себя к стратегии преобразования самого себя» (Л.М. Попов). В результате человек становится субъектом самостоятельности.

Субъекта самостоятельности характеризует прежде всего способность выделять собственные проблемы и самостоятельно находить пути их решения. Лич-

ность, выступая в качестве субъекта, проявляет активность и творчество не только в заданных пределах, но и за рамками ситуативных требований и ролевых предписаний. Субъект, самостоятельно изменяющий соотношение сил в окружающей действительности, кардинально изменяет свое отношение к ней, в значительной мере преобразуется и сам.

Как и деятельность, самодеятельность реализуется в двух основных формах: индивидуальной и коллективной.

Для эффективной работы по развитию самодеятельности необходимо знать ее структурные компоненты. По нашему мнению, структуру самодеятельности можно представить в виде четырех взаимодействующих блоков: потребностно-мотивационного, когнитивного, операционно-действенного и блока общения. Между этими блоками существует устойчивая связь, поэтому изменение одного из них влечет за собой изменение остальных. Рассмотрим каждый из вышеперечисленных компонентов.

Основные составляющие потребностно-мотивационного блока – потребности, мотивы, интересы и стремления личности.

Потребность – объективная нужда организма в определенных условиях, обеспечивающих его жизнь и развитие. Потребности являются источником активности и основной движущей силой развития личности. Потребность в самостоятельной деятельности возникает у ребенка очень рано, но вследствие чрезмерной опеки взрослых и неправильной организации жизнедеятельности детей, когда они практически лишены реальной возможности проявлять инициативу и самостоятельность, являясь лишь исполнителями указаний взрослых, эта потребность у многих детей угасает.

По мнению А.Н. Леонтьева, наличие потребности составляет необходимую предпосылку любой деятельности, однако потребность сама по себе еще не способна придать деятельности определенную направленность. Содержательную характеристику потребности заключают в себе мотивы деятельности. При осуществлении любой деятельности очень важно знать, какими мотивами она побуждается.

Как показала наша многолетняя опытно-педагогическая работа, при развитии самодеятельности наиболее ценными являются следующие мотивы:

- **перспективно-побуждающие**, связанные с удовлетворением широких социально значимых и лично ценных потребностей (стремление занять достойное место в обществе, среди сверстников);

- **моральные** – наиболее социально значимые, связаны с пониманием осуществления самостоятельной деятельности как нравственного долга перед обществом, коллективом, перед своей совестью («если не я, то кто же?»);

- **общения**, связанные с потребностью быть в коллективе, совместно выполнять какое-либо дело, учиться у других, передавать свой опыт и знания;

- **эмоционального удовлетворения**, связанные с возникновением положительных эмоций при успешном выполнении деятельности.

Когнитивный блок самодеятельности состоит из знаний, идей, принципов и правил, необходимых человеку для осуществления деятельности. Важнейшее условие успешной деятельности – осуществление ее со знанием дела.

Самодеятельность не исключает знание норм и правил. Напротив, изучив основы дела, зная приемы и правила его выполнения, легче создать что-то свое, выйти за пределы обычного, превысить «уровень ожиданий» окружающих.

Для осуществления самодеятельности необходимы как общие, так и специальные (профессиональные) знания и умения, а также знания и умения по выполнению организаторской и творческой деятельности.

Большое значение для развития самодеятельности и возникновения ее новых форм играет творческое мышление школьников, смекалка и изобретательность, способность переносить знания и умения из привычной ситуации в новую, предлагать нестандартные решения, видеть необычное в обычном.

Операционно-действенный блок охватывает систему операций, действий и их цели. Согласно психологической теории деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, В.А. Петровским и другими учеными, человеческая деятельность состоит из более мелких составляющих единиц – действий. Каждому действию соответствует своя частная цель или задача. Принципиальное отличие действий от деятельности в том, что у них нет собственных мотивов. Действия подчинены общему мотиву – мотиву деятельности, в состав которой они входят. Отдельные действия состоят из еще более мелких составляющих – операций: физические – движения, психические – способы совершения умственных действий. Отдельные операции не имеют своих целей, и в этом их основное отличие от действий.

В процессе развития самодеятельности значительная роль должна отводиться формированию умений и навыков самостоятельного осуществления деятельности. На начальном этапе необходимо сообщать школьникам знания, знакомить с правилами организации деятельности, показывать наиболее эффективные пути выполнения того или иного действия. Затем нужно организовать многократное повторение и закрепление изученного материала с целью формирования умений, в том числе и умений действовать самостоятельно. При этом необходимо ориентировать детей на внесение усовершенствований и поправок в деятельность с целью ее модернизации. В процессе тренировки некоторые умения перейдут в навык (высшая форма деятельности, представляющая собой автоматизированное умение), другие останутся на уровне умений, не достигнув высших форм.

Блок делового и межличностного общения включает различные виды отношений, которые складываются между людьми в процессе осуществления деятельности. В процессе общения человек удовлетворяет одну из своих важнейших потребностей – потребность в самоутверждении, которая при определенных условиях может стать решающим фактором самовоспитания и развития личности, одной из существенных предпосылок развития самодеятельности.

Для того чтобы это произошло, школьник, во-первых, должен попасть в коллектив, где царит атмосфера сотрудничества и взаимопонимания, где никто не остается незамеченным и каждый может реализовать свою индивидуальность. Во-вторых, этот коллектив должен быть референтным для данного индивида.

Как показала опытно-экспериментальная работа, одним из условий эффективного развития самодеятельности старших подростков в объединениях по интересам является организация педагогически целесообразных отношений между воспитателем и воспитанниками. Эти отношения выступают в следующих формах:

1. Наставничество – передача готового опыта и обучение школьников правилам и приемам самостоятельной организации и осуществления деятельности.

2. Дружеское общение – товарищеские отношения в играх, отдыхе, при организации досуга.

3. Творческое содружество – совместное планирование и проведение работы, совместный поиск решений и преодоление трудностей, общая забота о людях и окружающей действительности.

Нами установлено, что существует определенная зависимость между уровнем развития самодеятельности и характером отношений между членами детского коллектива. Более высокий уровень развития самодеятельности был зафиксирован именно в тех коллективах, где сложились дружеские, теплые отношения между всеми субъектами коллективной деятельности. Это можно объяснить тем, что, во-первых, в хороших коллективах более эффективно происходит реализация принципа «получения и отдачи» в процессе передачи опыта и знаний от более подготовленных к менее подготовленным членам коллектива. Во-вторых, большинство ребят принимают активное участие в планировании и проведении совместных дел, тем самым приобретая опыт организаторской деятельности, необходимый для развития самодеятельности личности. В-третьих, в дружных коллективах ребята не боятся проявлять инициативу, высказывать свое мнение, более охотно принимают предложения товарищей и руководителя и совместно реализуют их. Все это в конечном счете положительно сказывается на развитии самодеятельности.

Говоря о структуре самодеятельности, необходимо остановиться на ее содержательных компонентах. К ним мы относим шесть качеств личности, значи-

мых для развития самодеятельности: **инициативность, самостоятельность, творчество, ответственность, целеустремленность, организованность**. Вышеперечисленные качества были выявлены на основе контент-анализа определений самодеятельности, взятых из теоретических источников, анкетирования 1000 школьников и 200 учителей. Значимость перечисленных качеств личности для развития самодеятельности была подтверждена результатами факторного анализа, выполненного с помощью ЭВМ. В ходе исследования была выявлена наибольшая корреляционная зависимость самодеятельности от уровня развития самостоятельности и творческих способностей личности.

Развитие самодеятельности – сложный и длительный процесс, протекающий поэтапно: от выполнения деятельности по образцу под непосредственным руководством педагога до самостоятельной творческой деятельности, выполняемой по инициативе самого школьника. Условно было выделено три этапа развития самодеятельности.

Первый этап – подготовка школьников к самостоятельной деятельности, вооружение их знаниями и умениями, развитие мотивационной сферы личности, формирование познавательных интересов. Важной задачей этого этапа является включение каждого школьника в совместную деятельность, развитие инициативы и активности. Порядок работы укладывается в алгоритм: **объяснить – показать – проверить усвоение информации – дать возможность сделать самим**. Позиция воспитателя на данном этапе – организатор деятельности, наставник.

Второй этап – создание условий для пробы сил в осуществлении посильной самостоятельной деятельности. Девиз этого этапа: «Все, что воспитанники могут делать самостоятельно, пусть сами и делают!». Основная задача этапа – развитие самостоятельности и ответственности. Педагогу необходимо освободить воспитанников от мелочной опеки, предоставить им возможность самостоятельно придумывать и проводить дела, нести ответственность за принятые решения и результаты своей деятельности. Алгоритм работы на данном этапе можно представить так: **поставить цель – совместно обсудить план – дать возможность сделать самим**. На этом этапе полезно организовывать перенос деятельности из первичного коллектива в общешкольную и социальную среду, включать в сферу заботы людей из ближайшего окружения. Позиция воспитателя на данном этапе – партнер в деятельности.

Третий этап – осуществление самостоятельной деятельности. Характерной особенностью этого этапа является развитие творческой самодеятельности, креативных способностей и волевых качеств личности. Алгоритм работы на этом этапе выглядит следующим образом: **воспитанники сами выбирают дело – ставят цели – планируют – проводят – анализируют**. Позиция педагога – консультант.

Существуют три «кита» самодетельности: **умение – мотив – воля**, среди которых трудно выделить главный, так как они тесным образом связаны между собой и взаимобусловлены. Желание действовать самостоятельно чаще бывает выражено у тех ребят, которые владеют знаниями и умениями и чья мотивационная установка мобилизует волевую сферу на реализацию планов. Однако если школьник проявляет волю и упорство, то повышается качество его знаний и умений, что в свою очередь способствует развитию самодетельности личности.

В ходе исследования была разработана и апробирована **технология педагогического стимулирования самодетельности личности** в основных видах общественно полезной деятельности школьников. Основная задача педагогического стимулирования заключается в поисках резервов совершенствования учебно-воспитательного процесса путем применения внешних объективных побудителей и их трансформации в субъективный, лично значимый план в целях формирования общественно ценных мотивов поведения и самодетельности. Одним из условий эффективного педагогического стимулирования является системность и последовательность применения педагогических стимулов.

На начальном этапе работы по развитию самодетельности применялись **внешние стимулы**, играющие роль побудителей и регуляторов деятельности и активности школьников (прямое требование, внешний контроль, интерес, пример, близкие и средние перспективы). На втором этапе возросла роль **внутренних стимулов**, часть функций стимулирования была передана коллективу учащихся, органам ученического самоуправления. Основными педагогическими стимулами стали соревнование, успех в деятельности, общественное мнение коллектива, перспектива. На третьем этапе работы внешние стимулы перешли во **внутренние**, начало развиваться самостимулирование школьников. Соревнование, доверие, общественная и личная значимость деятельности, опора на жизненный опыт подростков становятся решающими стимулами развития самодетельности не только коллектива, но и отдельного школьника.

Эмоциональные стимулы являются всепроникающими побудителями во всех сферах и видах деятельности школьников. Ни один из педагогических стимулов не окажется достаточно эффективным, если не будет нести в себе определенный эмоциональный заряд положительного характера, не воздействует на эмоциональную сферу личности школьника.

Как показало наше исследование, благоприятные возможности для развития самодетельности имеются во всех видах общественно полезной деятельности школьников: учебе, труде, клубной работе, самоуправлении, игре и др. Однако результативность работы бывает выше, если развитие самодетельности осуществляется в **целостном учебно-воспитательном процессе**, когда умения и навыки выполнения

самостоятельной деятельности в одной сфере переносятся и используются в других сферах деятельности школьников. При этом образующиеся вновь сложные умения вбирают в себя простые, ранее сформированные умения и навыки организаторской, учебно-образовательной и творческой деятельности.

В настоящее время остро ощущается дефицит взаимодействия всех структур общества по развитию самодетельности личности. В связи с этим назрела необходимость при разработке педагогических основ развития самодетельности школьников рассматривать внутришкольную и внешнюю среду в единстве, взаимосвязи и взаимозависимости. Это определяется и подходом отечественной педагогики к пониманию формирования личности как целостного процесса, необходимостью регулирования всего комплекса выполняемых личностью социальных функций, которые являются объективным условием социализации.

Большие возможности для проявления и развития самодетельности и подготовки школьников к успешной социализации в обществе имеются в работе по месту жительства. Специфика этой работы заключается в том, что проводится она круглый год, основывается на интересе и добровольном участии в деятельности, развивается от простого к сложному и позволяет гармонично сочетать личные и общественные интересы ее участников.

В микрорайоне «Домостроитель» г. Кирова сложился интересный опыт работы в данном направлении. Внешкольная социальная среда стала для ребят этого микрорайона своеобразной тренировочной базой, позволяющей им упражняться в самостоятельной социально значимой деятельности. В такой деятельности происходит освоение новых социальных ролей, приобретается жизненный опыт, формируются умения и навыки самостоятельного решения возникающих проблем.

В социальной ситуации, когда часть взрослого населения страны растерялась и не смогла приспособиться к новым условиям жизни, работники социально-педагогического центра «Калейдоскоп» (директор – Н.А. Катаева) определили ведущей воспитательной целью развитие самодетельности личности, активизацию сил самого человека в процессе организации своей жизни, оказание самопомощи с опорой на собственные силы. В микрорайоне проводится большая работа по обучению подростков рациональному использованию своего свободного времени, организации бесконфликтного общения с людьми, развитию трудовых умений и навыков.

Особое внимание уделяется реализации программы «Труд», которая проводится под девизом: «Я хочу заниматься любимым делом и защитить себя материально». Программа ставит своей целью обучение детей профессиональным умениям и навыкам и организацию в микрорайоне рабочих мест для подростков и юношей, чтобы их труд создавал материальные

и культурные ценности.

В «Калейдоскопе» открыта школа-мастерская, где ребята сначала учатся, а затем ремонтируют бытовую электротехнику для населения. Хозрасчетный принцип мастерской повышает ответственность подростков за свою работу, дает им возможность объективно оценивать результаты своего труда и строить его с учетом экономических показателей.

Реализация программы «Труд» происходит и на базе кружка «Кройка и шитье», где девочки сначала постигают азы швейного дела, а затем выполняют заказы для жителей микрорайона. На собственном опыте они убеждаются, что в современном обществе нет места позиции социального иждивенчества, что нужно учиться квалифицированно делать какую-либо работу, самостоятельно искать пути решения своих социальных проблем.

Развитие самодетельности школьников осуществляется и через такую форму, как летний трудовой лагерь для подростков микрорайона. Во время лагерной смены ребята не только отдыхают, но и благоустраивают дворы и улицы города, приобретая трудовые навыки, которые пригодятся им в жизни.

Еще одним направлением работы по развитию самодетельности школьников по месту жительства и подготовки их к участию в социальной жизни является волонтерское движение. Ребята-волонтеры изучают социальную ситуацию в микрорайоне, ставят на учет всех больных и ослабленных детей, одиноких и нуждающихся в помощи пенсионеров, малообеспеченные и многодетные семьи. Под особым вниманием волонтеров находятся дети-инвалиды. Для них проводится кружковая работа, организуются праздники, экскурсии, поездки в театр и цирк. Для юных волонтеров общение с больными детьми является школой милосердия, школой гражданского и профессионального становления.

Опытно-экспериментальная работа по развитию самодетельности школьников в микрорайоне по месту жительства показала, что деятельность в социуме носит воспитывающий характер и способствует росту самодетельности, если она основывается на интересе детей, развивается от занимательного к необходимому, от стимула побуждающего к стимулу смыслообразующему (А.Н. Леонтьев), обеспечивая сдвиг мотива (деятельность по интересу) на цель (осознанное участие в разнообразной социально значимой деятельности) на основе гармоничного сочетания личных и общественных интересов ее участников.

Самодетельность обогащает внутриколлективные отношения, так как любая задача в коллективе с развитой самодетельностью решается как проблема самовоспитания: воспитанник, выполняя какое-либо конкретное дело, выступает организатором себя и других, в результате чего происходит самовоспитание личности и влияние ее на процесс самовоспита-

ние коллектива, который постепенно перерастает в сознательно организуемый процесс самодетельности коллектива и личности.

Итак, развитие самодетельности – объективно необходимое явление социально-педагогической действительности, важный фактор социализации личности и неотъемлемое условие эффективного развития общества.

Г.И. Симонова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Реформирование и совершенствование всех сторон жизни общества зависит от многих факторов и прежде всего от непосредственного участия в этих процессах личности. Кризисные и критические ситуации, возникающие в экономике, политике, социальной и духовной сфере жизни общества, требуют от человека физического, психического, социального здоровья для эффективной социализации; владения определенными знаниями, способами деятельности, общения, позволяющими ему адаптироваться в обществе в данный период истории.

Нахождение путей помощи человеку в построении гармоничной системы взаимодействия и взаимоотношений с людьми, с миром и с самим собой – актуальная проблема социально-педагогической практики. Вопросы социализации и социальной адаптации детей и подростков сегодня успешно решаются в содружествах коллективов образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, семьи, социума при активной организующей роли социальных педагогов.

Современный этап развития социально-педагогической практики можно охарактеризовать как переходный к качественно новому уровню развития: от отдельных очагов интересного опыта социализации личности к созданию системы социальных служб с разветвленной инфраструктурой и кадровым обеспечением. Это обусловлено тем, что накопившиеся в ситуации детства негативные тенденции настоятельно требуют их разрешения. В реализации основных направлений государственной политики в области охраны, защиты и развития детства важное место отводится образовательным учреждениям. Учреждения дополнительного образования являются тем институтом общества, который в состоянии интегрировать воспитательные усилия социума для эффективного решения задач социальной адаптации и социализации личности. Механизмом может стать социально-педагогическая деятельность учреждений дополнительного образования.

Именно поэтому Детско-юношеский центр (ДЮЦ)

Октябрьского района г. Кирова стал базой для разработки и реализации Концепции и исследовательского проекта создания социально-педагогического комплекса (СПК). Функционирование ДЮОЦ как социально-педагогического комплекса обусловлено и государственным заказом. Закон РФ «Об образовании» акцентирует внимание на том, что учреждения дополнительного образования призваны решать задачи социализации детей, их поддержке, реабилитации и адаптации к жизни в обществе, обеспечивая социальную защиту личности, ее социальное формирование и развитие наряду с другими функциями.

ДЮОЦ – одно из крупнейших учреждений дополнительного образования города и области. Центр расположен на территории Октябрьского района, в котором проживает почти 160 тыс. человек, в том числе более 22 тыс. детей и подростков. В районе расположены 24 школы, 2 УПК, 3 технических училища, Технические лицей и колледж, 3 Дворца культуры, областной Дом народного творчества, 3 спортивных комплекса, 2 музыкальных школы, Школа искусств, библиотеки.

В связи с кризисом ВПК крупные промышленные предприятия района оказались не в состоянии содержать на своем балансе детские подростковые клубы по месту жительства, которые и были переданы ДЮОЦ. Таким образом, образовательно-воспитательное пространство ДЮОЦ охватывает в данный момент территорию таких рабочих микрорайонов города, как Юго-Западный, ТЭЦ-4, треста «Северовостокэнергострой», Биохимзавода, заводов им. Лепсе, «Авитек», ОЦМ. Все это определило функционирование ДЮОЦ в следующем составе:

- 12 клубов по месту жительства (4 многопрофильных, 5 спортивных, 3 технических);
- 2 лыжные базы;
- Центр эстетического воспитания детей;
- Военно-спортивный центр (ВСЦ);
- Геологический клуб-музей естественной истории «Петрос»;
- детские объединения, работающие на базе 5 школ района, базе ДК «Авитек» и ДК в пос. Костино.

ДЮОЦ – это многопрофильное учреждение дополнительного образования, в котором занимается более 5 тыс. детей, подростков, старшеклассников (в 399 группах), из которых 72% – дети среднего и старшего школьного возраста, причем 58,1% участников объединений – мальчики.

В соответствии с социальным заказом детей и их родителей образовательный процесс реализуется в 96 детских объединениях и обеспечивается следующими отделами: художественным, досуговым, техническим, социального воспитания.

Создание на базе ДЮОЦ как учреждения дополнительного образования СПК закономерно привело к тому, что, являясь частью социальной среды, он становится одним из основных воспитательных институтов социума. Усиливается роль ДЮОЦ в социальной

адаптации школьников посредством отбора содержания, форм и методов работы в микросреде. Расширяется спектр социальных и возрастных групп населения, которым оказываются дополнительные образовательные услуги в самом широком контексте. В ходе работы над созданием СПК расширяется круг функций ДЮОЦ. Образовательная, воспитательная, методическая, досуговая функции учреждения дополнительного образования дополняются коммуникативной, оздоровительной, функциями социальной защиты, социально-психологической поддержки, социальной адаптации и социализации личности.

Таким образом, опираясь на вышесказанное и учитывая, что ДЮОЦ расположен в рабочем районе областного центра, очевидно: деятельность учреждения дополнительного образования должна носить социально-педагогический характер. Этот вывод подтверждается и анализом контингента воспитанников: 40% – это дети из неблагополучных семей, 12% – из неполных семей, 7% – из многодетных семей, которые требуют особого внимания и поддержки.

Следовательно, создание СПК на базе ДЮОЦ отвечает социальному заказу общества и требует совершенствования его социально-педагогической деятельности по социальной адаптации личности.

Исходя из вышесказанного, была определена цель социально-педагогического комплекса – социальная адаптация воспитанников посредством реализации социально-педагогической деятельности, обеспечивающей:

- изучение социокультурных возможностей среды и интеграцию воспитательных сил социума;
- социальное воспитание, социальное образование, социальную защиту детства, направленных на формирование определенного уровня социальных качеств самосознания, самоутверждения, самоопределения;
- реализацию социально-адаптивных программ, ориентированных на включение воспитанников в систему социальных отношений и приобретение социального опыта;
- гармонизацию жизнедеятельности и социальных отношений отдельного человека, направленных на помощь в социальной адаптации личности.

В соответствии с целью отобраны ведущие идеи и принципы, определяющие концепцию и пути ее реализации:

- идея интеграции, предполагающая объединение всех воспитательных сил СПК и социума в единый социально-педагогический процесс;
- идея функционирования СПК как открытого воспитательно-образовательного и досугового центра района, доступного для людей всех возрастных и социальных групп населения;
- идея личностно ориентированного подхода, которая подразумевает развитие личностных особенностей ребенка в процессе социализации и с учетом его индивидуальных возможностей;

- идея педагогизации среды;
- идея сотрудничества и сотворчества, предполагающая совместную деятельность и особую систему взаимоотношений детей, родителей, педагогов.

Основные принципы:

- развитие детей, педагогов, самого учреждения, природной и социальной среды;
- вариативность программ и подходов в социально-педагогическом процессе;
- природо-, культуро-, жизнесообразность;
- содружество, сотворчество педагогов, родителей, воспитанников в социально-педагогическом процессе;
- личностная ориентация всего процесса социально-педагогической деятельности.

Содержание социально-педагогического процесса ДЮОЦ строится в соответствии с Законом РФ «Об образовании», Программой развития воспитания в системе образования России, Положением об УДО, а также отвечает поставленным целям и выдвинутым ведущим идеям.

Анализ деятельности ДЮОЦ на этапе создания СПК убедительно показал, что значительно возросла его роль в микрорайоне по социальной защите, адаптации, социальной поддержке детей и взрослых.

Интегрируя воспитательные силы социума, ДЮОЦ взаимодействует с широким спектром социальных институтов. В первую очередь это находит выражение в создании и функционировании на базе ДЮОЦ следующих центров:

- Военно-спортивный центр (в сотрудничестве с райвоенкоматом), направленный на создание системы военно-патриотической работы и подготовку юношей к службе в армии;
- Центр художественно-эстетического воспитания детей;
- досуговый центр «Северный», работающий со всеми возрастными группами населения микрорайона;
- Центр по работе с семьей на базе многопрофильного клуба «Энергетик»;
- досуговый отдел ДЮОЦ как центр по организации досуговой и культурно-массовой работы в микрорайоне;
- клуб-музей «Петрос» как центр по работе с детьми по формированию гражданских чувств и изучению родного края;
- спортивные клубы по месту жительства как центры по работе с населением по пропаганде здорового образа жизни и физической культуры;
- технические клубы по месту жительства как центры детского технического творчества в микрорайонах.

Интеграция воспитательных сил социума осуществляется на организационном уровне, как было показано выше, и на уровне содержания деятельности через реализацию следующих программ:

- «Игра», «Каникулы», «Здравствуй, лето» для школ района по организации развивающего досуга;

- «Все начинается с детства» для работы с малоимущими и многодетными семьями во взаимодействии с городским благотворительным фондом «Содружество»;

- «России верные сыны» по работе с подростками и юношами по гражданскому и патриотическому воспитанию в сотрудничестве с Октябрьским райвоенкоматом;

- оказание методической помощи детским общественным организациям школ района в рамках сотрудничества с областной детской организацией «Юность Вятского края», ДиМСИ;

- благотворительные досуговые мероприятия и концерты в рамках сотрудничества с областным детским фондом.

Важнейшим направлением деятельности СПК является повышение уровня профессиональной компетентности педагогического коллектива. Этому способствует введение ставок социальных педагогов, психологов, а также обучение педагогов-организаторов, руководителей структурных подразделений основам социально-педагогической работы. Вновь созданные отдел социального воспитания и социально-психологическая служба призваны способствовать более грамотному сопровождению социально-педагогической деятельности СПК. Деятельность научно-практических лабораторий ДЮОЦ позволяет осмысливать и прогнозировать процесс социального воспитания и совершенствовать уровень психолого-педагогической культуры педагогов.

Деятельность Детско-юношеского центра, опираясь на вышеназванные концептуальные основы и содержание социально-педагогической деятельности, создает условия для более успешной социальной адаптации подрастающего поколения.

Литература

1. Гуров В.Н., Селокова Л.Я. Социальная адаптация личности: социальный педагог, семья и школа. Ставрополь, 1993.
2. Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. М., 1995.
3. Маслова Н.Ф. Рабочая книга социального педагога. Орел, 1995.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М., 2000.
5. Теория и методика социальной работы // Под ред. В.И. Жукова. М., 1994.

Е.А. Ходырева.

ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБУЧЕНИИ

Перспективы развития системы образования усматриваются сегодня в большей альтернативности и индивидуализации обучения, в расширении спектра

используемых форм образовательной деятельности. Личностно ориентированная образовательная парадигма связана с выбором учениками содержательных и процессуальных аспектов образования и приближением этого выбора к реальным интересам и возможностям ученика с помощью расширения «поля выбора». В личностно ориентированном образовании процесс учения является условием естественного саморазвития личности. Происходит смещение традиционных педагогических ценностей в сторону диалога, общения и самовыражения.

Личностная ориентация в обучении связана не только с созданием условий для удовлетворения потребностей и интересов учеников, но и принятием учениками и педагогами «личностного смысла совместной деятельности» (А.Н. Леонтьев) или «субъективизации позиций в совместном взаимодействии» (Е.Л. Рубинштейн). Следовательно, ключом к рассмотрению специфики личностно ориентированного обучения является изучение особенностей взаимодействия в его ходе всех субъектов образования. Действительно, активное одностороннее воздействие учителя на учащихся, принятое в традиционном обучении, уступает место их совместной деятельности.

Под педагогическим взаимодействием понимают прямое или косвенное воздействие субъектов педагогического процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь, взаимопреобразование их познавательной, эмоционально-волевой, мотивационной сфер. Следует обратить внимание на то, что категория педагогического взаимодействия учитывает личностные характеристики взаимодействующих субъектов, обеспечивая как освоение социального опыта, так и взаимопреобразование на принципах доверия и творчества, паритетности и сотрудничества.

Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную. В процессе взаимодействия субъекты образования, с одной стороны, воспринимают функции и роли друг друга, а с другой стороны – индивидуальные, личностные качества. Функционально-ролевая сторона взаимодействия вызвана объективными условиями педагогического процесса, связана с преобразованием когнитивной сферы учащихся. Критерием успешной деятельности педагога служит соответствие достижений учеников заданным эталонам. Личность педагога здесь как бы вынесена за пределы взаимодействия. Личностная сторона взаимодействия в большей степени затрагивает мотивационную сферу учащихся, их ценностные ориентации, личностные смыслы. Научное знание в этом случае выступает уже не как цель, а как средство развития личности школьника. Важнейшей характеристикой личностной стороны педагогического взаимодействия является возможность оказывать влияние друг на друга и производить реальные преобразования не только в познавательной, но и в эмоционально-волевой и мотивационной сферах.

Оптимальный вариант для педагогического процесса – установка педагога на сочетание функционально-ролевого и личностного компонента взаимодействия, когда его личностные особенности проступают через ролевое поведение. Подобное сочетание обеспечит передачу не только социального, но и личного, индивидуального опыта педагога. В этом случае педагог, взаимодействуя с учеником, передает свою индивидуальность, реализуя потребность и способность быть личностью и в свою очередь формируя соответствующую потребность у ученика.

В личностно ориентированном обучении используются разнообразные виды педагогических взаимодействий.

I. По направленности:

а) прямые – непосредственное обращение к ученику, предъявление требований, указаний. Специфика педагогической деятельности обуславливает необходимость использования именно этого взаимодействия. Однако постоянное вмешательство в мир ученика может создавать конфликтные ситуации, тормозить творческую активность, поэтому данный вид взаимодействия на личностно ориентированном уроке не рассматривается в качестве основного;

б) косвенные, предполагающие, что педагог направляет свои усилия не на ученика, а на его окружение, обстоятельства жизни школьника, изменяя которые он преобразует и самого ребенка. В личностно ориентированном обучении важно создавать цепочку взаимосвязанных личностно значимых ситуаций, которые формировали бы развивающую среду на уроке, побуждали бы ученика к самоопределению и самореализации.

II. По характеру воздействия:

а) преднамеренное взаимодействие, осуществляемое по целевой программе, когда педагог заранее моделирует и планирует ожидаемые изменения. Механизмами преднамеренного взаимодействия являются убеждение и внушение. Педагог, предлагая воспитанникам образцы своей субъектности, становится объектом подражания, продолжая себя в других;

б) непреднамеренное взаимодействие, осуществляемое через подражание. Подражание в личностно ориентированном взаимодействии связано не только с идентификацией действий, мыслей, поступков, намерений, но и с обобщением, обусловленным личностными особенностями школьников. Подражание всегда подразумевает самостоятельную творческую деятельность, представляя его первую ступень.

Педагогическое взаимодействие, как и любое другое, может быть кооперативным (сотрудническим), основанным на сильном вкладе каждого его участника в решение общей задачи) и конкурентным (основанным на борьбе за приоритет, конфликтным). Соответственно выделяют личностно развивающую и личностно тормозящую стратегию взаимодействия. Использование данных стратегий приводит или к раз-

витию субъектных характеристик личности, или к ее деформации.

Сравнительная характеристика личностно развивающей и личностно тормозящей стратегий педагогического взаимодействия

Характеристики	Стратегии взаимодействия	
	Личностно тормозящая	Личностно развивающая
Цель	Вооружить знаниями, умениями и навыками	Создать условия для становления ученика как субъекта познания
Сущность	1. Отношение к ученику как к объекту обучающих воздействий. 2. Ориентация на усвоение ЗУН. 3. Субъект-объектные отношения	1. Отношение к ученику как к субъекту собственного развития. 2. Ориентация на развитие и саморазвитие личности. 3. Создание условий для самореализации и самоопределения. 4. Субъект-субъектные отношения
Технология	1. «Подогнать» развитие к заранее заданным требованиям взрослых. 2. Жесткое программирование свойств и качеств личности	1. Предупредить возникновение возможных туиков в личностном развитии. 2. Создание условий для развития. 3. Динамичное проектирование
Тактика общения	Диктат и/или опека, стремление увеличить дистанцию, утвердить статусно-ролевые позиции	Понимание, признание, принятие личности ребенка, основанное на способности децентрации, установление эмоциональных контактов
Способы взаимодействия	Наставление, разъяснение, запрет, требование, угроза, наказание, поощрение	Сотрудничество, стимулирование интеллектуальной активности, вариативность позиции
Результат	Агрессия, конфликты, стрессы в результате жесткого подчинения повеления и действий педагогу	Адекватная самооценка, доверие, референтность, адекватная оценка учащихся в учебе и поведении, вариативные способы включения в решение творческих задач, ученик – образец для подражания в каком-либо виде деятельности

Идея сотрудничества, диалога, партнерства во взаимоотношениях обучаемого и обучающего – одна из основных в педагогике последних лет. Однако ее реализация в практической деятельности происходит с большим трудом. Результаты анкетирования более 150 учителей школ г. Кирова и Кировской области показали, что 82 % педагогов знают о преимуществах сотруднических, личностно ориентированных способов взаимодействия, однако в собственной педагогической деятельности данный тип взаимодействия системно (то есть на уровне стиля деятельности) используют лишь 36 % педагогов. Как показывает анализ причин, учителя, как правило, не хотят перестраивать свою деятельность, что связано и с незнанием механизмов субъект-субъектного взаимодействия, и с непониманием того, что углубление содержания совместной познавательной деятельности, высокое качество образования достигается в том числе через развитие творческого характера общения, повышение его культуры.

Обозначим основные требования (идеи, принципы) взаимодействия, которые являются ключевыми для реализации замысла личностно ориентированного обучения.

I. *Принцип диалогизации* педагогического взаимодействия. Монологизированное педагогическое взаимодействие характеризуется как неравноправное и на уровне обмена информацией, и на уровне ролево-

го социального взаимодействия, и на уровне межличностного взаимодействия учителя и ученика. На всех трех уровнях взаимодействия доминирует взрослый (учитель). Он является источником информации, задает вопросы, контролирует и оценивает ответы, он авторитетен и рассматривается в качестве личностного эталона для ученика. Эта исходная «суперпозиция» взрослого в монологизированном педагогическом взаимодействии требует от него лишь частичного понимания и принятия личности ребенка, только той ее части, которая одобряется взрослым, соответствует его педагогическому идеалу. Все остальное в личности ребенка отвергается, не принимается, оценивается отрицательно. *Диалогизация педагогического взаимодействия* связана прежде всего с преобразованием позиций субъектов образования в личностно-равноправные, сотруднические.

II. Второй психологический принцип организации личностного педагогического взаимодействия – *принцип проблематизации*. *Депроблематизированное педагогическое взаимодействие* построено по репродуктивному образцу: взрослый передает некоторое содержание ребенку, ребенок усваивает это содержание. Все учебные и воспитательные задачи ставятся и контролируются взрослым. Роль ребенка сводится к усвоению предлагаемого ему материала и решению сформулированных для него познавательных задач, к достижению поставленных перед ним воспитательных целей. В депроблематизированном педагогическом взаимодействии взрослый выступает как требующий, ребенок – как исполняющий требования, учитель – как «урокодатель», учащийся – как «урокоисполнитель». *Проблематизация педагогического взаимодействия* ведет к изменению ролей и функций взрослого и ребенка, учителя и учащегося в процессах воспитания и обучения. Взрослый не воспитывает, не преподает, но актуализирует, стимулирует тенденцию ребенка к личному росту, его исследовательскую активность, создает условия для совершения ребенком нравственных поступков, для самостоятельного обнаружения и постановки им познавательных проблем и задач.

III. Третий психологический принцип организации подлинного педагогического взаимодействия – *принцип персонификации*. *Деперсонифицированное педагогическое взаимодействие* – это ролевое взаимодействие. Взрослый тождествен роли воспитателя, учителя, а ребенок – роли воспитываемого, учащегося. Все, что выходит за рамки этих ролей, не соответствует им, изгоняется из педагогического взаимодействия, скрывается за «масками», или «фасадами» ролей. Взаимодействуют не люди, не личности, а роли. Поведение участников взаимодействия жестко детерминировано ролевыми, ситуативными требованиями, предписаниями, ожиданиями. Все, что думают и переживают учителя и учащиеся во внутреннем плане, подвергается как бы строгой цензуре, и во внешнем плане, в поведении отражается лишь то, что согласу-

ется с требованиями соответствующих ролей. Персонализация педагогического взаимодействия требует прежде всего отказа от ролевых «масок» и «фасадов», адекватного включения в это взаимодействие и тех элементов личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам.

IV. И наконец, четвертый психологический принцип – принцип индивидуализации педагогического взаимодействия. *Деиндивидуализированное педагогическое взаимодействие* – взаимодействие фронтальное, не ориентированное на индивидуальность учащегося, на специфичность его интересов и способностей; оно построено с опорой на так называемые социальные нормы оценивания, когда то или иное достижение учащегося сравнивается не с его же прошлым достижением, а с достижениями других учащихся. Такое взаимодействие равнодушно к «посторонним», «внешешкольным» интересам и достижениям учащихся, к их самостоятельному творчеству, в чем бы это творчество ни проявлялось. *Индивидуализация педагогического взаимодействия* означает выявление и культивирование в каждом учащемся индивидуально-специфичных элементов общей и специальной одаренности, построение такого содержания и методов обучения и воспитания, которые были бы адекватны возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям, способностям и склонностям всех учащихся, соответствовали бы сензитивным периодам их возрастного и индивидуального развития.

Очевидна тесная взаимосвязь всех четырех психологических принципов организации гуманистического (личностного) педагогического взаимодействия в личностно ориентированном обучении. Все они служат актуализации творческого потенциала учителей и учащихся, стимулируют их личностный рост, способствуют более полной реализации задач личностно ориентированного урока.

Характеризуя взаимодействие субъектов образовательного процесса в личностно ориентированном обучении, можно выделить его существенные особенности:

- бережное отношение к ребенку по принципу «не навреди», когда при планировании и осуществлении воспитательных воздействий исключается риск нанесения ребенку душевной травмы. Принципиально важна вера в силы ребенка, которая обеспечивается прежде всего адекватной оценкой того, что уже в нем есть, отказом от убеждения в своем превосходстве над ребенком и взгляда на него как на существо, во всех отношениях менее совершенное. Если учитель способен видеть творческий потенциал учащихся, то его задачей должно быть не только «не навредить», но и по меньшей мере «сохранить» интересы, непосредственность, индивидуальность ребенка;

- не директивное воздействие на ребенка, а созда-

ние среды, стимулирующей позитивные изменения в поведении ребенка и его отношении к миру. Действия учителя при этом направлены на повышение статуса ребенка, организацию его поддержки со стороны других детей, предоставление права самостоятельно разрешать конфликтные ситуации. Благоприятная для контакта атмосфера создается, если учитель противопоставляет суровости доброжелательность, наказанию – поощрение и использует приемы непрямой, косвенной оценки и «авансирования доверием»;

- ориентация учащихся и учителей на самоизменение. Эти процессы являются взаимосвязанными и взаимообусловленными и предполагают развитие таких личностных характеристик, как снижение собственной внутренней конфликтности, способность к сотрудничеству и диалогической позиции в общении, эмпатии и рефлексии.

Реализация данных идей позволит создать оптимальные условия для развития субъектности ученика, его индивидуальности через самоопределение, самореализацию школьников в процессе личностно ориентированного взаимодействия участников образовательного процесса.

Литература

1. Балашов М. М., Лукьянов М. И. Личностно ориентированный подход к образованию: обоснование и сущность. Ульяновск, 1999.
2. Бондаревская Е. В. Гуманистическая программа личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11-17.
3. Машарова Т. В., Ходырева Е. А. Учебная деятельность... Среда... Развитие... Киров, 1998.
4. Машарова Т. В. Педагогические технологии: личностно ориентированное обучение. М.: «Владос», 1999.
5. Машарова Т. В. Использование личностно ориентированных технологий в образовании. Киров, 2001.
6. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: Концепция и технологии: Монография. Волгоград: «Перемена», 1994.
7. Ходырева Е. А. Организация игровой среды в обучении младших школьников. Киров, 1999.
8. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: «Сентябрь», 1996.
9. Якиманская И. С., Якутина О. Личностно ориентированный урок: планирование и технология проведения // Директор школы. 1998. № 3. С. 65-73.

А. И. Богданов

ТЕХНОЛОГИЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА

Управленческое решение в образовательном проекте представляет собой имеющий директивное значение волевой акт, направленный на качественное изменение образовательной системы; ответственный

выбор варианта, определение его стратегических целей, способов их достижения в определенный промежуток времени при сложившейся форме организации совместной деятельности участников образовательного процесса. Главным инструментальным средством эффективности процесса принятия управленческих решений является осуществление технологического цикла их подготовки и реализации.

Под технологией в широком смысле этого слова понимаются действия, знания, методы и физические предметы, используемые в работе для получения результата. В понятие «технология принятия управленческого решения» входят элементы, содержание которых дает ответ на следующую совокупность вопросов: «что делать?», «с какими затратами?», «как делать?», «кому делать?», «когда делать?», «для кого делать?», «где делать?», «что это дает?»

Ответы на эти вопросы обеспечивают связь элементов управленческого решения в пространстве, во времени, по ресурсам и исполнителям, что в итоге позволяет разработать технологию процесса принятия управленческих решений (ПУР). При этом следует учитывать трудности в принятии качественного и эффективного решения, поскольку этот процесс реально может включать в себя большое число взаимосвязанных шагов. Фактически их число определяется сложностью решаемой проблемы. Отсюда, характеризуя этапы и входящие в их состав процедуры принятия управленческих решений, следует констатировать, что они в большей степени отражают общую направленность, динамику, узловые пункты процесса принятия решений, чем некий жесткий алгоритм, приемлемый для управления любым проектом в образовательной системе.

Проведенное нами исследование и результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили закономерную для любой сферы деятельности инвариантную последовательность 6 этапов ПУР, которые конкретизированы применительно к проектной деятельности образовательного учреждения.

На первом этапе процесса ПУР в инновационном проекте осуществляется *субъективное представление* проблемы и *осмысление процедур* ее разработки. Практика инновационной деятельности показывает, что педагогические работники узнают о проблеме потому, что не произошло ожидаемое, либо имеет место ситуация, когда поставленные цели не достигнуты. Полностью определить проблему зачастую очень трудно, в результате данный этап становится процедурой в несколько шагов (операций) с принятием промежуточных решений.

Первоначально происходит *выявление и ранжирование проблем*, которые предстоит решить в процессе осуществления образовательного проекта. Для многих образовательных учреждений это такие проблемы, как неудовлетворенность качеством работы; слабая подготовленность выпускников по основным предметам школьного цикла; низкие результаты по-

ступления выпускников в высшие профессиональные образовательные учреждения; дискомфортное состояние школьников в процессе обучения; неумение многих выпускников адаптироваться к жизни; недостаточный уровень гражданского и нравственного воспитания юношества и т. д.

На основе собранной обширной информации и при наличии разрыва между желаемым и имеющимся уровнем достижения цели формируется представление о желаемом результате будущего управленческого решения и проводится ранжирование проблем, на решение которых нацеливается образовательный проект.

Это процесс творческий, основанный на неформальных знаниях, опыте, научной интуиции и интеллекте экспертов-специалистов в сфере образования. Строго логических и тем более формальных путей выбора вариантов принятия решения здесь не существует. Одновременно необходимо отдавать себе отчет в том, что какие-то возможные решения проблем данного образовательного проекта не будут реалистичными по ряду социальных, экономических, психологических и иных причин.

В управлении инновационным образовательным проектом идеальные условия для принятия оптимальных решений существуют редко. Поэтому на практике часто принимается не оптимальное, а удовлетворительное решение, которое считается «достаточно хорошим», так как в целом отвечает поставленным ограничениям и обеспечивает улучшение проблемной ситуации. Для того чтобы в последующем была возможна оценка альтернативных вариантов решения, на данном этапе необходимо установление критериев принятия оптимального управленческого решения, выполнение которых создает условия для успешного осуществления образовательного проекта при соблюдении имеющихся нормативов и стандартов, а также ресурсной обеспеченности проекта. По мнению специалистов, процедура выбора критериев принятия оптимального управленческого решения для инновационных образовательных проектов начинается с определения критериев двух типов: критерий «мы должны», при котором учитывается правовая, экономическая, социальная обеспеченность (этот критерий необходимо определить до того, как будет обсуждаться какая-либо альтернатива); критерий «мы хотим», который заставляет рассматривать все возможные варианты, не исключая идеальных, что способствует принятию лучшего в данной ситуации решения.

Первый тип критериев предусматривает учет следующих условий: наличия нормативных документов и законодательных актов местного и/или республиканского значения, необходимых для принятия решения (государственные стандарты, учебные планы и программы); ресурсной обеспеченности принимаемого решения (наличие квалифицированно подготовленных специалистов, обеспеченность обслуживающим и вспомогательным персоналом, обладание достаточ-

ной материально-технической базой, в том числе учебными или другими площадями, литературой, компьютерами и другими техническими и/или электронными средствами, финансовая обеспеченность, заключающаяся в конкретном определении источников финансирования принимаемого решения); наличия качественной, полной, достоверной информации о двух вышеперечисленных условиях.

Следующий этап принятия управленческого решения – это *разработка его вариантов*. Здесь также используется процедура *сбора информации*, но в отличие от первых этапов, на которых осуществляется поиск ответов на вопросы типа «что произошло?» и «по каким причинам?», здесь надо уяснить, как можно решить проблему, с помощью каких управленческих действий. Поэтому информация должна иметь более действенный, конструктивный характер и обеспечивать поиск возможных решений.

Процедура выявления всей возможной информации, анализ ее с точки зрения прошлого опыта и перспектив данного образовательного проекта с учетом правового обеспечения управленческого решения – это идеальный вариант. Но на практике при принятии решения используются наиболее значимые черты проблемы без охвата всей ее сложности, применяется ограниченное число критериев (чаще всего те, которые уже испытаны и в прошлом давали неплохие результаты).

Для преодоления данной ситуации перспективной оказывается разработка наиболее вероятных вариантов решения, основанных на методах номинальной групповой техники, мозговой атаки с учетом требований комплексного подхода к решению проблемы и наличия «отсеянной» (в ходе этапа) информации. При сборе и обработке поступающей информации необходимо в максимальной степени использовать творческий потенциал, знания и умения не только руководителя, но и членов коллектива для последующей разработки вариантов решений, выдвижения новых идей и изыскания скрытых резервов и возможностей.

В системе образовательной деятельности руководитель должен оценивать тенденцию развития законодательства, направленного на совершенствование образовательного процесса в условиях обновляющегося общества, всех вертикалей власти и административного управления (от законов, принимаемых на федеральном уровне, до распоряжений местных органов самоуправления). Учет существующих и предполагаемых нормативных документов обеспечит правовую базу принимаемого решения.

Оценивая финансово-экономические условия, при выборе возможных вариантов необходимо иметь в виду, что даже самый идеальный вариант решения не будет реализован по причине отсутствия финансовой обеспеченности, несмотря на горячую поддержку со стороны населения или управленческих кругов.

Это в свою очередь является необходимым и существенным условием выбора вариантов решения.

Нужно рассматривать только те из них, которые могут быть поняты и приняты окружающими (преподавателями, родителями, учащимися), исходя из их социального статуса и уровня восприятия действительности (социальная привлекательность).

Процедура разработки наиболее вероятных вариантов управленческого решения, обеспечивающих принятие основополагающих документов образовательного проекта (учебных планов и программ, локальных актов, регулирующих деятельность образовательного проекта, документов, устанавливающих внешние связи, и др.) осуществляется при помощи методов экономического анализа, экспертных методов «дерева решений».

Четвертым этапом процесса принятия управленческого решения является *выбор его оптимального варианта*. Экспериментальная работа показала, что многие руководители школ пытаются избежать или переложить ответственность за выбор решения на другое лицо, так как в ходе данного этапа принимающий решение вынужден брать на себя определенные обязательства по будущему курсу действий.

Первая процедура этого этапа по сути является своего рода оценкой предполагаемых последствий и вероятности осуществления принимаемого решения. Проводя такую работу, руководитель исходит прежде всего из требований, предъявляемых обществом к образовательному и воспитательному процессу как залого будущего подрастающего поколения (если решение касается самого процесса образования) и требований экономической целесообразности, правомочности, фундаментальной обеспеченности, если речь идет об организации процесса образования.

В процессе выбора варианта управленческого решения также имеет место процедура *оценки вероятности осуществления* принимаемого решения с учетом использования потенциальных возможностей. Необходимо, реально оценивая все аспекты реализации вариантов решения, изучить в каждом отдельном варианте возможность финансового обеспечения, наличие или отсутствие (и причину) поддержки заинтересованных людей, складывающееся общественное мнение, обеспеченность научно-методической базы.

Специальные исследования показывают, что в эффективности принятия управленческого решения решающую роль могут сыграть и дополнительные факторы, которые включают в себя потребности и личные качества подчиненных, характер принимаемого решения, требования и воздействия окружающей среды, то есть эффективность руководства носит ситуационный характер. Не существует какого-то одного, оптимального стиля принятия управленческого решения руководителем, делать это необходимо соответственно складывающейся ситуации, ориентируясь на реальность. Простой выбор направления действий имеет малую ценность для организации. Для решения проблемы или извлечения выгоды из имеющейся воз-

Е. О. Галицких

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ – ШКОЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Участие в работе межрегиональных и межвузовских конференций в Санкт-Петербурге в 2001 г. «Гуманитарное образование: традиции и новации», «Научные традиции и перспективы педагогики», «Концепции университетского образования в новом тысячелетии», в международном семинаре «Подготовка педагогических кадров и оценка их качества в системе непрерывного образования» (Киров, июнь 2001 г.) дает возможность наблюдать поиск путей лично ориентированного педагогического образования.

Востребованность наукой и практикой идей профессионально-личностного становления человека в профессии объясняется актуальностью в новом веке проблем человека, его развития, сохранения человеческого в человеке. Слово «учитель», освобожденное от пут контекста, признаков и качеств, обнажает свой философский смысл. Оно становится символом, метафорой осознания назначения человека, смысла его особой миссии на земле – его способности учить и учиться, проживать и осуществлять свой «ЧАС УЧЕНИЧЕСТВА». И уже только в рамках конкретной жизни и образования оно приобретает значение профессии, к нему добавляются фамилии, специальности (учитель музыки, литературы, математики), оно обрывает характеристиками: первый учитель, талантливый, компетентный, хороший, уважаемый, знающий. Иногда смысл проясняется через нравственные оценки: добрый, мудрый, справедливый. И вырастает признание заслуг педагогическим сообществом: Заслуженный, Народный учитель.

Обратимся к размышлениям о ШКОЛЕ профессионально-личностного становления для будущего учителя, о ПУТИ к цели – вырастить, воспитать в себе право и способность иметь своих УЧЕНИКОВ.

Кому нужно педагогическое образование? Государству, которое строит образовательную политику? Родителям, которые способны педагогизировать среду? Детям, мечтающим о сотворчестве с современным педагогом? Студентам, которые учатся в педагогических вузах? Но статистика показывает, что массовость учительской профессии государству не нужна, родители не спешат расширять свои педагогические знания, а дети часто страдают от некомпетентности учителей, выпускники же педагогических университетов просто не идут работать в школу. Причин снисходительно неприятия педагогической деятельности как профессиональной много: и непростительность учительского дела, и материальная небезопасность, и ориентация педагогических вузов на научное творчество, и высокомерное отношение академической науки к педагогике, и разрыв между требованиями к выпуск-

можности решение должно быть реализовано.

Практика показывает, что именно реализация решений, будучи наиболее сложным, трудоемким и длительным этапом исследуемого процесса, является слабым звеном и поглощает большую часть времени и ресурсов. Это дает основания предположить, что для успешной реализации принятого решения необходимо поддерживать непрерывность и стабильность всего процесса его подготовки и реализации, смещая центр тяжести процесса в сферу организации и контроля за выполнением решения.

Пятый этап процесса принятия управленческого решения – это *организация его выполнения*. Он включает составление и доведение до исполнителей плана реализации решения, мотивацию выполнения управленческого решения. Составление плана реализации решения помогает руководителю в самом начале рассматриваемого этапа избежать в будущем возможных ошибок и учесть все необходимое для успешной реализации задуманного; важное значение имеет изучение руководителем наличия необходимого объема финансовых, материальных ресурсов, кадрового состава, способного выполнить данное решение, теоретических разработок и нормативных документов, которые будут служить условием его успешной реализации. Немаловажным требованием к процедуре доведения принятого решения до исполнителя является конкретизация направлений деятельности, задач и сроков их выполнения, систематичность отчетности, так как одно из основных условий эффективности реализации принятого решения – его адресная направленность.

Организация выполнения решения управленческих задач предусматривает работу руководителя в виде проведения инструктивных совещаний, методических и разъяснительных мероприятий, целью которых является доведение до исполнителей информации без искажения, в адекватном заложенному значению виде.

Вместе с тем в современных условиях большое значение имеет эффективная система мотивации выполнения принятых управленческих решений, которая должна учитывать заинтересованность участников в профессиональном росте, материальном и моральном стимулировании.

Шестой этап процесса принятия управленческого решения – *контроль за соблюдением* основных характеристик реализации образовательного проекта – предусматривает прежде всего необходимость разработки мониторинга этого процесса, позволяющего анализировать и выявлять причины отклонения от намеченного плана, а также обнаруживать недостатки самого управленческого решения.

В случае выявленных расхождений между сформулированными предположениями образовательного проекта и реалиями его осуществления в программу реализации управленческого решения вносятся коррективы.

никам и характером обучения в вузе. Проблема стала хрестоматийной, но недостаточно ее обозначить, необходимо искать варианты решения.

Как в педагогическом университете создать условия для профессионально-личностного становления студентов, для обретения ими смысла профессии педагога, для выращивания чувства педагогического достоинства и ответственного выбора своего пути в профессии?

Мы видим решение проблемы в возможности погружения студента как можно раньше в педагогическую деятельность, в интеграции теории и практики подготовки, во взаимопроникновении внешних условий обучения профессионализму и внутренних усилий студента по воспитанию в себе интеллигентности и выстраиванию исследовательского опыта. Обеспечить целостность всего процесса профессионального и личностного становления будущего педагога может интегративный подход к профессионально-личностному становлению студентов университета.

Как происходит становление? В процессе анализа профессиональной деятельности, в общении с детьми и коллегами, в осознании своих возможностей, поиске призвания, которое проясняется в ответах на вопросы: «Зачем я иду на урок, что и как я скажу детям в процессе «встречи»?». В этом случае учеба в педагогическом вузе перестает быть для студентов «пробыванием», «подготовкой», а становится «жизнью событийной, полноценной, творческой». Чтобы преодолеть системный кризис в образовании, нужны комплексные меры. Преобразование высшей школы идет разными путями, среди них есть и эволюционные, и революционные. Один из путей – сделать подготовку специалистов адресной и направлять выпускников «не в мир и добрые люди», а в конкретные школы, организации, учреждения, которым требуются специалисты с педагогическим образованием и которые способны открыть педагогические мастерские – пространство для подготовки профессионалов, умеющих и знающих. Мастерские могут быть открыты в школах города и области, гимназиях и лицеях, колледжах, учреждениях дополнительного образования.

Мастерские как интегративные и инновационные формы подготовки ориентируются на новое качество профессионала, на становление его личностного потенциала, потому что человеческое качество будет определять качество образования, реализацию гуманистических принципов в преподавании, способность сохранять и в себе, и в ученике стремление к познанию, веру в творческие силы человека. В новом веке обществом, родителями, детьми будет востребован педагог критически мыслящий, способный к открытому и дискуссионному диалогу, видящий в развитии ребенка цель, а не средство, понимающий своих учеников, свободно рефлексировавший, философски размышляющий о своей педагогической деятельности.

Поиск способов активизации личностного взаимодействия, сотворчества педагогов, студентов, препода-

вателей университета и школьников сформировал в мастерской новый опыт творческого сотрудничества, открывающего студентам горизонты профессионального роста и развития.

Выделяют три сферы, в которых происходит процесс становления личности: деятельность, общение, самосознание. Именно они стали пространством для экспериментирования и в первую очередь соединились во время педагогической практики, которая требовала кардинальных преобразований, так как в традиционном подходе стала носить формальный характер количественных показателей, эпизодических приходов в школу студентов и методистов, часто раздражающих учителя, у которого и без студентов голова полна забот. И если главный итог – это понимание того, что становление педагога – это процесс сложный, личностно значимый, творческий, то и осуществлять его нужно индивидуально, предоставляя студенту как можно больше выбора, самостоятельности, ответственности, свободы, погружая его в жизнь школы, где можно сформировать необходимый, современный стиль педагогического мышления, пережить успешность или несостоятельность своей деятельности, увидеть проблемы и захотеть их решить научным путем. Неслучайно во многих творческих вузах студенты начинают работать уже с третьего курса в сфере профессии, когда приобретаемые знания сразу же становятся востребованными, освобождают от схоластики и стереотипов.

ШКОЛОЙ профессионально-личностного становления в Вятском педагогическом университете стала мастерская как инновационная форма организации педагогической практики будущего учителя, о результатах которой можно говорить за прошедшие десять лет. Ее организационные особенности были направлены на реализацию идеи интеграции всех уровней (внутрипредметной интеграции методики преподавания литературы в школе как интегратора профессионально-личностного становления будущих педагогов, межпредметной интеграции специальных дисциплин, психологии, педагогики, современных технологий, методик в реальном процессе преподавания в школе и его единице – уроке, интеграции деятельности всех субъектов образовательного процесса, внутриличностной интеграции знаний, опыта, переживаний, наблюдений, впечатлений студента).

Мастерская открывалась на базе инновационного образовательного учреждения г. Кирова – Вятской гуманитарной гимназии на основании положения о «Педагогической мастерской» в ВГГ и ВГПУ:

- студенты объединялись на авторском спецкурсе Е.О. Галицких «Духовное развитие личности», где изучали и моделировали свои индивидуальные программы профессионально-личностного становления, актуализировали свой довузовский жизненный опыт, выстраивали свою педагогическую позицию и ориентировались на мастерскую или отказывались от нее;
- результатом являлся выбор формы педагогичес-

кой практики, направления научных интересов, включение в экспериментальную работу;

- основанием научного руководства мастерской являлось сотрудничество ученых ВГПУ, педагогов гимназии, студентов факультета русского языка и литературы и гимназистов;

- свои творческие лаборатории открывали студентам мастера – лучшие педагоги гуманитарного цикла предметов гимназии, прошедшие обучение современным педагогическим технологиям, в том числе и мастерским как особому способу обучения и воспитания;

- студенты приходили в класс к педагогу-мастеру не на один год, а на три и открывали с ним «радости и горести профессии», «роскошь человеческого общения», тонкости и сложности гуманитарной экспертизы;

- в течение трех лет осуществлялась научная работа и создавалось дипломное исследование по актуальной проблеме образования или по изучению и преобразованию опыта учителя-наставника молодого педагога;

- интеграция деятельности педагога, классного воспитателя, ученого вуза и студента осуществлялась на заседаниях предметных кафедр гимназии, занятиях-мастерских, годичных конференциях, методических учебах;

- публичная защита дипломной работы происходила перед педагогами гимназии, которые выступали в роли рецензентов и оппонентов, оценивали актуальность и оригинальность темы, важность результатов, достоверность выводов. Работа В.В. Воложаниной о режиссуре современного урока исследовала опыт учителей-словесников и переросла в тему кандидатской диссертации, О.В. Слободина в своей дипломной работе о подготовке учителя-словесника к изучению в школе произведений с христианскими мотивами обобщила и представила опыт работы учителя гимназии Т.К. Косолаповой. Исключительно продуктивными для практики преподавания были результаты научного поиска Н.Н. Одинцовой о подготовке студентов к освоению современных технологий в преподавании литературы, И.А. Логинова ярко и убедительно раскрыла образ учителя в современной художественной литературе как средство формирования педагогической направленности личности, Н.В. Смертина исследовала результаты литературных экспедиций гимназистов и представила пушкинские места России как средство формирования духовного опыта личности школьника;

- общение студентов с гимназистами и их наставниками не носило временного характера, давало возможность раскрыться творческому потенциалу каждого, учиться друг у друга, сохранять ощущение современности;

- интеграция учебной и воспитательной работы реализовывалась в самом укладе жизни гимназии, ее традициях, которые передавали выпускники (мно-

гие студенты окончили эту гимназию перед поступлением в вуз);

- атмосфера открытости, доброжелательности, поддержки не означала бесконфликтности, каждый студент рефлексировал свои успехи и ошибки, учился на своем опыте и участвовал в методических «распаковках» проектов своих однокурсников, осмысливал результаты, отслеживал шаги профессионального становления;

- все студенты получили возможность осуществить свои научные поиски, апробировать современные технологии на уроках и во внеурочной деятельности, увидеть проблемы их внедрения и позитивные результаты;

- исследовательская деятельность студентов интегрировалась с деятельностью научного общества учащихся, с научно-методической работой учителей, обогащая и дополняя друг друга;

- было достигнуто состояние включенности во внутреннюю жизнь большого педагогического сообщества гимназии, его уклада, его духа;

- увеличились контакты студентов с другими людьми профессиональной сферы, родителями учеников, гимназистами, учеными – научными консультантами гимназии.

За десять лет через мастерскую прошли тридцать два студента, у каждого был свой путь и своя выстраиваемая в течение трех лет концепция педагогической деятельности, которая включала авторское, практико-ориентированное изложение теории по четырем направлениям: ценностное отношение к педагогической культуре (теории, науке), к предмету и целям его преподавания как художественно-педагогическому творчеству, к ученику как цели и субъекту деятельности, к себе как творческой развивающейся личности.

В Вятской гуманитарной гимназии работают восемь выпускников педагогической мастерской, всех отличает интеллигентность, стремление к творчеству, о каждом можно написать «педагогическую поэму». Они реализуют свои способности в самостоятельно и ответственно выбранной профессии, «успех в которой нельзя достичь раз и навсегда, он достигается ежедневно».

Главной идеей мастерской была идея встречи Ученика и Учителя, становление мастерства через взаимообогащение, взаимообмен мыслями, опытом, идеями при сохранении индивидуальности, своего пути, своего СЛОВА. Важно было сочетание молодости и зрелости, опыта и поиска, в котором формировалось умение молодого учителя профессионально общаться с детьми и коллегами. Одна из главных проблем мастерской – проблема ВСТРЕЧИ, ведь если она не состоялась между студентом и мастером, то и ШКОЛЫ не было, ничего не изменилось, в самосознании не выросло профессионально-педагогических ценностей и целей, или они оказались не разделенными, не понятыми, чужими. Очень остро переживали педагоги гимназии, если студент не становился

соратником. Мастерство, с их точки зрения, вырастает на трудолюбии, открытости, поиске и благодарности, потому что умный студент умеет учиться хорошему у всего, что предлагает ему жизнь.

С нашей точки зрения, «встреча» состоялась в педагогической мастерской с талантливыми молодыми людьми, за которыми НОВОЕ СЛОВО в профессии. Время работы выпускников мастерской дает возможность констатировать тот факт, что в Вятской гуманитарной гимназии сложилась команда молодых педагогов: В.В. Вологжанина, человек редкого трудолюбия и старания, тонко чувствующая «нерв» своего учительского призвания, представляла в 2001 г. молодых педагогов области на съезде молодых учителей и воспитателей в Москве, Т.Г. Зубарева участвовала в методической конференции филологического факультета, Н.В. Перовщикова организовала учебную экспедицию с гимназистами по литературным местам Москвы, В.В. Хардин блистал на региональной конференции «Образовательная программа современной гимназии», Н.Н. Одинцова активно работает в областной лаборатории ИУУ по нравственному воспитанию. Выпускники мастерской, сейчас уже дипломированные и состоявшиеся педагоги, реализуют свои научные замыслы, любимы и уважаемы детьми и коллегами, о своих учениках говорят вдохновенно, о работе в гимназии – увлеченно.

Профессиональное сотворчество, постижение бытия человека в профессии передается из рук в руки как встреча педагога со своим учеником, поворотная и ответственная, лично значимая и значительная, судьбоносная и осуществленная «здесь и теперь». Именно такая встреча определяет педагогическую позицию, жизненное кредо, о такой встрече пишет А. Кончаловский, вспоминая Михаила Ромма: «Его лекции всегда были интересны. Думаю, потому, что ему было интересно делиться с нами своими мыслями. Он учил нас быть людьми и только уже вслед за тем – режиссерами. Часто повторял нам эйзенштейновские слова: "Режиссуре нельзя научить, ей можно научиться..." Он никогда не навязывал нам своего мнения, своего представления о том, как надо делать. Он давал нам возможность ошибаться...»

С точки зрения 32 студентов, прошедших ШКОЛУ профессионально-личностного становления в педагогической мастерской, «определяющее» влияние она оказала на 10 человек, «значительное» – на 22 человека, «незначительное» не выбрал никто. Мастер-

ская помогла выпускникам университета понять смысл педагогической профессии и соразмерить его с масштабом своей личности:

- увидеть «жизнь как бесконечное познание»;
- найти себе собеседника в профессии, пережить радость единения;
- сомневаться и постоянно думать, отвечая за свои слова и поступки;
- увидеть разницу между умением учить себя и учить других;
- включиться в научное творчество и согласиться с И.П. Павловым в том, что наука требует от человека всей его жизни;
- определиться между школой и аспирантурой;
- открыть в общении с детьми свое призвание;
- разочароваться в своем выборе и понять, что до школы я еще «не дорос»;
- увидеть, как сложна работа учителя и научиться ее не бояться;
- вдохновиться педагогической публицистикой и захотеть писать все, что раньше заставляли: педагогический дневник, эссе, заметки в записной книжке, сценарии, сказки, статьи в гимназическую газету;
- научиться быть снисходительным к другим и требовательным к себе;
- не успокаиваться. (Из стенограммы коллективной рефлексии выпускников мастерской.)

Необходимо сказать, что мастерская как живой организм развивалась, моделировала новые формы, обогатилась проектами (проект литературных экспедиций, проект спецкурса «Современные технологии литературного образования», проект интегративных методических факультетских конференций, в которых участвуют как педагоги школ, так и студенты-практиканты) и перспективами, обращенными в будущее. Созданный прецедент и полученный опыт дают основания считать, что мастерские будут способствовать реализации **идеи университетского комплекса**, так как интегрируют в своей сущностной основе управленческие усилия разных образовательных структур: органов образования города и области, университета, школ, широкой общественности. Мастерская обеспечивает качественно новый уровень профессионального образования будущего педагога, отвечает на вызов времени и способна решать проблему профессионально-личностного становления студентов университета.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

В.Н. Оношко

СИНТАГМАТИЧЕСКИЕ И ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СИНТАКСИСЕ

Основной задачей данной работы является применение дихотомии «язык-речь» в отношении простого предложения. Различие языка как разных, но взаимосвязанных, взаимодополняющих аспектов исследования обеспечивает дифференцированный и вместе с тем целостный анализ лингвистических фактов. Признание дихотомии «язык-речь» требует рассмотрения каждой единицы в двух планах: в плане речи (синтагматическом), изучающем линейные, релятивные отношения; и в плане языка (парадигматическом), изучающем системные, коррелятивные отношения исследуемых единиц.

Учение о синтагматических и парадигматических отношениях уходит своими корнями в учение Ф. де Соссюра о синтагматических и ассоциативных связях (Ф. де Соссюр, 1999). Но впервые «законы ассоциации сходства и смежности» были сформулированы в 1883 году Н.В. Крушевским в докторской диссертации «Очерк науки о языке». Он писал, что «связи между словами могут быть двух порядков: порядка сосуществования (сходство) и порядка последовательности (смежность)» (Крушевский, 1883, с. 65-66). Как Н.В. Крушевский, так и Ф. де Соссюр большое внимание уделяли законам ассоциации, которые превращают бесконечную массу слов в одно стройное целое, соединяют элементы в потенциальный, мнемонический ряд.

В современной лингвистике синтагматические отношения рассматриваются как отношения между одной словесной формой и другой словесной формой в потоке речи. С помощью синтагматических отношений представляется возможным изучить связи и зависимости между словесными формами на основе их реляционных свойств. Синтагматические отношения обычно являются объектом дистрибуционного анализа. Принято считать, что связи между словами, фразами соотносятся в синтагматическом ряду только с другими словесными формами. Элементы синтаксической конструкции могут быть охарактеризованы в двух измерениях: в их отношении друг к другу и в их отношении к самой конструкции (Почепцов, 1971, с. 43-44). Причем сцепление элементов в речевой цепи не произвольно, а подчинено определенным законам языка, и при изучении синтагматических отношений должно опираться на анализ единиц по их валентным свойствам (Структурный синтаксис, 1972, с. 18-19). Кроме того, цепные связи носят мотивированный характер, т.е. включают в себя

требование предикативности и требование валентности. Таким образом, синтагматика осознается как учение о закономерном сцеплении единиц для построения речевой структуры (Структурный синтаксис, 1972, с. 18). Синтагматический анализ необходим, однако он не исчерпывает целей исследования, так как не дает представления о связях лингвистических единиц и их месте в системе языка (Мухин, 1968, с. 13).

Изучение синтагматических отношений лишь начальный этап анализа лингвистических единиц, представляющий данные для их дальнейшего исследования в парадигматическом плане. Оба описания, как синтагматическое, так и парадигматическое, важны для раскрытия основных конституирующих признаков изучаемого языка.

Ассоциативные (или парадигматические) отношения строятся на совершенно другой основе. Ассоциативные отношения в понимании Ф. де Соссюра и Н.В. Крушевского – это ассоциации по сходству: значения семантического и грамматического; формы – звуковой, морфологической, синтаксической. Именно ассоциативные ряды составляют тот запас, который у каждого индивида образует язык (Ф. де Соссюр, 1999, с. 121). Ассоциативные ряды могут быть различного типа, в них наблюдается присутствие то двоякой общности по смыслу и форме, то только по форме или только по смыслу. А.М. Пешковский выделяет, с одной стороны, ассоциации по вещественному значению, а с другой – по формальному значению. Самыми же прочными ассоциациями в языке он считает те, когда и звуки и значения объединяют в единый ряд слова – единицы ассоциаций (Пешковский, 1927). Если синтагматика является инвентарем речи, то парадигматика относится к области языка. Она имеет определенную временную сторону и определенные значения, и она не образуется в речи, а воспроизводится в той или иной ее части (Смирницкий, 1957, с. 24).

В трудах современных лингвистов мы находим подтверждение тому, что парадигматический подход к языку занял ведущее положение. В современной лингвистике термин «парадигма» используется для обозначения «совокупности языковых единиц, противопоставленных друг другу по одним формальным и семантическим признакам при общности некоторых других формальных и семантических признаков» (Апресян, 1967, с. 193). При установлении парадигматических отношений необходимо выявление основания тождества рассматриваемых единиц и их различия. В связной речи члены парадигмы не могут существовать одновременно. Структура речи выбирает какой-то один из членов парадигмы.

Понятие парадигмы находит в современной лингвистике свое отражение и применение на различных

уровнях языка. Общеизвестно, что длительное время степень разработанности синтаксиса и морфологии оставалась различной. Если в морфологии уже давно существовала система парадигм каждой изменяемой части речи, то синтаксис был лишен описания систем парадигм. Изучение и исследование синтаксической парадигмы осложняется тем, что не все школы оперируют данным понятием. Так, к отождествлению синтагматики и синтаксиса, парадигматики и морфологии, по существу, склоняются женевицы и Л. Теньер. Пражский лингвистический кружок считает основной задачей синтаксиса определение синтагматических отношений и морфологических средств их выражения, что ведет фактически к отрицанию парадигматических отношений на уровне синтаксиса. Их парадигматическая концепция помещена целиком в морфологию. В русском языкознании также существует точка зрения, согласно которой синтаксическая и морфологическая парадигмы считаются тождественными (Мухин, 1968, с. 18-20). Хотя в работах дескриптивистов синтагматика и приобрела первостепенное значение, но и здесь налицо стремление внести в синтаксис понятие парадигматических рядов.

Парадигма в трансформационной грамматике понимается как ряд структурно различающихся, но семантически соотносительных конструкций-предложений, словосочетаний. Отдавая должное трансформационной грамматике, мы вместе с тем не считаем правомочным выдвигать на первый план положения о том, что синтаксическая парадигма своим становлением обязана именно трансформационной грамматике, как утверждает Ю.В. Костинский (Костинский, 1969, с. 108). Ярким доказательством обратного является тот исторический факт, что еще в античные времена отмечалось явление параллельности синтаксических языковых единиц. Вероятно, можно рассматривать интерпретацию Апполонием Дисколом сочетаний типа «бьют человека» и «бьют людей» как попытку выявления определенных парадигматических отношений между формами одной и той же конструкции (Античные теории, 1936, с. 138).

Значительным моментом в изучении парадигм может считаться трактовка Аристотелем отношений между суждениями (то есть предложениями) как явление, соответствующее в общих чертах понятию синтаксической парадигмы в современной лингвистике. Аристотель следующим образом определял парадигму (пример): «... пример не показывает отношения ни части к целому, ни целого к части, но отношения части к части, когда обе подходят под один и тот же термин...» (Аристотель, 1952, с. 169).

О целесообразности подхода к предложению как к языковому знаку, изучающему синтагматические и парадигматические отношения, вполне определенно заявил в 1916 году Ф. де Соссюр, который писал в связи с этим следующее: «Все, в чем выражено данное состояние языка, надо уметь свести к теории синтагм и теории парадигм» (Ф. де Соссюр, 1999, с. 131).

Мысль о необходимости изучения синтаксической парадигмы не оставляет лингвистов и в более поздние времена. В 1927 году А.М. Пешковский обращает внимание ученых на важность и целесообразность анализа структуры предложения с точки зрения парадигматических отношений в предложении.

Однако в современной лингвистике до сих пор нет точного определения синтаксической парадигмы, нет единого мнения в отношении критериев ее выделения и построения. Еще не ясно, какие структуры являются ее членами, не определены границы парадигмы. Данные нерешенные, или недостаточно четко обозначенные проблемы являются темой специального исследования.

Литература

- Античные теории, 1936 – Античные теории языка и стиля. М.; Л.: Соцэкгиз, 1936.
 Апресян, 1967 – Апресян Ю.Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. М.: Наука, 1967.
 Аристотель, 1952 – Аристотель. Аналитика первая и вторая. Л.: Госполитиздат, 1952.
 Костинский, 1969 – Костинский Ю.М. Вопросы синтаксической парадигматики // Вопросы языкознания. 1969. № 5.
 Крушевский, 1883 – Крушевский Н.В. Очерк науки о языке. Казань, 1883.
 Мухин, 1968 – Мухин А.М. Структура предложения и его модели. Л., 1968.
 Пешковский, 1927 – Пешковский А.М. Принципы стилистического анализа. М., 1927.
 Почепцов, 1971 – Почепцов Г.Г. Конструктивный анализ структуры предложения. Киев: Вища школа, 1971.
 Смирницкий, 1957 – Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. М., 1957.
 Ф. де Соссюр, 1999 – де Соссюр Фердинанд. Курс общей лингвистики. М.: Логос, 1999.
 Структурный синтаксис, 1972 – Структурный синтаксис английского языка. Л.: ЛГУ, 1972.

С.И. Тютюник

ИЗМЕНЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖНЫХ СУБСТАНТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ ТИПА $N_1 + PR + N_2$ В ДРЕВНЕ- И СРЕДНЕАНГЛИЙСКИЙ ПЕРИОДЫ

Одним из аспектов изучения и описания синтаксиса языка любого периода является изучение его подсистем, одна из которых представлена словосочетаниями. В процессе исторического развития и перехода языка от синтетического типа к аналитическому предложные субстантивные словосочетания типа «существительное + предлог + существительное» (ПСС модели $N_1 + pr + N_2$) в английском языке подверглись существенным изменениям. Их развитие необходимо рассматривать как результат упрощения и усложнения модели: упрощение формы в результате отмирания флексий и усложнение как формы, так и содер-

жания в результате вовлечения в систему ПСС новых предлогов, существительных различной семантики, усложнение характера синтаксико-семантических отношений между его компонентами.

Категориальные значения словосочетаний весьма стабильны и не обнаруживают тенденции к каким-либо внутренним изменениям в связи с историческим развитием языка, в то время как система конкретных значений в словосочетаниях нестабильна и движется в сторону дифференциации и обогащения. В силу этого и развитие семантической структуры ПСС модели $N_1 + pr + N_2$ предстает в истории английского языка как активный процесс. Семантическая структура ПСС представляет собой результат взаимодействия обобщенно-грамматического значения модели, значения грамматико-семантического варианта (ГСВ), лексического значения слов-конституентов.

Обобщенно-грамматическое значение модели – это атрибутивные отношения в широком смысле слова, отношения определяемого и определяющего, главного и зависимого, именованное связи признака с предметом. Предложный член словосочетания, $pr N_2$, выражая собственный или относительный признак предмета, по своему характеру является уточняющим – зависимый компонент N_2 тем или иным образом сужает и конкретизирует значение головного компонента N_1 . Смысловые оттенки такого уточнения различны. Разнообразие устанавливаемых в ПСС отношений обуславливается разнообразием значений лексического наполнения всех его компонентов, поскольку в лексических значениях слов скрыто то, что С.Д. Кацнельсон называет глубинными синтаксическими связями (Кацнельсон 1972, с. 88).

Атрибутивные отношения в рамках ПСС могут реализоваться не только как собственно-атрибутивные, при которых предмет, явление, признак определяется со стороны своего внешнего или внутреннего качества, свойства, принадлежности, но и в виде некоторой обстоятельственной характеристики предмета путем указания на положение предмета в пространстве, его отношения ко времени, на причины его возникновения, на целевое назначение (атрибутивно-адвербиальные отношения).

В рамках тех же атрибутивных отношений в ПСС может даваться указание на объект или субъект действия, состояния, обозначенного головным компонентом (атрибутивно-объектные и атрибутивно-субъектные отношения). Кроме того, в ПСС исследуемой модели могут устанавливаться и отношения информативного восполнения (термин Н.Ю. Шведовой: РГ 1980, т. 2, с. 18), при которых зависимый компонент содержательно восполняет собою стержневой компонент, т.е. образует вместе с ним, по словам Н.Ю. Шведовой, минимальное информативно-достаточное словосочетание (РГ 1980, т. 2, с. 18).

Реализуя одно из своих значений, предлог создает предпосылки для конкретизации, уточнения содержания атрибутивных отношений, заложенных в модели

$N_1 + pr + N_2$. Но предлог, будучи многозначным, сам по себе недостаточен для того, чтобы обозначить определенное отношение. Он может участвовать в обозначении ряда отношений, и нужный смысл каждый раз будет извлекаться из контекста, которым для предлога являются оба полнозначных компонента предложного словосочетания. Таким образом, на ступени конкретизации обобщенного атрибутивного значения модели $N_1 + pr + N_2$ значение грамматико-семантического варианта есть результат взаимодействия семантики предлога и семантических особенностей именных компонентов. При этом в рамках определенного ГСВ лексический состав участвует в реализации обобщенно-грамматического значения на уровне семантических разрядов и категориальной семантики.

В древнеанглийском языке ПСС исследуемой модели малочастотны. Сравнительно проста их семантическая структура. Различные смысловые отношения, устанавливаемые в ПСС древнеанглийского языка, являются конкретной реализацией атрибутивных отношений в широком смысле слова и составляют семантический потенциал модели в исследуемый период. В ПСС с собственно-атрибутивными, атрибутивно-адвербиальными и атрибутивно-объектными отношениями даются различные обстоятельственные характеристики предмета/лица (локативные, временные, причинные):

saes weg ofer Jordan (St. Mat.) – приморский путь за Иорданом;

gurn aefter gomene (Beowulf) – беда после радости;

swa micel ege from oaem wifmonnum (Orosius) – такой большой страх от той женщины;

квалификация предмета/лица по внешнему виду, качеству, свойству, принадлежности, материалу:

se stronge winter mid forste I mid snawe (A-S. Chr.) – суровая зима с морозом и со снегом;

Salomon in eallum hys wuldre (St. Mat.) – Соломон во всей своей славе;

an cyrce of scinendum golde and of gimstanum (Lives of Saints) – церковь из сверкающего золота и прекрасного камня;

характеристика лица по его положению в рамках церковной и государственной иерархии:

se papa of Rome (A-S. Chr.) – папа римский;

se aercebiscop Deodorum of Cantwarbyrig (A-S. Chr.) – архиепископ Теодор Кентерберийский.

Исследование Англо-Саксонской хроники и других исторических документов на протяжении всего древнеанглийского периода показывает определенный рост ПСС подобного типа, так как функциональная характеристика лица (по его положению в обществе), неразрывно связанная с его положением в пространстве, крайне существенна для документов такого рода.

Очень редки в древнеанглийских памятниках ПСС с атрибутивно-объектными отношениями, которые наблюдаются в словосочетаниях в том случае, когда головной компонент называет определенное психи-

ческое состояние, а зависимый компонент – лицо или ирреальное существо, с которым это состояние сопряжено, и средством связи выступает при этом предлог *to: soe eadmodnyss ge to gode ge to mannum* (Lives of Saints) – истинная покорность богу и людям.

Развитие и распространение ПСС исследуемой модели в среднеанглийских памятниках свидетельствует о том, что речевая реализация в конечном счете продолжает тенденции, заложенные в системе языка. В семантической структуре ПСС происходят существенные изменения: появляются ПСС с новыми типами отношений – атрибутивно-субъектными и информативного восполнения, которые не отмечаются в древнеанглийских памятниках.

Атрибутивно-субъектные отношения в ПСС – это отношения, которые возникают между действием, состоянием или свойством, называемым головным компонентом ПСС, и производителем действия, носителем состояния, свойства, называемым зависимым компонентом: *writinge of poetes* (Trev.) – творения поэтов; *berkinge of the dogges* (Chaucer) – лай собак; *shouting of the men and wimen* (Ibid.) – крики мужчин и женщин.

К среднеанглийскому периоду относится также и появление ПСС с отношениями информативного восполнения, при которых зависимый компонент не несет ни объектного, ни определительного, ни обстоятельственного значения, и содержательно восполняет собою головной компонент, тем самым образуя вместе с ним минимальное информативно-достаточное словосочетание: *so merche multytude of that folc* (Maund.) – такое большое количество народа; *afre the schappe of the temple of Jerusalem* (Maund.) – по форме храма Иерусалимского.

В ПСС с отношениями информативного восполнения в позиции головного компонента выступают синсемантические существительные, которые нуждаются в семантическом восполнении, требуют зависимой формы с содержательно раскрывающей, информативно-восполняющей функцией: *pe nombre of pe monkes* (Trev.) – число монахов; *two figures of sterres* (Chaucer) – очертания двух звезд.

Позицию головного компонента в ПСС с этим типом отношений занимают существительные со значением количества и меры (*quantytee, plente, summe, multitude, nombre, degree*): *a gret summe of sylvre* (Maund.) – большое количество серебра;

так называемые «партиципные существительные» (*part, partie, remnant*): *a parte of the crowne of oure Lord* (Maund.) – часть венца господина нашего;

существительные с общим значением «форма», «внешний вид» (*forme, schappe, heigh, figure*): *in forme a lykenesse of a gret dragoun* (Maund.) – по форме и подобию огромного дракона;

существительные – имена смысловых отношений, слова-классификаторы (*manere, kinde*): *alle kind of fishes* (St. Mat.) – рыбы всякого рода.

Расширение сферы ПСС с собственно-атрибу-

тивными и атрибутивно-адвербиальными отношениями происходит в среднеанглийский период и за счет появления новых семантических типов ПСС:

с отношениями партиципными: *the arme of Ave* (Man., C.D.) – рука Авеля; *folce of his ordre* (Lang.) – люди из его ордена;

с конфигурационно-топографическими: *the foot of the hille* (Maund.) – подножие холма; *a little arm of the see* (Maund.) – маленький залив моря;

ПСС с локативно-ориентивными отношениями: *The weye from Constantinoble to Jerusalem* (Maund.) – путь из Константинополя в Иерусалим.

В среднеанглийский период значительно более продуктивной становится модель ПСС с атрибутивно-объектными отношениями, при которых головной компонент называет действие, состояние, а зависимый – предмет (в широком смысле слова), на который направлено действие или с которым сопряжено состояние.

Объектные отношения в ПСС среднеанглийского языка устанавливаются, когда в позиции N_1 выступают отглагольные существительные со значением действия; отглагольные существительные, обозначающие процессы речемыслительной деятельности, а также существительные, обозначающие чувства, эмоции, различные психические состояния человека: *from the takynge of Troye* (Maund.) – с захвата Трои; *redouting of Mars and of his glory* (Ch., CT) – прославление Марса и его величия; *for reverence of his moder Marye* (Ch., CT) – из-за почтения к своей матери Марии.

Таким образом, в среднеанглийском языке в ПСС исследуемой модели происходили существенные изменения в их семантической структуре как по линии углубления характера синтаксических отношений, так и по линии углубления смысловых оттенков атрибутивных отношений.

Литература

1. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972.
2. Шведова Н. Ю. Русская грамматика / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Наука, 1980. Т. 2. Синтаксис.

Список источников

- A-S. Chr.* – The Anglo-Saxon Chronicle, according to the several original authorities / Ed. By V. Thorpe. London: Longman & Roberts, 1861. V. 1 – V. 2.
- Beow.* – The Anglo-Saxon Poems of Beowulf, The Scop or Greeman's Tale and the Fight at Finnesburg / By V. Thorpe. London: Oxford, MDCCLV. P. 1-214.
- Chaucer* – Chaucer J. Canterbury Tales / Tales of Canterbury / Ed. By A. Kent Hieatt and C. Jieatt. N.Y., 1964.
- L of S* – Atlfric's Lives of Saints being a set of sermons on Saints' days formerly observed by English Church / Ed. By W. W. Skeat. London: K. Paul, Trench, Trübner and Co, 1881.
- Lang.* – Langland W. The Vision of Piers Ploughman. M.; L., 1941.
- Maund.* – Maundevile J. The Voiage and Travaile of Sir John Maundevile / Ed. By J. O. Halliwell. London: Reeves & Turner, 1883.
- Oros.* – The Anglo-Saxon Version from the historian Orosius / By Aelfred the Great. London, MDCCLXXI.

St. Mat. – The Gospel of Matheu // Gothic and Anglo-Saxon Gospels in parallel columns with the versions of Wycliffe and Tyndale / Arr. By J. Bosworth. London: Reeves & Turner, 1888. P. 2-161.

Trev. – Polychronicon Ranuphi Higden Monachi Cestrensis together with the English Translation of Sir John Trevisa and of an unknown writer of the fifteenth century / Ed. By C. Balengton. London: Longman, Green, Longman, Roberts and Geen, 1865.

Е. Н. Банина, В. А. Банин

МЕСТО ОЦЕНОЧНОСТИ В ЗНАЧЕНИИ СЛОВА

Большое внимание в лингвистике уделяется семантической структуре слова, выявлению типов значений слов и критериев их разграничения, путям изменения и развития значений слов.

Е. Г. Беляевская справедливо считает, что лексическое значение слова – это система, состоящая из элементов различной степени сложности, которые выступают в неразрывном единстве и определяются семантикой, прагматикой и синтактикой слова (Беляевская 1987, с. 37) (см. схему внизу стр.):

Изучение значений слов приводит к выделению прямого и переносного значений слова. При метафорическом переносе использование слова применительно к новому объекту не является простым заимствованием звуковой формы другого слова, так как требует учета содержательной стороны знака, которая составляет мотивационную основу метафоры. Данная содержательная сторона знака образует внутреннюю форму. Внутренняя форма является «мостиком», позволяющим соединить денотативный и коннотативный аспекты значения. Следовательно, внутренняя форма как ассоциативно-образное представление является мотивом для реализации таких коннотативных компонентов, как эмотивность, оценочность, интенсивность, стилистический компонент.

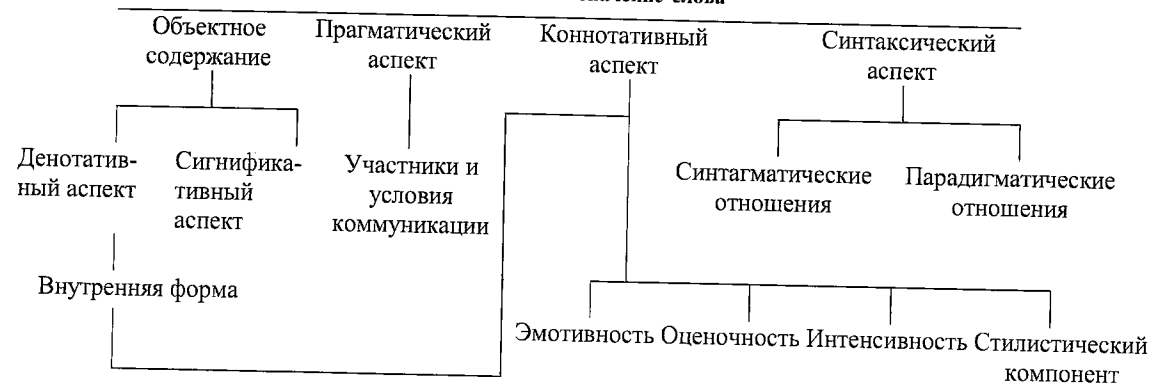
Эмотивность отражает факт эмоционального переживания субъектом определённого явления, оценочность – положительную или отрицательную оценку объекта или явления, интенсивность – степень проявления действия или признака, стилистический ком-

понент – принадлежность слова к определенной сфере общения. В коннотативном аспекте некоторые авторы выделяют образный компонент (Попова, Стернин 1984, с. 29). Вслед за С. М. Мезениным, мы считаем нецелесообразным выделять отдельно образный компонент в лексическом значении слова, так как сами по себе языковые единицы – морфемы, слова, словосочетания – образностью не обладают, а являются средствами воплощения литературного (речевого) образа (Мезенин 1984, с. 5-6).

Воспринимая явление действительности, человек выражает свое ненейтральное отношение к нему посредством оценки «хорошо»/«плохо». Будучи выражена языковыми средствами, оценка реализуется в компоненте значения слова, который называют оценочностью. Оценочность представлена в семантической структуре слова набором оценочных сем, которые выявляются при компонентном анализе. В связи с этим в лингвистике актуальным является вопрос о месте оценочности в структуре значения слова. Вопрос о принадлежности оценочности денотативному или коннотативному аспектам значения слова до настоящего времени продолжает оставаться дискуссионным. Оценочные семы рассматриваются либо в структуре коннотативного аспекта значения, либо в структуре денотативного аспекта значения в качестве единиц, конструирующих единое понятийно-оценочное значение.

На наш взгляд, в настоящее время коннотативный аспект значения слова трактуется довольно широко. Кроме эмотивности, оценочности, интенсивности и стилистического компонента, некоторые лингвисты выделяют в рамках коннотативного аспекта значения также такие компоненты, как идеологический, прагматический, национальный, культурологический. Различные подходы к исследованию компонентов коннотативного аспекта значения привели к терминологическому изобилию в их классификации. Коннотативные компоненты значения трактуются как аффективные моменты (Вандриес), эмотивные обертоны (Ульман), субъективно-модальное значение (Виноградов), экспрессивно-эмоциональные моменты (Звегинцев), оценочно-эмоционально-экспрессивные моменты (Ахманова), эмоциональные наслоения, эксп-

Лексическое значение слова



рессивная окраска (Шмелев), семантическая ассоциация (Апресян), эмотив (Шаховский), потенциальные признаки (Гак) и т.д. В целом в лингвистике признается, что коннотация является частью значения слова и носит полиструктурный семный характер. В совокупности все компоненты коннотации характеризуют «дополнительное» значение слова, его сопутствующие семантические, прагматические или стилистические оттенки, которые накладываются на его денотативное значение.

Так, эмоциональная оценочность метафоры является результатом актуализации оценочных сем коннотативного аспекта значения слова. Например, отрицательная эмоциональная оценочность метафоры *weed* «тощий, долговязый человек» является результатом актуализации потенциальной семы исходного значения слова – «сорняк».

В.И. Шаховский справедливо считает, что оценочность можно отнести к денотативному аспекту значения слова, когда оценочные семы в исходном значении относятся к сфере нейтрального, рационального (Шаховский 1988, с. 33). Денотативный аспект значения слова как дискретной единицы языковой системы не является неделимым – он представляет собой комбинацию денотативно-сигнификативной сферы и денотативно-квалификативной сферы, куда входит рациональная оценочность. Рациональная оценочность занимает «плавающую» позицию, находясь на периферии денотата, т.е. может переместиться в область коннотации.

Так, рациональная оценочность метафоры является результатом актуализации оценочных сем денотативного аспекта значения слова. Например, рациональная оценочность метафоры *pill* «доктор» является результатом актуализации дифференциальной семы исходного значения слова – «пилюля».

Денотативно-коннотативное своеобразие оценочности позволило трактовать ее в качестве компонента значения слова (Азнаурова, Арнольд, Арутюнова, Ахманова, Беляевская, Берлизон, Виноградов, Гак, Галкина-Федорук, Кацнельсон, Левковская, Лукьянова, Медникова, Петрищева, Разинкина, Уфимцева и др.), представленного в структуре денотативного аспекта значения дифференциальными семами, а в структуре коннотативного аспекта значения – потенциальными семами.

Литература

1. Беляевская Е.Г. Семантика слова: Учебное пособие. М.: Высш. шк., 1987. 128 с.
2. Мезенин С.М. Образные средства языка (на материале произведений Шекспира): Учебное пособие. М.: Изд-во МПГИ им. В.И. Ленина. 1984. 100 с.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Лексическая система языка. Воронеж, 1984. 148 с.
4. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе (на материале английского языка): Дис. ... д-ра филол. наук. М., 1988. 192 с.

В. А. Ситникова

ОПИСАНИЯ В «АНТИЧНОМ» ФРАНЦУЗСКОМ РОМАНЕ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И СВОЕОБРАЗИЕ

Первые романы появляются во Франции примерно к 1150 году. Речь идет прежде всего о так называемых «античных» романах. Они представляют собой переходный жанр от *chanson de geste*, эпической поэмы, к роману в традиционном понимании. Первым среди «античных» романов принято считать «Роман об Александре». Различные версии этого романа последовательно создаются в течение всего XII века. «Роман об Александре» занимает несколько обособленное место по отношению к другим античным романам, образующим триаду – «Роман о Фивах», «Роман об Энее», «Роман о Трое». Появление античных романов связано с социально-экономическими и культурными изменениями, происшедшими в XII веке во Франции. Возникновение средневековых «античных» романов, являющихся интерпретацией латинских произведений, не случайно. Античность всегда присутствовала в сознании средневековых жителей, как бы не менялось это общество с падения Римской империи до XV века. «Чертой, характеризующей эту литературу, эту юриспруденцию, эту философию, ... было подражание античности» [Paré 1933: 145].

В данной статье речь пойдет об особенностях описаний в «античных» романах. Несмотря на большое количество исследований, посвященных описаниям, современный французский литературовед Ф. Амон подчеркивает, что описание не имеет настоящего теоретического статуса, будучи предназначенным определять и характеризовать, само остается без определения [Hamon 1993: 10]. К. Круази-Наке подчеркивает, что «при анализе описаний важнее описать их контуры, чем дать определение» [Croizy-Naquet 1994: 21]. Описание во французском «античном» романе испытывает на себе влияние античной традиции. Авторы «античных» романов не имеют еще четких теоретических канонов. Принципы техники описания будут сформулированы позднее Матье де Вандомом. Тем не менее у авторов этих романов существует представление о важности по крайней мере двух основных характеристик, позволяющих выделить описание из повествовательной ткани. Это *digressio* (рассечение) и *amplificatio* (расширение), термины, введенные теоретиками античности. Для средневековых авторов описание – это прежде всего *amplificatio*, амплификация, нагнетание в тексте синонимических тропов или повторяющихся однородных конструкций. В античную эпоху *amplificatio* служит возвышению стиля, созданию пафоса, призвано волновать читателя. В античную эпоху *amplificatio* – неотъемлемый элемент возвышенного стиля. В средневековье *amplificatio* изменяет свое назначение. Теперь оно служит развитию и «уплотнению» сюжета. В средневековых «ан-

тичных» романах *amplificatio* не означает принадлежности к возвышенному стилю. Средневековый автор стремится сконцентрировать детали, чтобы придать повествованию большую точность и определенность. Античная модель в эту эпоху ориентирована на достижение других целей. Изменение в концепции описания происходит «от возвышенного к символическому» [Poirion 1985: 1-13]. Из чисто эстетического украшения в античном тексте описание превращается в символ в средневековом тексте. Богатые описания дворцов символизируют могущество их хозяев, зоологические странности Востока и монстры индийских лесов становятся символами опасности, символами темных языческих сил, подстерегающих христиан при открытии новых земель.

Как бы велико однако ни было желание имитировать античные модели, французский «античный» роман является, во всяком случае хронологически, «премником» *chanson de geste* и неизбежно испытывает на себе влияние этого жанра. Поэтому стоит прежде всего подчеркнуть особенности описаний в эпическом жанре, унаследованные в дальнейшем античными романами. *Chanson de geste*, являясь прежде всего повествовательным, а не лирическим жанром, значительно уступает «античному роману» в количестве описаний. Основное отличие между *chanson de geste* и первыми «античными» романами заключается в способе их распространения. *Chanson de geste* в переводе с французского языка – эпическая поэма в песенном исполнении. Устный характер этого жанра обусловил особенности художественной формы. «Ремесло певца, пение перед публикой, совершенно исключают кропотливый подбор оригинального и точного выражения. Жонглер-певец работает без остановки. Поскольку он сочиняет устно, он не может перечитать слетое... В действительности, жонглер-певец будет излагать сюжет исключительно традиционно, благодаря сложившимся стереотипам как в плане содержания, так и в плане выражения» [Rychner 1955: 126-127]. *Chansons de geste* исполнялись чаще всего на ярмарках, в тавернах, на площадях, там, где скопление публики совсем не способствовало концентрации внимания исполнителя. Для привлечения внимания такой публики исполнитель должен был максимально избегать любых деталей, отягчающих стиль, препятствующих восприятию. Именно поэтому *chanson de geste* – жанр прежде всего повествовательный.

Многие исследователи определяют этот жанр как совокупность наиболее типичных мотивов. Ж. Ришнер даже указывает их число – 24. Эти мотивы отличаются, во-первых, исключительной стереотипностью, которая проявляется в словаре и в структуре героической песни. Во-вторых, эти мотивы всегда повествовательны. Несмотря на это, они могут содержать описательные элементы. В частности, это касается вооружения и воинских доспехов, раненых и мертвых тел на поле брани, лошадей, портретов персонажей.

Ф. Сюар предлагает различать два типа описаний в *chanson de geste* [Suard 1993]. Первый тип составляют описания, предельно интегрированные в текст, но благодаря своей характеризующей функции выходящие за рамки повествования:

63 Si n'apelat Clarin de Balaguét,
Estramariz e Eudropin sun per,
E Prmamun e Guarlan le barbét
E Machiner e sun uncle Maheu
E Jöüner e Malbien d'Ultremer
E Blancandrins por la raisun cunter.

Другой описательный уровень составляют фрагменты, в которых содержится хотя бы один специфический описательный элемент. Иллюстрацией такого описания может стать описание битвы Роланда:

2287 Tient l'olifan qu'unkes perdre ne volt,
Si p'fiert en l'elme ki gemmêt fut a or :
Fruisset l'acer e la teste e les os,
Amsdous les oilz del chef li ad mis fors,
Jus a ses piez si l'ad tresturnét mort.

Автор вводит описательные элементы, например *en l'elme ki gemmêt fut a or*, таким образом, чтобы они не нарушали хода повествования.

Основным средством описания является перечисление. Словарь описаний тоже достаточно стереотипен: *escuz, osbercs, espiez, gunfanun* – щиты, кольчуги, мечи, знамена. Порядок перечисленных элементов в описаниях оружия почти всегда один и тот же.

Третье место по частотности после описаний битвы и оружия занимают портреты. Портреты образуют уже более значительную паузу в ткани повествования. Это совершенно другой тип описаний. Прежде всего стоит подчеркнуть тот факт, что в героических песнях нет женских портретов, хотя встречаются женские персонажи. В «Песни о Роланде» появляется прекрасная Од, но о ней лишь упоминается, что это «прекрасная дама»:

3708 As li venue Alde, une bele dame...

Мужские портреты – портреты воинов. В них сохраняется общая для героической песни тенденция к унификации и стереотипу. Пример – портрет воина Балигана из «Песни о Роланде»:

3157 La forceüre ad asez grant li ber,
Graisles les flancs e larges les costez,
Gros ad li piz, belement est mollet,
Lées espalles e le vis ad mult cler,
Fier le visage, le chef recercelét,
Tant par ert blancs cume flur en estét ;
De vasselage est suvent esprovét ;
Deus ! quel baron, s'oiüst chrestpentét !

Как заметил А. Пети, в большинстве портретов «канва описания всегда одна и та же:

- идентификация персонажа;
- короткая характеристика (с прославлением или без него);
- мало (или полное отсутствие) описания физических характеристик;
- детали, касающиеся описания оружия;

- хвалебное (часто это самое основное в описаниях) описание коня данного персонажа» [Petit 1985: 502].

С другой стороны, когда речь идет о палатах, о царских дворцах, не предпринимается никакого усилия обратить внимание слушателя на эти объекты. Например, в «Песни о Роланде» о военной палатке Карла Великого лишь упоминается.

В дальнейшем изучение древних авторов в значительной степени повлияет на концепцию описания, и это найдет свое отражение в первую очередь в «Романе об Александре» и «античной триаде»: «Романе о Трое», «Романе об Энее», «Романе о Фивах».

В отличие от *chanson de geste*, «античный» роман является первым литературным жанром, предназначенным непосредственно для чтения, но для чтения вслух, поскольку традиция индивидуального чтения эпической поэмы в романе остается достаточно ощутимым. Однако появление оригинальных черт в нем настолько очевидно, что позволяет говорить о совершенно новом литературном жанре.

Прежде всего стоит отметить, что в «античных» романах атмосфера эпопеи сохраняется. Это объясняется реальностями той эпохи, поскольку французское общество XI и XII веков – это общество воинствующее и христианское. Война остается общей темой [Boutet 1993: 25]. Описания оружия, битв, посылств, военных советов так же многочисленны, как в героических песнях. Основное новшество «античных» романов – попытка соединить воедино *amor* и *militia*, два понятия: любви и воинствующего рыцарства. Поэтому утверждение о чисто эпическом характере «античного» романа подвергаются сомнению. Так, П. Галле, анализируя сюжет «Романа об Александре», рассказывающего о походе Александра Македонского на Восток, замечает: «В конечном счете – это не война, это путешествие, романтический сюжет. Это не противостояние двух сторон, не месть, даже не завоевание. Это открытие. Это не миссия, а приключение» [Gallais 1971: 73]. Изменения в тематике произведений повлекли за собой пространные описания мест и предметов, фантастических существ, всего, что мог бы встретить Александр в своем путешествии в Индию.

Одной из основных характеристик «античных» романов является появление женских персонажей и развитие темы куртуазной любви. Если в «Романе об Александре» тема любви не развита, то в трех других «античных» романах она проявляется очень ярко. Так, в «Романе о Фивах» роль женщин значительна, как значительно и количество женских персонажей. В этом проявляется прежде всего влияние античных авторов. В данном случае влияние Стация, римского автора «Фиваиды» (I век н.э.), переложением которой является средневековый «Роман о Фивах». Средневековый автор, как и Стаций, отдает сестрам, матерям, женам достаточно привилегированное место,

видя в них лучший пол (*meliior sexus*) [Mora 1995: 27].

Так рождается женский портрет, практически отсутствующий в *chanson de geste*. В «Романе о Фивах» портрет дочерей царя Адраста занимает 37 стихов, портрет Антигоны – 39 стихов, портрет Исмены – 16 стихов, Саламандры – 21 стих. В других «античных» романах женский портрет занимает еще более значительное место. Портрет Камиллы в «Романе об Энее» составлен из 147 стихов, Бенуа де Сент-Мор в «Романе о Трое» посвятил Медее 44 стиха.

Женский портрет имеет свою собственную структуру, соответствующую эстетическим нормам той эпохи. Внешность описывается строго в направлении сверху вниз. Автор начинает описывать волосы, лоб, глаза, нос, рот. В качестве примера можно привести «коллективный» портрет дочерей царя Адраста, послуживший образцом для подражания авторам других «античных» романов:

1058. Chevels ont bloies, longes et dolgiez,
Si lour ataignent jusqu'as piez ;
Les fronz aperz, bien faitz et blanz,
Bien eschevies par les flans;
Les oils ont vairs et amerous,
Onc home ne vit tant merveillous ;
Les nés ont dreiz et bien seanz.
Bouches ount dreites et reials,
Menuz denz blanches egals. . .

В «античных» романах появляется новый тип описаний – описания палаток, дворцов, гробниц, произведений искусства. Первое описание палатки находим в «Романе о Фивах». Описание палаток – бесспорное новшество средневековых «античных» романов. В древнеримских и древнегреческих источниках этих романов описания палаток не встречаются. В «Романе о Фивах» описание палатки царя Адраста встречается дважды. Палатка – жилище победителя, отсюда ее роль, прежде всего политическая. Она показывает могущества царя и царской власти. Невиданная роскошь, россыпь драгоценных камней в золоте, орел на вершине палатки подтверждают это:

4346 Esmeragdes, jaspes, sardoines,
Berils, sardes et calcidoins,
Et toraices et amatistes
Ot tant en l'or, qu'il l'avironent,
Contre soleil grante clarté donent.

Другую функцию в описании палатки можно назвать энциклопедической. В первой части второго описания палатки царя Адраста описывается карта мира на одной из стен палатки. Мир предстает поделенным на холодные и теплые зоны. В структуре описания присутствует влияние Дворца Солнца из «Метаморфоз» Овидия. Это дворец, владелец которого ассоциируется с Солнцем.

В «Романе об Энее» встречается еще одна описательная инновация – описание гробниц Палласа и Камиллы. В отличие от палатки, временного, легкого сооружения, гробница, как и дворец, – сооружение, которое должно сохраниться на века. Пример тому –

гробница Камиллы. Она находится в центре города и имеет чудесное зеркало, в котором можно увидеть приближение к городу врага. Поэтому гробница предназначена еще и для защиты города. Описание гробницы свидетельствует также об отношении автора к произведениям искусства. По описанию, гробница Камиллы должна иметь совершенно немыслимую форму: огромное каменное сооружение немыслимой высоты и немыслимой формы удерживается всего лишь простой сводчатой аркой. Реально такая конструкция невыполнима чисто технически. Она выражает восхищение автора романа готической архитектурой с ее сводчатыми конструкциями, современником расцвета которой он является.

Если описания дворцов, городов, палаток, гробниц – бесспорные новшества в средневековой концепции описания, то «традиционное» описание леса также имеет ряд особенностей в «античном» романе. Во-первых, в *chanson de geste* лес становится местом действия только в исключительном случае, в «античном» романе действие часто разворачивается в лесу. Во-вторых, лес «античного» романа – это место обитания фантастических сверхъестественных существ.

То же самое можно сказать об описаниях животных, часто встречающихся в *chanson de geste*. Это прирученные или волшебные звери. Объясняется это тем, что животные составляли неотъемлемую часть аристократической и рыцарской жизни с ее атрибутами: охотой и войной. Таковы лошади, собаки, соколы в *chanson de geste*. Однако наряду с этими традиционными спутниками человека в «античном» романе появляются новые чудовищные животные. Целая галерея ужасных существ предстает в «Романе об Александре», в средневековом «Энее» встречается Цербер, ужасные черты которого заимствованы автором из «Метаморфоз» Овидия:

2580 de sa boche chiet une escume,
une herbe an naist mortel et laie. . .

Таким образом, источником вдохновения для средневекового автора является его знакомство с древними, прежде всего римскими поэтами. Кроме этого существует другой источник – Восток. Если в портретах чувствуется прежде всего влияние античной литературы, то в описаниях дворцов и городов – влияние Востока. Это впечатления от первых крестовых походов, от посещения Византии с Константинополем, жемчужины неизвестного Востока.

Стоит сделать ряд замечаний, касающихся непосредственной техники описаний в «античных» романах. Основным приемом является перечисление. «Описать» в XII веке значило также «перечислить». Пример тому – первое описание палатки царя Адраста. На первый взгляд в этом описании нет никакого порядка. Автор хочет объять мир, смешивая все – людей, животный мир, историю, географию. Между тем перечисление организовано в тематические группы. Если и нет связи между этими группами, то во всяком случае передается органическая сложность мира.

Кроме того, бесконечный ряд перечислений создает особый, завораживающий ритм.

В заключение остается отметить, что основной чертой всех типов описаний в «античном» романе является присутствие чудесного и самого чуда. Описание в эту эпоху призвано заворочить слушателя (еще не читателя), заставить поверить, что все описываемое имело место в далекие и загадочные времена.

Литература

1. Boutet D. La Chanson de geste. Paris: PUF, 1993.
2. Croizy-Naquet C. Thèbes, Troie et Carthage. Poétique de la ville dans le roman antique au XIIe siècle. Paris: Champion, 1994.
3. Gallais P. De la naissance du roman // Cahiers de civilisation médiévale. XIV. 1971. P. 69-75.
4. Hamon Ph. Du descriptif. Paris: Hachette, 1993.
5. Mora F. Introduction // Roman de Thèbes. Paris: Le Livre de Poche, coll. «Lettres Gothiques», 1995.
6. Paré G., Brunet A., Tremblay P. La Renaissance du XIIIe siècle. Les Ecoles et l'enseignement. Ottawa; Paris: Vrin, 1933.
7. Petit A. Naissances du roman. Les techniques littéraires dans les romans antiques du XIIe siècle. Paris: Champion, 2 vol., 1985.
8. Poirion D. L'écriture épique: du sublime au symbole // Relire l'Enéas. Études recueillies par J. Dufournet. Paris: Champion, 1985.
9. Ryches J. La Chanson de geste. Essai sur l'ast épique des jongleurs. Genève: Droz.; Lille: Giard, 1955.
10. Suard F. La description dans la chanson de geste // Bien dire et bien apprendre, 1993. № 11. P. 401-417.

Тексты

- La Chanson de Roland*. Le Livre de Poche. Lettres gothiques. Paris, 1990.
Le Roman d'Alexandre. Le Livre de Poche. Lettres gothiques. Paris, 1994.
Le Roman de Thèbes. Le Livre de Poche. Lettres gothiques. Paris, 1995.

Т.Н. Федоровская

ДИНАМИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОГО АРТИКЛЯ В РЕКЛАМНЫХ АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТАХ

Реклама во всех ее видах традиционно рассматривается как форма коммуникации, которая пытается перевести качество товаров и услуг на язык нужд и запросов потребителей. Рекламная деятельность человека – это исторически длительный процесс, сформировавшийся как определенные формы, так и необходимые требования к рекламным текстам. При этом только единство исторических, психологических, экономических и лингвистических факторов может служить основой создания достигающего своей цели рекламного текста.

Язык рекламы представляет несомненный интерес для лингвистов в плане выявления особенностей стиля и жанра, структуры и организации текста, реально функционирующих языковых форм.

В этой статье сделана попытка проанализировать некоторые особенности употребления неопределенного артикля в рекламных текстах газет и журналов, выявить его потенциальные возможности и роль в создании действующей, достигающей потребителя рекламы.

Описание грамматических особенностей рекламного текста позволяет отметить, что реклама, в целом, «избегает» артиклей. Данную тенденцию можно подтвердить количественным анализом: употребление существительных с артиклем в большинстве рекламных текстов единично. Грамматике рекламного текста свойственно опущение артиклей, функционирование существительных во множественном числе и замена артикля соответствующими формами местоимений. В связи с этим важно определить, может ли неопределенный артикль быть рассмотрен как один из компонентов динамической структуры рекламного текста. С этой точки зрения анализ неопределенного артикля в рекламных текстах подразумевает описание детерминативных функций артикля, его позиций и актуализируемых им значений.

Исследование особенностей функционирования нормативных единиц языка в реальных текстах связано, как известно, с идеей грамматических транспозиций, под которыми понимается эффект стилистического употребления слов и форм в необычных для них грамматических значениях (Арнольд, 1981).

В работах, посвященных данной проблеме и основанных на материале художественной прозы и поэзии, отмечены некоторые особенности артикля, связанные с его метафорическим и метонимическим использованием с различными разрядами существительных, с отсутствием в определенных позициях и синтаксическим повтором (Арнольд, 1981; 144).

Данные явления в рекламных текстах встречаются довольно часто. При этом самым типичным выступает метонимическое употребление неопределенного артикля с именами собственными для обозначения продукции, выпускаемой фирмой.

Eg.: You can't miss a Yaguar.

If you've decided to stop smoking use a Nicorette every day.

Однако языковой материал рекламы позволяет значительно расширить объем стилистических возможностей артикля.

Как известно, традиционное описание артикля в системе парадигматических отношений языка связано с оппозицией и категориальными отношениями «определенности – неопределенности». В системе синтагматических отношений рассматривается позиция артикля как детерминатива существительного в структуре предложения. За артиклем закреплено основное «классифицирующее» значение, которое указывает на принадлежность предмета к определенному классу. В силу того, что неопределенный артикль произошел от числительного «один», его употребление связано только с исчисляемыми существительными

ми в единственном числе. Данные положения обуславливают реальное функционирование неопределенного артикля в любом тексте.

В рекламных текстах в большинстве случаев употребление неопределенного артикля предвосхищено его значением и традиционной сочетаемостью. При этом он выступает одним из активных компонентов, формирующих динамику предложения. Участие артикля в актуализации семантики предложения может быть представлено следующим примером:

Eg.: Now a check up for your Honda will be very pleasant for you.

Динамика отношений реализуется как структурой предложения, так и значением всех составляющих компонентов, позицией группы «артикль + существительное», обращением к адресату, наличием временного локализатора и контрастирующей с ним временной глагольной формой. Общий положительный компонент значения лексических единиц также служит достижению цели рекламы.

Достаточно часто неопределенный артикль, сохраняя внешне свое классифицирующее значение, в контексте рекламы может быть воспринят как притяжательное местоимение *your*, что создает эффект персонального обращения к адресату.

Eg.: Teach a child good math skills and watch confidence multiply.

(Ср.: *Teach your child*)

В рекламном тексте классифицирующее значение неопределенного артикля может подвергаться количественной модификации. В этом случае артикль совершенно очевидно имеет значение «один», что служит непрямым количественной оценкой рекламного товара.

Eg.: All you need is to buy a magazine «Meeting Guide» every month.

Усиление количественного компонента в значении неопределенного артикля служит реализации требования точности и конкретности информации в рекламном тексте.

Помимо количественной модификации можно говорить о неопределенном артикле как средстве создания качественного (положительного или отрицательного) экспрессивного образа рекламируемого объекта.

Eg.: A car produced here is worth admiration.

Описательное и классифицирующее значение неопределенного артикля в приведенном примере может быть уточнено – «каждый, каждая», что реализуется всем положительным контекстом предложения (специфическая лексика, пространственный локализатор).

В условиях определенного контекста значение артикля может приобрести оттенок пренебрежительности и негативности, создавая тем самым отрицательный образ объекта, что в рекламных текстах важно при выражении отношения к конкурирующей фирме или товару.

Eg.: An airline won't satisfy you, while the airline is a new world leader.

В данном примере значение неопределенности артикля становится очевидным в оппозиции «определенный – неопределенный артикль» и служит созданию эффекта антирекламы.

Помимо вариативности качественно-количественного компонента значения следует отметить трансформации артикля, связанные с его функционированием в качестве детерминатива, а именно, сохраняя саму функцию и позицию детерминатива, артикль нарушает свои валентностные связи с классом существительных в рекламных текстах.

Так, нарушением языковых норм выступают сочетания типа:

- «артикль + личное местоимение»

Eg.: A she and a he use Nokia's portable phones;

- «артикль + модальный глагол»

Eg.: Fair? English a must;

- «артикль + прилагательное в сравнительной степени»

Eg.: Insight is a brand New CD cleaning fluid a nicer, a fuller, a better you can get with insight.

Подобные случаи с нетрадиционной сочетаемостью неопределенного артикля не представляют затруднений для понимания содержания, а придают привлекательность и экспрессивность рекламному тексту. Можно назвать структуры данного типа своего рода эллипсами, выражающими стремление рекламного текста к компактности и экспрессивности, сохранению информационного объема без увеличения структурного.

Предлагаемое описание функционирования неопределенного артикля в рекламных текстах не претендует на завершенность. Однако анализ языкового материала позволил расширить традиционное понятие о возможности неопределенного артикля, который активно реализует свой стилистический потенциал в рекламных текстах.

Литература

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. Л.: Просвещение, 1981.
2. Mountain View Voice. 2000. № 28-30; 2001. № 25-28.

В. А. Береснева

ПАРАДИГМАТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ФУТУРА I В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Футур I является грамматической категориальной формой, которая уже на парадигматическом уровне, в системе языка, где форма футура I выступает как таковая, выражает будущее относительно момента актуального Теперь (событие/бытие). Непрекращающиеся споры в дискуссии о немецком футуре, как известно, ведутся по вопросу о том, можно ли вообще считать «футур» собственной временной формой или же конструкция с *werden* служит первично для выра-

жения модальности [ср., напр., 15, 325; 14, 75 и след.; 3, 78 и след.; 9, 209-212; 13, 49; 8, 82; 2, 101]. Х. Фатер [14] и В. Бартш [3] рассматривают *werden* в качестве модального глагола принципиально того же самого типа, что и традиционные модальные глаголы.

Конструкция «*werden* (презенс) + инфинитив I» восходит к конструкции «*werden* (презенс) + причастие I»: *Er wird fahrend.* → *Er wird fahren.* [ср., напр., 10, 31; 12, 248 и след.].

Форма причастия I посредством *-end* сигнализирует качество «курсивно/дуративное», что обозначает также «ведущее в будущее» [ср. 3, 80]. Конструкция «*werden* + причастие I», таким образом, вполне могла применяться для выражения будущего времени.

Впоследствии форма причастия I, выступающего в качестве составной части рассматриваемой конструкции, претерпела известные изменения: отпадение конечного *d*. Вместо причастия I стал употребляться так называемый простой инфинитив, инфинитив I.

Мнение, будто бы конструкция с инфинитивом могла развиться из какой-то искаженной конструкции, представляется необоснованным. Едва ли конструкция с инфинитивом, как замечает Л. Зальтвайт, настолько моложе конструкции с причастием. Л. Зальтвайт устанавливает наличие инфинитивной конструкции уже в древневерхненемецком языке; конструкция с причастием была также в незначительной мере представлена в древневерхненемецком периоде. При этом Л. Зальтвайт ссылается также на О. Бегагеля, говорящего о присутствии обеих конструкций «в одно и то же время в одной и той же местности». Развивая «теорию обтачивания (отшлифовывания)» («*Abschleifungstheorie*»), Л. Зальтвайт заключает, что «обтачивание (отшлифовывание)» формы «*Partizip Präsens*», несомненно, состоялось [12, 248 и след.].

С выпадением причастия I в качестве компонента с грамматической функцией и для инфинитива отпал признак «некурсивно / дуративное» и остался лишь признак «неперфективно / результативное». Это еще не означает, что инфинитив приобретает тем самым качество «курсивно / дуративное», но он, по-видимому, близок к этому.

Не менее существенное значение для формирования грамматического качества конструкции «*werden* + инфинитив I» имеет значимость глагола *werden*. Это как раз тот случай, когда действует закон «внутренней лексической обусловленности» [1, 17] грамматического значения.

Лексема *werden* выражает динамику факта объективной реальности, обозначает «процессуальное событие» как таковое. *Werden* в конструкции «*werden* + инфинитив I» презентен, но – что очень важно – по меньшей мере частично указывает также и на будущее время. Конструкция «*werden* + инфинитив I» носит футуральный характер, поскольку событие/бытие, в основе которого лежит такая конструкция, исполняется лишь в будущем [ср. также 11, 162].

Суммируя вышесказанное, можно сделать вывод, что парадигматическое содержание грамматической формы «футур I» конституируется темпоральным дифференциальным семантическим признаком (далее ДСП) «футуральность, будущность» и аспектуальным ДСП «неперфективность».

Следует, однако, подробнее остановиться на характеристике ДСП «футуральность, будущность».

Формой восприятия будущего, того, чего еще нет, чего нет в действительности, является ожидание, и к сущности ожидаемого принадлежит то, что оно есть становящееся. Представляется поэтому возможным выдвинуть следующее положение: форма футура I выражает событие / бытие в будущем лишь постольку, поскольку это событие / бытие ождается говорящим.

Из данного положения логически вытекает следующее: поскольку событие / бытие в будущем говорящим лишь ождается, то оно не является верифицируемым; употребляя футур, говорящий тем самым явно дает понять, что верификация для него пока отсутствует (хронология пропозиции является для говорящего определенной лишь до момента высказывания, актуального *Теперь* (частично также включая актуальное *Теперь*); та же часть пропозиционной хронологии, которая расположена по ту сторону актуального *Теперь*, т.е. приходящая на сферу будущего относительно актуального *Теперь*, из *Теперь*-точки необозреваема, поскольку ее в действительности еще нет [ср. 6, 136]), и утверждение поэтому следует принимать с некоторыми оговорками.

В связи с вышесказанным представляется целесообразным дополнить набор ДСП, характеризующих парадигматическое содержание футура I, еще одной модальной семой: «неверифицированность на момент актуального *Теперь*».

Итак, форма «футур I» определена в темпоральном, аспектуальном (видовом) и модальном отношениях. Она является, таким образом, поликонцептной.

Поскольку рассматриваемая временная форма представляет совместную номинацию нескольких грамматических категорий в одном нечленном номинативном элементе, то недопустимо игнорировать одну из грамматических категорий и подчинять тем самым все темпоральной категории.

Футур I обнаруживает проявление межкатегориального синкретизма, совмещения, обусловленного тем, что предметы и явления объективной реальности (денотаты) мыслятся во всей совокупности их отношений, причем эти отношения, будучи диалектическими категориями, находятся в тесном контакте — обнаруживают моменты взаимопроникновения, переплетения и взаимоперехода.

Анализ языкового материала показывает, что парадигматическая функция футура I, конституируемая тремя ДСП («неперфективностью», «футуральностью, будущностью» и «неверифицированностью на момент актуального *Теперь*»), реализуется в ряде кон-

кретных ее значений: 1) решения, намерения; 2) приказа; 3) побуждения; 4) предсказания; 5) предположения. Футур I обнаруживает таким образом еще целый ряд модальных признаков. Следует, однако, подчеркнуть, что реализация этих признаков, а соответственно, и значений футура I осуществляется не на уровне языка, как это иногда утверждается [ср., напр., 7, цит. по: 5, 172], а на уровне речи, в синтагматике.

Три вышеназванные семы футура I могут быть обозначены как «общий знаменатель» [термин Х. Бринкмана, см. 4, 327], «общее значение», «инвариант» значений футура I.

Литература

1. Шендельс Е.И. Многозначность и синонимия в грамматике (на материале глагольных форм современного немецкого языка). М.: Высш. шк., 1970. 208 с.
2. Штернеман Р. К вопросу о методах исследования категории будущего времени // Вопросы языкознания. 1968. № 5. С. 91-101.
3. Bartsch W. Tempus, Modus, Aspekt. Die systembildenden Ausdruckskategorien beim deutschen Verbalkomplex. Frankfurt am Main; Berlin; München: Diesterweg, 1980. 135 S.
4. Brinkmann H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1962. 939 s.
5. Dittmann J. Sprechhandlungstheorie und Tempusgrammatik. Futurformen und Zukunftsbezug in der gesprochenen deutschen Standardsprache. München: Max Hueber Verlag, 1976. 296 s.
6. Fabricius-Hansen C. Tempus fugit: über die Interpretation temporaler Strukturen im Deutschen. 1. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel GmbH, 1986. 404 s. (Sprache der Gegenwart; Bd. 64)
7. Gelhaus H. Studien zum Tempusystem der deutschen Hochsprache, unter besonderer Berücksichtigung des Futurs und seines Verhältnisses zum Präsens und Perfekt. Habil.-Schrift, vervielf. o. J.
8. Kroeger H. Überlegungen zum Zusammenhang von Bewusstseinstheorie und semantisch-pragmatischer Sprachanalyse. Dargestellt am Beispiel von Zeitbewusstsein und Tempusgebrauch // «Sprachbewusstsein». Elf Untersuchungen zum Zusammenhang von Sprachwissenschaft und kulturhistorischer Psychologie / hrsg. von M. Geier u.a. Stuttgart, 1979. S. 71-87.
9. Kunzendorf G. Ist Futur wirklich ein Futur? // Sprachpflege. 1964. № 10. S. 209-212.
10. Latzel S. Die deutschen Tempora Perfekt und Präteritum. Eine Darstellung mit Bezug auf Erfordernisse des Faches «Deutsch als Fremdsprache» // «Heutiges Deutsch». Reihe III. Bd. 2. München: Max Hueber Verlag, 1977. 287 s.
11. Rupp H. Zum deutschen Verbalsystem // Satz und Wort im heutigen Deutsch. Probleme und Ergebnisse neuerer Forschung. Jahrbuch 1965/1966. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. 415 s.
12. Saltveit L. Studien zum deutschen Futur. Die Fügungen werden mit dem Partizip des Präsens und werden mit dem Infinitiv in ihren heutigen Funktionen und ihrer geschichtlichen Entwicklung // Erbok for Universitetet i Bergen. Humanistisk serie. 1961. № 2. Bergen / Oslo, 1962.
13. Schulz D., Griesbach H. Grammatik der deutschen Sprache. München: Max Hueber Verlag, 1978. 475 s.

14. Vater H. Werden als Modalverb // Calbert J.P., Vater H. Aspekte der Modalität. Studien zur deutschen Grammatik. Tübingen, 1975. № 1. S. 73-148.

15. Weisgerber L. Grundzüge der inhaltbezogenen Grammatik. Düsseldorf, 1962.

С.Н. Савина

НЕКОТОРЫЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ АВСТРИИ

Своеобразие исторического, экономического, культурного развития Австрийской Республики, особенности ее географического положения обусловили наличие в современном немецком языке Австрии целого ряда расхождений между узусами немецкого и австрийского национальных вариантов на всех уровнях языка. Задачей настоящей статьи является рассмотрение специфики словообразовательных процессов в современном немецком языке Австрии.

Одна из особенностей словообразования в австрийском узусе проявляется в редукции словообразовательного суффикса *-e* у имен существительных женского рода:

bei der Hitz, mit weiblicher Stimm

В словах иностранного происхождения: *der Soziolog, der Geolog, der Pädagog* и т.п.

Редуцирование последнего *-e* у имен существительных может выполнять смысловозначительную функцию:

der Bub – Junge der Bube – ein feiger Mensch

В современном немецком языке Австрии широкое распространение получили формы существительных мужского рода с суффиксом *-en*, следствием этого процесса явился переход некоторых существительных женского рода с суффиксом *-e* в группу существительных мужского рода.

Формы австрийского узуса	Формы немецкого узуса
der Socken	die Socke
der Scherben	die Scherbe
der Zigaretten	die Zigarette

Gib mir a Zigaretten [W. Bauer. Magic Afternoon].

Под влиянием этой модели образуются австрийские параллельные формы *der Bausch – der Bauschen*.

Следующим отличием австрийского национального варианта можно считать повышенную по сравнению с немецким узусом частотность употребления суффикса существительных мужского рода *-ist*: *der Gagist, der Pensionist, der Professionist, der Privatist*.

Seine ältere Schwester Maria, die sich jetzt als Privatistin zur Abschlussprüfung vorbereitete [F. Torberg. Die Mannschaft].

Своеобразие австрийских словообразовательных средств часто ведет к отклонениям от структурного

типа слов, характерного для немецкого языка в Германии.

Немецкий узус: *der Kommissar*; австрийский узус: *der Kommissär*.

Neben dem Leutnant, Notizbuch und Bleistift in der Hand, stand der Kommissär Horak [J. Roth. Radetzky marsch].

В ряде случаев наблюдается обратный процесс, и в немецких существительных с лабиализованными гласными исчезает умлаут: *das Büffet – das Buffet*.

Um das Buffet, das der Schulddiener... im Vestibul des Josefsrealgymnassiums betrieb... [F. Torberg. Die Mannschaft].

В деминутативных существительных в австрийском национальном варианте умлаут, как правило, отсутствует, а в качестве уменьшительного суффикса используется суффикс *-erl*:

Австрийский	Немецкий
Palmkatzlerl	Palmkätzchen
Tupferl	Tüpfel

Setz ma uns ins Baderl und schneid ma uns die Adern auf... [W. Bauer. Magic Afternoon].

Следующей особенностью словообразования существительных-австрицизмов является замена немецкого суффикса *-eur* на *-or*: *der Auditor – der Auditeur*.

Как известно, немецкий суффикс *-er* с вариантами *-ler, -ner* обладает в современном немецком языке высокой степенью продуктивности. В австрийском национальном варианте обращает на себя внимание тематический диапазон образуемых при помощи данного суффикса существительных. Так, в венском диалекте функционирует значительное количество существительных на *-er*, обозначающих процесс или действие: *Bumpara – Bumperer – Larm; Genierer – Schüchternheit – Scheu*.

В немецком национальном варианте большая часть существительных с суффиксом *-er* обозначает какое-либо лицо, в австрийском узусе диапазон использования данного суффикса значительно шире.

То же самое можно сказать об использовании суффикса *-ler*. Частотность его употребления в австрийском узусе значительно шире, чем в немецком. *Taxler – Taxifahrer*, также: *Obstler, Obstlerin* ср. *Obsthändler* в немецком.

Особого внимания заслуживает, на наш взгляд, диминутативное словообразование в немецком языке Австрии. Важнейшей характеристикой существительных, образованных посредством присоединения уменьшительных суффиксов *-el, -erl, -ndl*, является эмоциональная окрашенность, которую приобретают соответствующие производные. Вследствие повышенной частотности употребления так называемая диминутативность вышеназванных суффиксов теряется, они становятся регулярными, как и их исходный вариант (*Enkel – Enkerl, Küche – Kuchl, Bank – Bankl* и т.п.). Существуют примеры, подобные *Rad – Radel – Raderl, Fass – Fassl – Fasslerl*, где *Radl, Fassl* являют-

ся эмоционально обесцененными вариантами, а *Raderl* и *Fasserl* восполняют эту потерю. Лексикографические справочники снабжены, как правило, пометами о принадлежности слова к норме языка, диалекту или стилю.

Определенные характеристики отличают словообразование глаголов в австрийском национальном варианте. Так, суффикс *-ieren* более регулярен в австрийском узусе, по этой модели в Австрии образуются новые глаголы, в немецком им часто соответствуют устойчивые глагольные сочетания *aspirieren – sich um etwas bewerben*.

Образование глаголов в ряде случаев происходит от разных основ, при этом их лексическое содержание остается идентичным: нем. *konkurrieren* и австр. *konkurrenzieren*.

В Австрии суффикс *-ieren* продолжает оставаться продуктивным средством для образования глаголов от именных основ. В литературном языке Австрии функционирует значительное число глаголов, имеющих диалектальное происхождение: *biedeln – provozieren, nuscheln – undeutlich sprechen*.

Особенности словообразования прилагательных сводятся в целом к наличию в австрийском узусе альтернативных форм. Отмечается более интенсивное использование умлаута, так, *farbig / färbig* в австр. и *farbig* в нем. В то же время в отдельных примерах умлаут отсутствует в австрийском узусе в случае его наличия в немецком: *schwulstig – австр.; schwülstig – нем.*, ср. также: *brutig – brütig*.

Следующей характерной чертой словообразования имен прилагательных в современном немецком языке Австрии может считаться использование суффикса *-lich* в австрийском варианте как альтернативы к *-ig* общенемецкого узуса, австр. *brenzlich* к нем. *brenzlich*. Далее можно отметить использование в австрийском варианте заимствованного из английского языка суффикса *-iv* в ряде случаев как альтернативы к общенемеckому *-isch*: австр. *provokativ*; нем. *provokatorisch*.

Расхождения между двумя немецкими узусами на уровне словообразования затрагивают как область суффиксации, так и область префиксации всех частей речи. Здесь достаточно четко выражено явление так называемой избыточной префиксации: австр. *Seine Schild einbekennen*; нем. *Seine Schild bekennen*.

Вполне маркированным следует считать употребление префикса *über-* в австрийском варианте как альтернативы к префиксу *ab-*: австр. *Überrocknen, übertragen, überkühlen* – нем. *abtrocknen, abtragen, abkühlen*.

Использование префикса *be-* в австрийском варианте: австр. *befürsorgen, befliegen, beangeben* – нем. *betreuen, auf jemand schimpfen, angeben*.

Особенности префиксации в австрийском национальном варианте приведенными примерами, безус-

ловно, не исчерпываются. Ср.: австр. *das Zugehör, das Perzent* – нем. *das Zubehör, das Prozent*.

В области словосложения нельзя оставить без внимания исключительную употребительность соединительного элемента *-s-* в сложных существительных. Ср.: австр. *Gesprächsstück, Gepäckträger, Gepäcksaufgabe, Zugverkehr, Zugsführer, Fabriksdirektion* и нем. *Gesprächsstück, Gepäckträger, Gepäckaufgabe, Zugverkehr, Zugsführer, Fabrikdirektion*.

Сдержанность немецкого языка в отношении соединительного элемента *-s-* проявляется также в том, что некоторые слова в немецком узусе имеют указание на факультативность соответствующих вариантов, в то время как австрийский узус однозначно сорентирован на вариант с соединительным элементом *-s-*: австр. *Geschmackssache, Geschmackssinn, Mietskaserne*; нем. *Geschmack(s)sache, Geschmack(s)sinn, Miet(s)kaserne*.

Все вышесказанное, однако, не означает, что австрийское словообразование ориентировано на постоянное применение этого принципа, установить какое-либо правило представляется невозможным, и тем не менее в количественном отношении образование сложных существительных с соединительным элементом *-s-* является яркой особенностью австрийского словосложения.

Продолжая наблюдения за образованием сложных австрийских существительных, следует признать очевидным своеобразное выпадение соединительного элемента *-en-* в австрийском варианте при образовании женского рода: австр. *Maschinschreiben, Visitenkarte*; нем. *Maschinenschreiben, Visitenkarte*.

Особенности австрийского словообразования распространяются и на образование сложных существительных с использованием имен собственных, происходящее с помощью соединительного элемента *-i-*, отсутствующего в немецком языке Германии: австр. *Josefitag, Leopolditag, Stephanitag*; нем.: *Josefstag, Tag des heiligen Leopold, Stephanstag*.

Проведенный анализ ряда словообразовательных моделей в современном немецком языке Австрии подтверждает наличие собственных средств словообразования, что ведет к появлению национальных вариантов – австрицизмов, возникновению дополнительных оттенков значений и появлению многозначных слов.

Особенности словообразования в Австрии носят как количественный, так и качественный характер.

Литература

1. Bauer W. Magic Afternoon. Wunschkonzert. М., 1983. S. 315.
2. Ebner J. Wie sagt man in Österreich? Mannheim, Wien, Zürich, 1980. 252 s.
3. Forberg F. Die Mannschaft. Wien, 1989. 219 s.
4. Roth G. Radetzky marsch. Berlin, Weimar, 1979. 336 s.
5. Köber F. Wienerisch. Wien, 1993. 175 s.

КРАЕВЕДЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

В.А. Бердинских, Л.Д. Макаров

Н.Г. ПЕРВУХИН – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ АРХЕОЛОГИИ И ЭТНОГРАФИИ ВЯТСКОГО КРАЯ

Имя исследователя археологии и этнографии Вятского края Н.Г. Первухина навечно вписано в историю науки. Недавно исполнилось ровно 100 лет со дня выхода в свет его основных археологических трудов, посвященных древностям Глазовского уезда Вятской губернии (Первухин Н.Г., 1896, с. 13-121, 128-160, 161-173). Однако сведения об этой незаурядной личности довольно скудны. Сразу после смерти исследователя появились некрологи, опубликованные в «Этнографическом обозрении» (Смирнов И.Н., 1980, с. 199-201) и «Вятских губернских ведомостях» (Н.Г. Первухин: некролог, 1890, с. 3-4). Справки о нем есть в обзоре деятельности Московского археологического общества, ряде сводок по археологии и этнографии (Московское археологическое общество, 1915, с. 267). Небольшие заметки о творчестве Н.Г. Первухина появлялись и позднее (Шмидт А.В., 1928; Генинг В.Ф., 1958, с. 22; он же, 1979, с. 3-4; Живаева Г.Т., 1970, с. 79-80; Семенов В.А., 1978, с. 5, 10-12; Иванова М.Г., 1979, с. 116; она же, 1985, с. 4-5; Владыкин В.Е., Христолюбова Л.С., 1984, с. 38-40; Голдина Р.Д., Кананин В.А., 1989, с. 4). Таким образом, до сих пор сколько-нибудь подробного анализа научного творчества Первухина-археолога не было сделано. Попробуем восполнить этот пробел, используя ранее не привлекавшиеся архивные данные.

Николай Григорьевич Первухин (1850-1889), выходец из среды духовенства, закончил Тверскую духовную семинарию и Московскую духовную академию. В 1875-1884 гг. он работал преподавателем истории и педагогики Нижегородского Мариинского института. Занятия по изучению местного края он начал в Нижнем Новгороде и уже в 1875 г. представил в Нижегородский статкомитет серьезный доклад (на 49 листах) о состоянии отхожих промыслов Арзамасского уезда в 1874 г. (ГАНО, Ф. 610. Д. 231). Он избран членом Нижегородского статистического комитета и получил навыки краеведческой работы. Но основные исследования Первухина развернулись в 1885-1889 гг., когда он был назначен инспектором народных училищ Глазовского уезда Вятской губернии. В очень короткое время Первухин сумел сделать столько, сколько иные краеведы не смогли сделать в течение всей своей жизни, и стал одним из лучших исследователей края.

Подытоживая свою деятельность, Н.Г. Первухин писал за месяц до скорострительной смерти: «Еще в весны 1885 года – с первого года своей службы в Вят-

ской губернии, я заинтересовался оригинальными особенностями быта того уезда, где мне пришлось служить, три инородческих племени которого: пермяки, бесермяне и особенно вотяки сохранили у себя до того времени не только предания и обычаи глубокой старины, но и памятники жизни древнейших обитателей этой страны – чуди и болгар. Пассивно относиться к предмету, меня интересующему, я не могу и потому скоро перешел к активным наблюдениям, распросам и справкам и мои исследования с самого 1885 года направлены были по двум путям.

С одной стороны – на изыскания разных остатков древнего язычества в суевериях и обрядах инородцев (прежде всего вотяков). Результатом этих исследований явились мои «Эскизы преданий и быта инородцев Глазовского уезда», из которых три напечатаны в «Вятских губернских ведомостях», а два – в «Календаре Вятской губернии».

С другой стороны, я начал собирать древние вещи, которые весьма во многих местностях Глазовского уезда были находимы крестьянами то при распахке полей, то при спаде весенней воды на берегах рек, то при копании случайных ям. Вместе с тем я начал собирать и предания о том или другом месте находок... и, наконец, по поручению Московского Археологического общества начал и нарочно разъезжать по уезду, лично осматривая и описывая урочища, на которых встречались находки, производил пробные раскопки и изыскания...» (ГАКО, Ф. 574. Лл. 71-72).

Археологические исследования в Глазовском уезде Первухин вел сначала на личные средства, а затем при финансовой поддержке Московского археологического общества. Уже 16 января 1887 г. он прислал туда свои рукописи и коллекции (Протоколы, 1888, с. 81). Вскоре был избран членом-корреспондентом общества (Московское археологическое общество, с. 267). В 1888-89 гг. Первухин регулярно присылал туда собранные им материалы, как вещевые, так и рукописные (Протоколы, 1890, с. 110; Протоколы, 1894, с. 92-94, 105, 159).

Сотрудничал Первухин и с Обществом любителей естествознания, антропологии и этнографии при Московском университете, Казанским обществом археологии, истории и этнографии, с Вятским статистическим комитетом (с 1886 г.).

Результатом его археологических изысканий стала книга «Очерк кладовищ Глазовского уезда», изданная Московским археологическим обществом. С П.С. Уваровой (председателем МАО) Первухин в эти годы ведет оживленную переписку. Также он был избран членом-корреспондентом МАО, ОЛЕЛЭ. Стал Первухин деятельным членом и Казанского общества археологии, истории и этнографии, Вятского статистического комитета (с 1886 г.).

Археологические коллекции, собранные Первухиным, были высланы им на VII и VIII археологические съезды. По словам самого исследователя, за 5 лет (1885-1889) он обнаружил в Глазовском уезде 64 городища, 84 места старых поселений и 157 могильников, из которых 49 мест старых поселений и 110 могильников были исследованы им лично. В собранную им первую археологическую коллекцию вошло 1765 предметов, во вторую – 1364 предмета, в третью – 360 предметов, в четвертую, подготовленную им к отсылке на VIII (Московский) археологический съезд, – 1500 экспонатов (ГАКО, Ф. 574. Л. 74).

Руководя всеми школами уезда, Первухин широко использовал помощь местных учителей. Он упоминает среди них Василия Степановича Раева, Прокопия Васильевича Волкова, Шатрова и Рылеева. Безусловно, прежде всего он был полевым собирателем-практиком. Ближе знавший его А.Л. Спицын писал: «Все труды Николая Григорьевича вполне самообъемны. Он избег этой мелкой кропотливой разработки темы путем изучения литературы предмета, этого мелкого нанизывания факта на факт, этой безличной мозаичности в ученых разборах немецкого типа, а создавал целое по личным наблюдениям и впечатлениям, рисовал смелыми взмахами цельную органическую картину» (Спицын А.А., 1890, с. 3-4). На городищах закладывались шурфы, устанавливалось наличие культурного слоя. Могильники раскапывались более полно, делались планы и разрезы.

Изумительная быстрота и сосредоточенность, с какой работал Первухин, по мнению А.А. Спицына, объяснялась прежде всего его несомненной талантливостью, способностью к обобщениям, а также самой увлеченностью процессом научного изыскания. «Постоянные разъезды внутри уезда по обязанностям службы (надо было посещать школы. – Авт.) много содействовали успеху его личных расспросов» (Спицын А.Л., 1890, с. 4). Очень быстро учитель, используя свои контакты с П.С. Уваровой, председателем МАО (последняя посылала ему книги по археологии, давала задания по раскопкам), стал вполне самостоятельным археологом-исследователем. Переписка с П.С. Уваровой, консультации другого вятского учителя А.А. Спицына (позднее крупного археолога) помогли ему осознать научную значимость своих любительских занятий. В 1888-1889 гг. Первухин подготовил для МАО тщательно составленную археологическую карту Глазовского уезда, а также ряд рукописей. Три из них были опубликованы под редакцией П.С. Уваровой в серии «Материалы по археологии восточных губерний России» уже после смерти Первухина в 1896 г. В книге статьи Первухина занимают 162 страницы. К ним приложено более 20 страниц на меловой бумаге с изображениями нескольких десятков древних вещей: бронзовых украшений из памятников эпохи раннего железа и средневековья на р. Чепце и других притоках Камы (Первухин Н.Г., 1896). Известный знаток археологии Прикамья А.В. Шмидт писал в

1928 г., что Первухин дал «прекрасное описание городищ (с планами и разрезами) и отдельных находок древностей в Глазовском уезде» (Шмидт А.В., 1928, с. 204).

Помимо всех перечисленных работ (и все это за 5 лет) Николай Григорьевич подготовил вчерне обширный «Русско-вотский словарь Глазовского разговорного наречия». Сбор археологического материала перерос в собиранье этнографической коллекции удмуртских вещей. Замечательна собранная им подборка детских вещей – предметов обучения и игрушек – удмуртского населения. Из-за отсутствия этнографической литературы (хотя на Ярославском археологическом съезде он, конечно, ознакомился с книгами по этой тематике) Первухин шел в своих изысканиях на ощупь. Ему самостоятельно пришлось выработать для себя методику работы в этом направлении. Он пытался изучать как духовную, так и материальную культуру удмуртов, исследуя фольклор, языческие предания и обряды, образ жизни живущих в уезде удмуртов. Идя от реалий окружающей его жизни, он сделал ценнейшие наблюдения и зафиксировал реалии мировоззрения и быта удмуртов на очень интересной стадии их жизни. 5 выпусков его «Эскизов преданий и быта инородцев Глазовского уезда» – ценнейший и наиболее полный на сегодня источник по этнографии глазовских удмуртов. (Автор планировал написать еще два выпуска).

Определенное представление о содержании «Эскизов» дают подзаголовки к ним: Эскиз 1 «Древняя религия вотяков по ее следам в современных преданиях»; Эскиз 2 «Идоложертвенный ритуал древних вотяков по его следам в рассказах стариков и в современных обрядах»; Эскиз 3 «Следы языческой древности в образцах произведений устной народной поэзии вотяков»; Эскиз 4 «Следы языческой древности в образцах устной народной поэзии вотяков»; Эскиз 5 «Следы языческой древности в суевренных обрядах обыденной жизни вотяков от колыбели до могилы» (Первухин Н.Г., 1888, 1889).

Эти выпуски вышли в Вятке в 1888-1890 гг. Типография также отпечатала их отдельной брошюрой очень маленьким тиражом (по 200, 300 экземпляров). Редактором и издателем Первухина на Вятке был секретарь губстаткомитета Николай Александрович Спасский (1846-1920), организатор и вдохновитель краеведческих исследований в Вятской губернии в течение нескольких десятилетий.

В письмах П.А. Спасскому, связанных с изданием «Эскизов», раскрывается круг деятельности и взглядов Первухина в последний год его жизни. Письма очень ярко характеризуют его как личность – альтруиста и бесребреника, «белую ворону» в среде уездного чиновничества. Думается, что враждебность, сплетни, клевета сильно отравляли жизнь инспектору народных училищ, не принявшему образ жизни людей «своего круга» и считавшемуся чужаком (к тому же без денег).

Хлопоча осенью 1889 г. о поездке на VIII Археологический съезд в Москву, Первухин писал 22 октября 1889 г. Н.А. Спасскому: «Имея горячее желание лично участвовать в Археологическом съезде, а к стати, во-1-х, по дороге на съезд повидаться с отцом-матерью, которые уже становятся стары и которых я не видал 14 лет, во-2-х в самой Москве посоветоваться с докторами-специалистами относительно постоянных болей, которые заставляют меня здесь чуть не каждый день принимать то или другое лекарство, – а при всем этом не имея никаких средств на поездку, – я обратился было к уездному собранию (земскому. – Авт.) с просьбой о одновременном пособии, но уездное собрание, отказав удовлетворить меня из своих средств, постановило перенести мое ходатайство в Губернское собрание. (...) Начиная свои разъезды по училищам, я опасюсь... пропустить срок своевременной подачи ходатайства. При этом покорнейше прошу Вас найти возможность замолвить в мою пользу словечко перед теми из гласных, которые Вам более знакомы и имеют покрепче авторитет. (...) Боюсь, что и среди глазовцев на Вятке я не найду единой поддержки, так как в Собрании (уездном земском. – Авт.) провинился не знаю чем-то перед здешним заправителем – Ивановым, почему он на меня дуется и будет интриговать против меня» (ГАКО, Ф. 574. Л. 65).

Невзирая на занятость по службе, трудное материальное положение, тяжелую болезнь (туберкулез), Николай Григорьевич занимался своими научными работами до последних дней своей внезапно оборвавшейся жизни. 10 ноября 1889 г. он написал Н.А. Спасскому свое последнее письмо: «Низко кланяюсь Вам, душевно благодарю за то, что Вы уже сделали по моему ходатайству и благословляю Вас обеими руками на то, что Вы еще хотите сделать впредь, то есть поговорить с Председателем и Губернатором. (...) В первой половине октября, после Собрания, я объехал несколько училищ, но дорогою, должно быть, застудился и с тех пор сижу дома до сего времени и кашель не только избил мне все внутренности, но даже разорвал несколько кровеносных сосудов, так что у меня некоторое время шла даже кровь горлом. Вятская эпидемия (грипп. – Авт.) побывала у нас и тоже осложнила мою болезнь.

Занятый составлением отчета за 1889 гражданский год и окончательной отделкой Дневника своего летнего путешествия для Москвы я не собирался еще написать ни одного листочка по В эскизу и прошу Вас не сердиться на меня: мне надо поездить еще немножко по школам, а потом (авось, Бог даст!) и ехать в Москву. Впрочем в первую же свободную минуту даю Вам слово написать хоть листочка два и, право! – меня нельзя теперь называть лентяем, так как я ежедневно, несмотря на болезнь, занимаюсь по 4 часа утром и вечером.

Из новостей могу сообщить Вам: во-1-х, что Московское имп. общество любителей естествознания

выбрало меня своим действительным членом; а во-2-х, что на днях мне были высланы а) VIII том «Нижегородского сборника» (как члену Нижегородского статкомитета. – Авт.) и б) П.А. Вологдиным его брошюрка о фосфорном заводе Тупицыных» (ГАКО, Ф. 574. Лл. 66, 67).

Первухин умер внезапно от туберкулеза в расцвете своего таланта (39 лет), собравшись ехать на Московский археологический съезд, для чего губернское земство наконец выделило ему деньги.

22 декабря 1889 г. вдова Первухина писала Спасскому: «Многоуважаемый Николай Александрович! Мой муж сегодня умер. Я крайне стеснена в денежном отношении и потому покорнейше прошу похлопотать, чтобы деньги, ассигнованные Губернским земским собранием в помощь моему мужу для поездки в Москву на Археологический съезд, выдали мне. Надеюсь, что Вы, по своей доброте, исполните мою просьбу. Отвечайте поскорее». После этих слов в письме следует приписка неустановившимся детским почерком: «Пишу сын Сергей, потому что мама ужасно расстроена» (ГАКО, Ф. 574. Л. 69).

Губернское земство в этой просьбе отказало, видимо, считая выдачу средств на похороны Первухина использованием денег не по назначению.

Тип учителя-идеалиста, народолюбца, занимающегося в 1860-1890-е гг. историей, археологией, этнографией своего края, был достаточно широко распространен в российской провинции. Высоко оценивают значение сделанного Первухиным современные ученые. Память об этом инспекторе долго жила в Глазовском уезде. Через 5 лет после его смерти по ходатайству местных учителей, чтивших память покойного, Министерство народного просвещения разрешило открыть подписку в уезде на устройство памятника Н.Г. Первухину. В связи с этим один из хорошо знавших инспектора учителей опубликовал в «Вятских губернских ведомостях» статью, наполненную живыми подробностями о работе Первухина в Глазовском уезде. Статья ярко характеризует не только Первухина, но и сам тип такого рода учителей – любителей истории, археологии, этнографии. Обратимся к материалам этой мемориальной статьи, учитывая, что автор подписался «Почитатель Н.Г. Первухина» и дал четко обозначенный положительно житийный материал.

Первухин за 5 лет, по словам автора, «приобрел симпатии буквально всех слоев Глазовского общества и уезда. Своим любезным, истинно гуманным и просвещенным отношением к ученикам и учителям он положительно очаровал всех учащих тех школ, которые ему удавалось посетить» (Память о покойном инспекторе народных училищ Н.Г. Первухине, 1895, с. 2). Будучи широко образованным человеком, он и в отношениях к людям всегда был ласков, любезен, вежлив, ровен, в беседах неистощим. Женат Николай Григорьевич был на дочери вятского кафедрального протоиерея Ст.Ник. Кашменского. Супруга его жела-

ла жить на родине. «В один из вакатов, когда он был в гостях у своего тестя, директор народных училищ Вятской губернии предложил ему занять место инспектора нар. училищ в Вят. губернии и он, по желанию своей супруги, изъявил согласие» (Память..., 1895, с. 2). По прибытии в Глазов Первухин завоевал симпатии местного общества. Тогда говорили, что такой человек, как Николай Григорьевич, для Глазова «большая роскошь».

Объезжая начальные училища в селах, Николай Григорьевич останавливался всегда у приходских священников – сказывалось его собственное происхождение из духовенства. Всесторонне знакомясь со школой, обращал особое внимание на преподавание Закона Божьего, отмечая, что и земские школы должны иметь такой же оттенок церковности, как и церковно-приходские. Вечером весь причт и педагогический персонал приглашался в дом, где он остановился, на вечеринку с чаем. Инспектор был любезнейший собеседник. «Сельское духовенство особенно любило находиться в обществе, потому что от него было чему поучиться, что послушать».

Первухин умело привлекал людей к своему труду. «Он всем своим знакомым из сельской интеллигенции – духовенству и учителям говорил, что всякий человек, если он не имеет своего «конька», т.е. особенно излюбленного дела, погибший человек. Духовенству и учителям, кроме своих служебных обязанностей, он указывал на необходимость иметь какое-либо дело: земледелие, пчеловодство, лечение народа, занятие литературой и т.п. Особенно хорошо он относился к тем учителям, которые занимались чем-нибудь, кроме своих служебных обязанностей» (Память..., 1895, с. 3).

На старых вотских кладбищах и мольбищах инспектор делал раскопки, для чего ездил летом по уезду. Крестьянам и вотьякам, работавшим на раскопках, платил за поденщину деньги. Чтобы приучить крестьян к этим раскопкам даже в свое отсутствие, Первухин возил с собой по уезду массу подарков для них: крестики, кольца, бусы, серьги, пояски и прочее, словно продавец мелочного товара. Крестьяне так привыкли к нему, что летом ждали его к себе во многих деревнях и спрашивали: «Скоро ли придет толстый барин?». Николай Григорьевич был очень полным человеком.

Археологические работы Н.Г. Первухина, опубликованные Московским археологическим обществом, стали лучшим памятником провинциальному энтузиасту науки. Вообще от всех публикаций ученого веет ярким и самобытным даром писателя, незаурядным талантом исследователя. И в то же время чувствуется его скромность и объективное осознание значения своего творчества. Опубликованные в МАВГР труды нельзя воспринимать как совершенно законченные, и на это указывает сам автор, утверждая, что его сочинение «еще нельзя назвать строго научным», поэтому «мы и позволяем себе назвать предлагаемый

нами труд только «опытом исследования» (Первухин Н.Г., 1896, с. 19). Об этом говорят и редакторы издания, опубликовавшие труд «в первой необработанной форме дневника или заметок, которые предполагалось мало-помалу изменять, обрабатывать, придавая им характер научного исследования» (МАВГР, 1896, с. 1). Поэтому строго подходить к данному исследованию нельзя.

Судя по всему, Н.Г. Первухин намеревался создать действительно научный труд, но безвременная кончина не позволила осуществить задуманное. О серьезности намерений Николая Григорьевича говорит хотя бы тот факт, что во вступлении к первой статье он дает четкую структуру своего, по всей видимости, монографического исследования. В нем он наметил четыре части, в каждой из которых должен был рассмотреть отдельные категории археологических памятников – городища, неукрепленные поселения, могильники и местонахождения (Первухин Н.Г., 1896, с. 20). В итоге же были опубликованы 3 статьи, имеющие предварительный характер. (Одной из причин этого явилась, вероятно, слабая изученность селищ и местонахождений).

Первая из этих публикаций, «Опыт археологического исследования Глазовского уезда Вятской губернии» (МАВГР, 1896, с. 13-121), достаточно полно соответствует первоначальному замыслу автора: она имеет обширное вступление и содержит подробные описания городищ. Однако и здесь собран далеко не весь материал, например верхокамские поселения, описанные в основном по материалам учителя Шатрова, представлены лишь отдельными памятниками (этот пробел он восполнит во второй статье). Н.Г. Первухин начинает вступление в лучших традициях такого рода исследований – с яркой топографо-географической характеристики уезда. Он ставит вопрос о первоначальных этапах появления здесь человека, указывая на находки отдельных каменных орудий и костей ископаемых животных. Описывая этническую карту региона, автор отмечает, что здесь «сходились меж трех (...) земель: Великой Биармии, Югры и Камской Булгарии», а «население состояло не из одного, а из нескольких племен, не имевших прочной оседлости» (Первухин Н.Г., 1896, с. 14). В числе этих племен он называет «чудь», «бигеров» (татар) и «пороп» (черемисов или чувашей), предполагая, что два последних могут означать и болгар. Остановившись на загадке происхождения бесермян, ученый абсолютно справедливо относит их «к совершенно своеобразному типу» (там же, с. 15).

Весьма трогательно описание типов археологических памятников и связываемых с ними народных суеверий. Представленная автором методика полевых исследований показывает достаточно высокий уровень его как специалиста. Им показана съемка топографических планов городищ, их шурфовка и подробное описание стратиграфии напластований. При изучении неукрепленных поселений обращалось внима-

ние «как на относительное их положение, так и на величину и содержание вещеносного слоя» (там же, с. 19). В процессе поиска могильников проводился опрос местного населения, а при их исследовании – вполне профессиональное даже по современным меркам изучение погребений: удаление дерна, фиксация могильных ям, последующая выемка заполнения тонкими зачистками «до черного слоя (уцелевших следов тлена. – Авт.) или, вернее, до материкового слоя», стремление не потревожить остатки погребальных конструкций и вскрыть захоронение полностью, «чтобы, с одной стороны, – произвести измерение длины костяка, а с другой, лучше понять положение костяка в могиле. Измерялись также линия от поверхности земли до того слоя, в котором найден костяк и т.д.» (там же, с. 19). К сожалению, если судить по отсутствию указаний в тексте, рисунки при этом не делались, как, впрочем, поступали и другие раскопщики того времени.

Приступая к описанию городищ, Н.Г. Первухин делает попытку первичной (территориальной) их классификации, а также приходит к выводу, что намеченные им три линии городищ правобережья р. Чепцы охраняли «северную границу (...) Камской Булгарии» (там же, с. 22), причем ошибочно (как и прочие исследователи той эпохи) относит к ее памятникам Ананьинский могильник. Предположение о болгарской принадлежности бассейна р. Чепцы, конечно, устаревшее, но в данном случае важен тот факт, что именно Первухин первым выделил предметы болгарского происхождения на Чепце. В приведенном им списке учтено 75 городищ, которые ученый подразделяет на 5 групп, исходя из топографии и устройства оборонительных укреплений. Далее он дает обобщенную характеристику культурных напластований и материальной культуры (к сожалению, без привязки находок к конкретным памятникам).

Вторая и третья главы посвящены характеристике отдельных городищ. Здесь приводится чрезвычайно подробное описание памятников, сопровождаемое их планами, разрезами и точными промерами, а также вполне профессиональными стратиграфическими (словесными) иллюстрациями, дополняемыми местными легендами, связываемыми с этими памятниками. Автор перечисляет и выявленные на них находки, но чаще всего без ссылок на иллюстрации, хотя и без них можно приблизительно догадаться, что многие из этих предметов обнаружены на описываемых городищах.

Редакция издания сопроводила статью примечаниями, в которых находки описаны более подробно, соответствующим образом классифицированы и атрибутированы (МАВГР, 1896, с. 122-127). Однако и здесь паспорта находок не установлены.

Вторая статья Н.Г. Первухина «По следам Чуди. У верховьев реки Камы» (Первухин Н.Г., 1896, с. 128-160) полностью посвящена верхокамским древностям. Здесь также подробно описаны топография и

стратиграфия памятников, существенно дополнены сведения Шатрова. Кроме того, автор приводит перечни всех находок, многие из которых представлены в виде иллюстраций в тексте либо на сводных таблицах. Однако во многих случаях даются ссылки на одну и ту же вещь, в итоге она фигурирует при характеристике от двух до четырех памятников: автор, по видимому, за неимением возможности опубликовать все экземпляры, делал отсылку на однотипный предмет. А с другой стороны, многие другие находки, имеющиеся на таблицах, не упомянуты в тексте и, по существу, обезличены. Попытка обратиться к коллекции ученого (хранится в ГИМ, № 42548/266) показала, что вещи в ней уже депортированы (Иванова М.Г., 1979, с. 116). Отметим, что большинство из известных ныне верхокамских городищ и могильников было Н.Г. Первухиным обследовано или хотя бы упомянуто.

Статья завершается аналитической частью. Здесь исследователь впервые отмечает различия между чепецкими и верхокамскими памятниками. Вопрос об этнической принадлежности «древнего населения Прикамского края» он оставил открытым, но тем не менее сумел на основании довольно-таки скудных материалов (и, надо сказать, достаточно прозорливо) выделить две более древние и две более молодые народности, назвав первые «Болгарскою» и «Чудскою», а последние – «старо-Вотскою» и «старо-Пермскою» (там же, с. 160). Это было одно из первых этнокультурных определений, касающихся территории Прикамья. Отметим, что до сих пор, несмотря на пройденное наукой после выхода трудов Н.Г. Первухина столетие, чепецкие и верхокамские средневековые древности не находят у исследователей однозначного толкования (см. об этом: Голдина Р.Д., 1987, с. 25-28; Иванова М.Г., 1987, с. 59-79; она же, 1992, с. 68-71; Халиков А.Х., 1989, с. 43-50). И это в то время, когда в распоряжении современных специалистов находятся несравненно более обширные материалы из раскопок многих памятников.

Третья публикация Н.Г. Первухина – «Краткий очерк кладовищ, встречающихся в Глазовском уезде» (Первухин Н.Г., 1896, с. 161-173). Под понятием «кладовища» автор подразумевал не одни только клады, но вообще все древности. Поэтому поставленная им цель – «соединить в одно целое те сведения, которые удалось собрать о шаймах или могильниках» – вполне приемлема. Исследователь опубликовал здесь данные о 24 могильниках и 2 отдельных (болгаро-татарских) могилах по р. Чепце, по одному некрополю в верховьях рек Кама, Вятка, Лумпун. Автор и здесь верен себе: приводит подробное топографическое описание, планиграфию могил и анализ вскрытых погребений. Кроме могильников им рассмотрены памятники особой категории: разбойные станы, местности, связываемые с пугачевцами (в т.ч. «кладовый камень»), и местонахождения «костей допотопных животных».

Интерес вызывают некоторые исторические экскурсы ученого. Так, причинами частого перенесения населенных пунктов он считал подсечную систему земледелия и вражеские набеги, а позднее массовую христианизацию удмуртов в XVIII в. Вслед за утвердившимся среди отдельных авторов мнением, он относит Глазовский уезд к южным пределам расселения «Югры» русских летописей, т.е. «прадедов нынешних Мадьяр», которые были оттеснены после VII в. «к югу и юго-востоку (...) Вотьяками». Ссылаясь на «Повесть о стране Вятской», Н.Г. Первухин датирует появление первых русских поселенцев на Средней Вятке концом XII в., что подтвердилось позднее раскопками Л.П. Гуссаковского и Л.Д. Макарова. К XV в. относит он укрепление близ г. Слободского каринских татар, которые «суть (...) потомки Арских князей, (...) часто подчинивших себе, частью также разогнавших основное население края – Вотьяков» (там же, с. 161-162). Автор отмечает довольно высокий (в сравнении с Верхокамьем) культурный уровень аборигенов края и их значительную материальную обеспеченность и указывает в качестве доказательств этого на наличие хорошо укрепленных городищ, богатство женского костюма и обилие находок из серебра.

Таким образом, археологические работы Н.Г. Первухина и собранные им коллекции по-прежнему остаются в научном обороте и приносят несомненную пользу в деле изучения прошлого народов Прикамья.

Литература

- Владыкин В.Е., Христолюбова Л.С. История этнографии удмуртов: краткий историографический очерк с библиографией. Ижевск, 1984.
- ГАКО / Государственный архив Кировской области / Ф. 574. Оп. 1. Д. 1155.
- ГАНУ / Государственный архив Нижегородской области / Ф. 61. Оп. 216. Д. 231.
- Генинг В.Ф. Археологические памятники Удмуртии. Ижевск, 1958.
- Генинг В.Ф. К столетию изучения чепецких древностей (Предисловие редактора) // Северные удмурты в начале II тысячелетия н.э. Ижевск, 1979.
- Голдина Р.Д. Проблемы этнической истории пермских народов в эпоху железа (по археологическим материалам) // Проблемы этногенеза удмуртов. Устинов, 1987.
- Голдина Р.Д., Кананин В.А. Средневековые памятники верховьев Камы. Свердловск, 1989.
- Живаева Г.Т. Археология // Об исследованиях культуры удмуртского народа. Ижевск, 1970.
- Иванова М.Г. Об этнической принадлежности памятников чепецкой культуры // Проблемы этногенеза удмуртов. Устинов, 1987.
- Иванова М.Г. Памятники чепецкой культуры (материалы к археологической карте) // Северные удмурты в начале II тысячелетия н.э. Ижевск, 1979.
- Иванова М.Г. Погребальные памятники северных удмуртов XI-XIII вв. Ижевск, 1992.
- Иванова М.Г. Чепецкие древности. Устинов, 1985.
- Московское археологическое общество за первое пятидесятилетие его существования. Т. 2. М., 1915.

Память о покойном инспекторе народных училищ Н.Г. Первухине // Вятские губернские ведомости. 1895. № 89.

Первухин Н.Г. Эскизы преданий и быта инородцев Глазовского уезда. 1888, 1889.

Эскиз 1. Древняя религия вотьяков по ее следам в современных преданиях.

Эскиз 2. Идоложертвенный ритуал древних вотьяков – по его следам в рассказах стариков и в современных обрядах.

Эскиз 3. Следы языческой древности в образцах произведений устной народной поэзии вотьяков.

Эскиз 4. Следы языческой древности в образцах устной народной поэзии вотьяков.

Эскиз 5. Следы языческой древности в суевенных обрядах обывденной жизни вотьяков от колыбели до могилы.

Первухин Н.Г.*. 1896. Опыт археологического исследования Глазовского уезда Вятской губернии. Он же. По следам Чуди. У верховьев реки Камы. Он же. Краткий очерк кладовищ, встречающихся в Глазовском уезде // М-лы по археологии восточных губерний России. Вып II / Под ред. П.С.Уваровой.

Протоколы, 1888 // Древности. Т. XII. Вып. 1.

Протоколы, 1890 // Древности. Т. XIII. Вып. 2.

Протоколы, 1894 // Древности. Т. XV. Вып. 1.

Семенов В.А. К истории археологических исследований в Удмуртии // М-лы к ранней истории населения Удмуртии. Ижевск, 1978.

Смирнов И.Н. Николай Григорьевич Первухин // Этнографическое обозрение. 1890. № 1.

[Спицын А.А.] Н.Г. Первухин / некролог // Вятские губернские ведомости. 1890. № 1.

Халиков А.Х. Некоторые новые аспекты в этногенезе удмуртского народа // Новые исследования по этногенезу удмуртов. Ижевск, 1989.

Шмидт А.В. Археологическое изучение древностей Севера СССР // Финно-угорский сборник. Л., 1928.

Л.Г. Подлевских

ПРОБЛЕМА ПОЛЬСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ССЫЛКИ В ВЯТКЕ В ТВОРЧЕСТВЕ П.Н. ЛУППОВА

Политическое развитие большинства государственных систем подразумевает необходимость принуждения, и Российская империя XIX в. не была исключением. Российская историография в качестве одной из основных черт развития отечественной истории выделяет противостояние власти и народа.

В 30-х и 60-х гг. XIX в. появилась необходимость в государственном подавлении одновременно больших групп населения империи. Необходимость эта возникла как следствие крупных национальных волнений на окраинах. Наиболее значительными из них, вызвавшими резонанс во всем мире, стали польские восстания 1830-1831 и 1863 гг.

Подавление такого рода социальных возмущений всегда вызывает и потребность в принятии ответных мер правительства. Массовая политическая ссылка восставших поляков стала реакцией российской государственности на действия повстанцев. В пра-

вительственных документах эти волнения с самого начала стали квалифицироваться как «мятеж», а их участники, соответственно, именовались «мятежниками», их группы – «мятежническими шайками». Одной из мер наказания такой группы населения империи (циркуляром МВД по Департаменту полиции исполнительной, участники восстаний превратились в «лиц, обнаруживших вредные политические стремления») и стала массовая политическая ссылка. Для реализации этой меры наказания были определены местности Западной и Восточной Сибири и, кроме того, губернии Архангельская, Вологодская, Пермская, Уфимская, Самарская, Симбирская, Астраханская, Новгородская, Олонецкая, Вятская.

Вятская губерния в XIX в. стала одним из центров сосредоточения ссылных поляков: только «... после польского восстания 1830-1831 гг. в Вятскую губернию... было выслано около 500 польских повстанцев»². Во второй половине столетия количество ссылных, оставаясь весьма значительным, постоянно менялось вследствие перемещения их по территории, предназначенной для ссылки. Наличие такого социально-политического и юридического феномена поставило вопрос о его изучении.

«П.Н. Луппов был... первым в исследовании истории вятской политической ссылки»³. К сожалению, исследователи творчества этого историка не уделяли должного внимания этой стороне его творчества, хотя оно было весьма значительным.

За всю свою творческую жизнь П.Н. Луппов неоднократно обращался к теме политической ссылки, и она стала одной из основных в сфере его научных интересов. За 1920-е гг. вышли многие его работы по данной тематике.⁴ 1921-1930-е гг. стали первым периодом в деле изучения им вятской политической ссылки.

Второй период ясно очерчен 1930-ми гг., когда ученый создает новые по своему характеру труды по истории вятской политической ссылки.⁵ Среди изучавших научную деятельность П.Н. Луппова их принято называть обобщающими.⁶ Такое определение представляется не совсем удачным.

Книга «Политическая ссылка в Вятский край» является обобщающей для изысканий самого П.Н. Луппова: для исследования данной темы более правильно было бы определять ее как вводную. Действительно, это первый обширный труд монографического характера по истории вятской политической ссылки, охватывающий период с 1601 по 1910-е гг. Первой характерной чертой книги являются, как и подобает единственному вводному в проблему исследованию, максимально широкие хронологические рамки. Непонимание цели исследования в историографии привело к курьезу: автору книги стали ставить в вину широкий охват темы, что «... не позволило П.Н. Луппову нарисовать... картину польской ссылки»⁷. Но ведь цель труда как раз и состояла в том, чтобы взглянуть на поставленную научную проблему «с высоты пти-

чьего полета», охватить ее целиком. Это удалось: в первой части книги есть попытка дать обзор глубокого прошлого вятской ссылки, но недостаток достоверных сведений о периоде ограничивал возможности исследования.

В первой части автор идет от рассмотрения Вятской губернии в контексте остальных административных центров ссылки и выделяет этот центр на общероссийском фоне. Возможности архивных данных позволили автору начинать более подробное повествование лишь с 30-х гг. XIX в., когда состоялся первый действительно массовый акт ссылки в Вятку. Луппов детально разбирает места ссылки внутри губернии, выделяет те территории, которыми ограничивалось место, предназначенное для жительства ссылного.

Отдельно ставится вопрос о сроках ссылки. Сведения архивов, на основании которых можно было судить о каждой отдельной судьбе, были сведены в попытку выяснить среднюю продолжительность ссылки по периодам.

Показывает автор и пути поступления ссылных.

1. Поступление непосредственно из мест совершения противоправительственного действия. 2. Поступление из иных мест ссылки, например: «С 1866 г. стали прибывать в Вятку поляки, возвращавшиеся из сибирской ссылки (в Тобольскую или Томскую губернии), назначенной им за участие в мятеже; в 1868 г. правительство сюда же определило партию поляков из Орловских арестантских рот и из различных воинских частей...»⁸. В исследовании Луппова эта черта польской политической ссылки даже выделяется как типологическая: «Вятская ссылка для многих, в особенности высланных за участие в польском восстании 1863 г. являлась уже продолжением ссылки, большая часть поляков назначены были в Вятскую губернию после того, как они прожили то или иное количество лет в Сибири (в губерниях Тобольской, Томской, Енисейской или Иркутской) или в арестантских ротах. С другой стороны, для многих Вятской ссылкой не заканчивалось их ссылное житье»⁹.

Итог такой административной деятельности правительства: «... по количеству ссылных уроженцев Западного края Вятская губерния оказалась... чуть ли не на первом месте»¹⁰.

Одним из основных аспектов исследования для автора является рассмотрение материальных условий существования политических ссылных, что совершенно оправданно. Само исследование феномена политической ссылки в российской провинции проходит в работах П.Н. Луппова в контексте изучения Вятского края в целом, в единстве его первичной (географические, климатические условия) и вторичной природы (транспорт, связь, пути сообщения и т.п.): рассмотрение особенностей расположения края, путей связи и сообщения¹¹ становится фоном для освещения исторического явления¹².

П.Н. Луппов анализирует состав польских ссыл-

ных в Вятской губернии и дает свою классификацию; при этом основаниями выбирает социальный и возрастной критерии. Показывает, чем занимались ссыльные «мятежники», как они могли существовать в условиях законодательства тех лет.

Луппов создал общий список вятской политической ссылки, что отвечало энциклопедичности его представлений об историческом исследовании, и писал, что «следовало бы иметь сведения о всех лицах, которых царское правительство держало в изгнании»¹³. Создание такого словаря политических ссыльных было огромным трудом и является первым источником, с которым следует знакомиться при работе над темой вятской политической ссылки. Помимо общей значимости этого труда, существует и вторичный пласт информации, которую дают эти списки. Луппов собрал в единый список те обвинения, которые предъявлялись ссыльным в 30-90-х гг. XIX в. В совокупности они сами по себе могут послужить источником для отдельного исследования. Таким образом, П.Н. Луппов оставил значительное научное наследие по теме «История политической ссылки в Вятке». В его работах данная тема в 1910-1940-х гг. стала для исследователя основной. Внутри этой темы совершенно особое место занимала подтема «Польская политическая ссылка»: в структуре книги «Политическая ссылка в Вятский край» именно она является первой четко оформленной единицей с теми особенностями, которые были присущи всей работе историка. Эта часть его творчества не особенно занимала изучавших его деятельность. Достаточно вспомнить, что акцент всегда делался на его изучении истории удмуртов.¹⁴

В 1928 г. вышел юбилейный сборник Вятского педагогического института. Деятельность ученого там незамысловато характеризовалась следующим образом: «В отделе истории местного края со времени основания института основным работником было одно лицо – зав. отделом Луппов П.Н.» И далее: «Отдел ставил себе две задачи – вести работу научно-исследовательскую в области изучения архивных материалов по истории Вятского края, и с другой, методологическую – руководство работами по истории края. Главнейшей темой научно-исследовательской работы отдела на первых порах было изучение политической ссылки в Вятский край в XIX столетии по неизданным архивным материалам. Результаты предпринятых изысканий были частью опубликованы в виде... статей...». Такая точка зрения была свойственна не только юбилейным обзорам, но и серьезным научным исследованиям работ Луппова. Самооценка самого исследователя противоречит такому взгляду: в «Перечне научных работ доктора исторических наук П.Н. Луппова, составленном им самим» работы поделены автором на два «отдела». В совокупности они охваты-

вают его работы, опубликованные с 1918 по 1941 гг. Отдел 1-й посвящен истории удмуртского народа, отдел 2-й – теме политической ссылки; отдел № 2 поделен на две части. В конце каждого отдела сам автор подытоживал количество машинописных листов, написанных им: получилось, что в этот период его творчества работы по всему 1-ому отделу заняли 129 печатных листов, а по одной лишь первой части 2-го отдела – 406 листов.¹⁵

Итак, творчество П.Н. Луппова заложило основы изучения крупной исторической темы «Польская политическая ссылка в Вятке». Оно продолжалось на протяжении большей части творческой биографии исследователя и построено на комплексном изучении человека в контексте среды и окружающих его общественных отношений.

Примечания

¹ ГАКО. Ф. 582. Оп. 139. Д. 37. Л. 1.

² Фоменкова В.М. Русско-польские связи на Вятской земле в XIX в. // «Вятская земля в прошлом и настоящем (К 125-летию со дня рождения П.Н. Луппова)»: Тез. докл. и сообщ. II науч. конф.: В 2 т. Т. I. Киров, 1992. С. 93.

³ Кирюхина Е.И. Выдающийся исследователь истории Вятского края П.Н. Луппов // Там же. С. 14.

⁴ Луппов П.Н. А.А. Андриевский... // Труды Вятского НИИ Краеведения. Т. 1. Вятка, 1925; *Он же*. А.И. Герцен в Вятке // Вятская жизнь. 1923. № 2; *Он же*. В.Г. Короленко и Вятский край // Вятская правда. 1922. № 82-84; Эта же тема // Просвещение. Вятка, 1922. № 2; *Он же*. Ссылка В.Г. Короленко в Вятский край (по неизданным материалам вятских архивов // Север. Вологда. 1923. № 1; *Он же*. Ссылка В.Г. Короленко в Вятский край. Ижевск, 1925; *Он же*. А.Н. Радищев о Вятском крае // Труды Вятского НИИ Краеведения. Т. 4. Вятка, 1928; *Он же*. К политической ссылке В.Г. Короленко в Вятский край // Труды Вятского НИИ Краеведения. Т. V. Вятка, 1929; *Он же*. П.И. Стучка (о политической ссылке его) // Вятская правда. 1932. № 20.

⁵ Документы о вятской ссылке В.Г. Короленко. С предисловием и комментарием П.Н. Луппова // «Каторга и ссылка». 1933. № 1; *Он же*. Политическая ссылка в Вятский край. М., 1933; *Он же*. Политические ссылки в Вятской губернии в 1825-1905 гг. 1382 имени, среди них 111 женщин. Вятка, 1934.

⁶ Напр. Кирюхина Е.И. Цит. соч. С. 16.

⁷ Фоменкова В.М. Участники польского освободительного движения в Вятской ссылке // КГПИ им. В.И. Ленина. Уч. зап. Вып. 19. Кафедра истории СССР. Киров. 1965. С. 117.

⁸ Луппов П.Н. Политическая ссылка в Вятский край. М., 1933. С. 24.

⁹ *Он же*. Политические ссылки в Вятской губернии в 1825-1905 гг. Киров, 1947. С. 2.

¹⁰ Луппов П.Н. Политическая ссылка... М., 1933. С. 29.

¹¹ *Он же*. Вятский край 50 лет тому назад // Вятская жизнь. 1923. № 1. С. 52-53.

¹² *Он же*. Политическая ссылка... М., 1933. С. 30.

¹³ *Он же*. Политические ссылки... Киров, 1947. С. 1.

¹⁴ См., напр., отзыв: Ученый-историк // Кировская правда. 1947. 11 ноября. С. 4.

¹⁵ Луппов П.Н. Фонд библиотеки им А.И. Герцена. Персональная папка № 2. Воспоминания. Рукописи и документы.

В.В. Машиковцева

ГОСУДАРСТВЕННО-СТАРООБРЯДЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В САРАПУЛЬСКОМ УЕЗДЕ ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Начиная с середины XVII в., когда произошел раскол в Русской православной церкви, проблема взаимоотношений со старообрядцами являлась одной из самых важных в государственной политике. Вплоть до 60-х гг. XVIII в. старообрядцы подвергались гонениям, преследованиям со стороны официальных властей. Петр III, Екатерина II, Павел I и Александр I проявили известную снисходительность к «ревнителям древлего благочестия». В годы их правления старообрядцы получили ряд льгот. Однако в начале XIX в., с воцарением на престоле Николая I, ситуация вновь изменилась: была разработана система строгих мер для борьбы со староверием. В частности, не признавались законными браки старообрядцев, уничтожались их скиты, молельни, закрывались школы; старообрядцы были лишены права занимать выборные должности, записываться в иконописные цехи; за ними устанавливался строгий полицейский надзор и т.д. С середины XIX в. наблюдается значительная либерализация вероисповедной политики в отношении старообрядцев. Александр II, добиваясь воссоединения поборников старины с официальной церковью, избирал для этого в качестве методов не насилие и принуждение, а «глубокое и всестороннее изучение самого раскола и постепенное подавление его путем народного просвещения» (1). Старообрядцы получили право избираться на общественные должности (кроме волостного головы и сельского старосты), записываться в купечество на общих основаниях с православными; они перестали преследоваться за совершение богослужения и отправление духовных треб по своим обрядам, если при этом не было «публичного оказательства раскола». Но даже в период великих преобразований царя-реформатора властные структуры не отказывались от использования силы в решении конфессиональных проблем. Покажем это на примере Сарапульского уезда Вятской губернии как одного из крупнейших центров старообрядчества на Вятской земле.

Государственные власти преследовали старообрядцев за распространение их вероучения. Особый контроль, «негласное наблюдение», согласно предписанию министра внутренних дел, учреждался «за образом жизни и поведением раскольников, совершающих обряды богослужения: венчание православных с раскольниками, крещение младенцев православных» и т.п. (2). Закон запрещал старообрядцам «публичное оказательство раскола», т.е. крестные ходы, употребление вне домов и молелен церковного и монашеского одеяния, публичное ношение икон, пение на улицах и площадях «раскольничьих песен» (3). В про-

тивном случае полиция возбуждала против них судебное преследование. Так, в конце февраля 1862 г. в город Сарапул прибыл «пжесвященноинок» Ананий, о чем стало известно городничему, капитан-лейтенанту Полю. После организованного полицией тайного наблюдения Ананий был арестован. Полное имя этого старообрядца – Андриян Акинфьев Шибаков. Он происходил из крепостных крестьян Невьянского завода Пермской губернии. В возрасте 28 лет он самовольно ушел с завода. Давая показания, А. Шибаков объяснил данный поступок тем, что управляющий заставлял его совершать обряд венчания в единоверческой церкви. Кроме того, будучи больным, дал обет постричься в монахи. 14 лет Ананий находился в бегах. Из них 10 лет он скрывался в лесах Чердынского уезда Пермской губернии среди местных староверов. Затем по совету инока Корнилия Шибаков отправился в Москву, где старообрядческий епископ Геннадий постриг его в монахи, дав имя Ананий, а позднее он получил от «расколоучителя» сан дьякона и иерея, или «священноинока». Из Москвы через Сарапульский уезд Ананий направлялся в Пермь. Об активной деятельности Анания свидетельствует факт, сообщаемый в рапорте сарапульского городничего вятскому губернатору: 17 февраля 1862 г. Шибаков споспособствовал побегу из-под ареста в Ершовском приказе Ивана Ершова, приговоренного к ссылке в Сибирь. Это подтверждает мысль о том, что в среде старообрядцев всегда были особенно развиты сплоченность, поддержка, взаимопомощь. Вероятно, это связано с тем, что они долгое время подвергались гонениям, в борьбе отстаивали свои религиозные воззрения. Находясь в Пермской губернии, Шибаков поддерживал связи со старообрядцами Москвы. В Сарапуле же Ананий остановился у мещанина Ивана Колчина. При обыске в его доме полиция обнаружила вещи, принадлежавшие Шибакову: священническую ризу из голубого атласа, пояс с четырьмя лентами и кистями, длинный черный сюртук, медное кадило и крест, 2 просфоры, 4 требника и другие предметы, свидетельствовавшие о самостоятельной богослужебной деятельности Анания. Решением уездного суда Андриян Шибаков за исполнение обязанностей священника был приговорен к лишению всех гранд-прав и ссылке в Закавказский край (4).

Аналогичное дело слушалось в Вятской палате уголовного и гражданского суда 29 мая 1863 г. Священник Ижевской единоверческой церкви сообщил епархиальному начальству о том, что крестьяне-старообрядцы поповского толка деревни Сидоровы Горы братья Дорофей и Савелий Дерюшевы активно распространяют свое вероучение. В ходе проведения следствия Савелий показал, что он после «поставления его в иноки» игуменом Мефодием стал совершать обряды крещения младенцев, отпевания и погребения умерших. При обыске в доме Савелия в особой избе обнаружили 4 иконы, восковые свечи, ладан, кадильницу, 2 аналоя, лестовку, Псалтырь и Канонник.

Все это подтверждало причастность С. Дерюшева к самочинному совершению богослужения. Соседи Савелия показали, что он уже около четырех лет носит скуфью и мантию и отправляет все духовные требы по обрядам дониконовской церкви. Суд признал Савелия Дерюшева виновным в исполнении обязанностей священника у старообрядцев, ношении «публично, к соблазну православных и единоверцев скуфьи и мантии», в «сворачивании единоверцев в раскол» и приговорил его к лишению всех гранд-прав и ссылке на поселение в Закавказский край (5). Дорофей Дерюшев и его племянник Дмитрий были «оставлены в сильном подозрении» по обвинению их в распространении старообрядчества среди единоверцев (6).

Столь жестокий приговор – ссылка в Закавказский край – ждал и тех старообрядцев, которые обвинялись в содействии переходу своих домочадцев из официальной церкви в староверие. Так, например, священнослужители неоднократно убеждали Асафа Ершова и его жену Матрону исполнять долг исповеди и причастия и представить ко крещению новорожденного младенца. Однако и Асаф, и Матрена остались непреклонными в своих убеждениях. Полиция провела надлежащее расследование, после чего старообрядцы были преданы суду. 14 марта 1873 г. Вятская палата уголовного и гражданского суда вынесла решение по данному делу: Асафа Ершова, признанного виновным в «сворачивании в раскол» своей жены и детей, лишить всех гранд-прав и сослать на поселение в Закавказский край (7).

Политику государственных властей по отношению к старообрядцам можно проследить и в сфере культуры, просвещения, ведь «староверие было творческим этапом в русской церковной жизни, в реализации идеи церковной культуры» (8).

Как правило, священники Русской православной церкви, миссионеры отмечали в своих отчетах необразованность, невежество старообрядцев. Еще при зарождении староверия митрополит Макарий выделял «ненависть и невежество» как «два самые начальные истоки русского раскола» (9). Такое отношение представителей официальной церкви представляется нам не вполне объективным, не лишенным предвзятости. Безусловно, не все старообрядцы были грамотными, однако в лице духовных наставников староверов можно было встретить людей начитанных, мыслящих. Многие исследователи единодушно признают достаточно высокий уровень грамотности и религиозной образованности старообрядцев, отмечают, что их интеллектуальное развитие значительно превосходило таковое у простых крестьян – сторонников РПЦ: «Старообрядчество характеризовалось крайне высокой грамотностью и интересом к книжности» (10). По мысли Н. Костомарова, староверие обратило русского человека из народа к сфере умственного труда, научило его размышлять. «Раскол был крупным явлением народного умственного прогресса», он «расшевелил спавший мозг русского челове-

ка», побудив его «вырваться из мрака умственной неподвижности», он «стоял хоть за какую-нибудь, хотя очень слабую и бледную образованность» (11). Так высоко оценил вклад старообрядчества в развитие русской культуры Н. Костомаров.

Между тем старообрядцы, так стремившиеся к свету просвещения, долгое время не только не могли открывать свои школы, но и были лишены права помещать своих детей в средние и высшие учебные заведения. Тем самым, по словам известного старообрядческого писателя и полемиста Ф.Е. Мельникова, они «обрекались на безграмотность и темноту» (12). Местные власти преследовали староверов за открытие ими собственных школ. Так, крестьянин Коробейников организовал старообрядческую школу в деревне Черной Светлянского прихода. Процесс обучения в ней заключался, в основном, в чтении старопечатной Псалтыри. Об этом сообщил 9 ноября 1903 г. совету Братства Святителя и Чудотворца Николая священник П. Трапицын. При этом миссионер подчеркнул, что цель, которую преследует Коробейников в процессе обучения детей, – «приготовление борцов против православной церкви» (13). Данная старообрядческая школа просуществовала очень недолго. Уже в начале 1904 г. инспектор народных училищ Сарапульского уезда информировал о закрытии ее гражданским начальством.

Подобные проявления политики государственных властей по отношению к старообрядцам можно наблюдать и на общероссийском уровне. Так, например, в 1868 г. старообрядец И.И. Шибанов открыл в Москве на Покровке училище для детей староверов. Однако в 1869 г. полиция по распоряжению МВД приказала закрыть данное учебное заведение.

В 70-е гг. XIX в. старообрядцы обратились с ходатайством к самому русскому императору Александру II: «Мы чувствуем крайнюю нужду в просвещении и потому молим о повелении, дабы нам позволено было иметь свои собственные училища, низшие и средние; в них мы желаем воспитывать детей наших в страхе Божиим и развивать их способности преподаванием точных наук и нужнейших чужих языков» (14). Но в ответ на свою просьбу старообрядцы получили отказ.

Особые усилия местных властей были направлены на пресечение случаев обучения старообрядцами детей православных. Так, например, 5 мая 1864 г. Малмыжский окружной благочинный, протоиерей Николай Шибанов сообщил епископу Вятскому и Слободскому Аполлосу, что в деревне Большой Пихтинер староверы-поповцы Филипп и Иван Шилияевы обучают грамоте православных мальчиков и «через то... сворачивают в раскол родителей своих учеников» (15). Учились у Шилияевых сын Алексея Сунцова Карп и сын Данила Меркушева Филипп. Эти сведения протоиерей получил от священника Захария Скарданицкого. При этом Алексей Сунцов объявил священнику, что он со своим семейством «уже рас-

кольничает... и никаких увещаний оставить раскол слушать не будет, даже готов пострадать за то – посидеть в тюрьме» (16). По распоряжению вятского губернатора, полицейским управлением было произведено следствие. В ходе обыска в доме Ивана Шилияева обнаружили азбуку старой церковной печати и Псалтырь, изданную в Московской единоверческой типографии. Давая показания, И. Шилияев отметил, что азбуку он приобрел у неизвестного книгопродавца в селе Кильмезь для своей дочери Анны, а обучением детей православных никогда не занимался. Филипп Шилияев признал, что в его доме действительно обучались грамоте по азбуке старой церковной печати два православных мальчика – Филипп и Карп (14 и 10 лет), однако занимался с ними не сам Филипп, а его сын Федор. Как только священник Скарданицкий запретил ему обучать православных, занятия были прекращены и более не возобновлялись. Родителям же учеников священник сказал, что подобное обучение их детей у старообрядцев не только бесполезно, но даже вредно. Кроме того, в доме крестьянина деревни Вахрамеевой Ивана Колотова жил на правах работника Игнатий Пантюхин, старообрядец поповского толка, который в свободное время обучал грамоте детей староверов. После рассмотрения данного дела крестьян Шилияевых и Пантюхина было решено не предавать суду в силу недоказанности их вины в «распространении раскола», но с них взяли подписку о нераспространении своего вероучения среди православных, а Федору Шилияеву и Игнатию Пантюхину запретили заниматься обучением детей. За домами этих старообрядцев был установлен строгий полицейский надзор. Дело Алексея Сунцова об «уклонении в раскол» рассмотрела Вятская палата уголовного и гражданского суда. Согласно постановлению палаты Сунцов вместе с семейством был отправлен для увещания и утверждения в «истинной вере» к духовному начальству.

Отметим, что на протяжении всего XIX в. проблема образования в среде старообрядцев так и не была решена государством. Согласно постановлению Особого временного комитета по делам о раскольниках 1864 г. старообрядцы «менее вредных сект» получили разрешение образовывать свои школы грамотности, но под контролем Министерства народного просвещения. Их дети получили возможность посещать общие школы без обязательного изучения там Закона Божия по догматам православной веры (17). Однако, как справедливо отмечает современный исследователь староверия О.П. Ершова, в разрешенных школах грамотности не допускалось религиозного обучения по старообрядческим канонам и давалось лишь элементарное образование, что было явно недостаточно (18). Кроме того, педагогическая деятельность старообрядцев приравнивалась к «распространению раскола», «сворачиванию в раскол», а за это их уже подвергали суду. Таким образом, мы наблюдаем некоторое противоречие в действиях государственных властей по

отношению к старообрядцам. С одной стороны, в миссионерских отчетах постоянно подчеркивалось, что лучшим средством борьбы со староверием является образование народа. Закон от 27 февраля 1867 г. обязывал сельских священников «в проповедях и поучениях стараться располагать крестьян к грамотности и обучению» (19). Но с другой стороны, подавлялось всякое стремление старообрядцев к просвещению. Местные власти закрывали их школы, полиция и духовенство преследовали учителей, чья деятельность рассматривалась как «распространение раскола». Как мы уже показали, с них чаще всего брали подписку о нераспространении своего вероучения и запрещали им обучать детей. Известны случаи и более жестких мер. Например, старообрядец белокрыницкого согласия Прокопий Соколов в 1881 г. был судим и приговорен к ссылке в Закавказский край за организацию школы (обучение детей у себя дома грамоте и религии) в Глазовском уезде близ Березовских починок. Ему предъявили обвинение в «сворачивании в раскол» нескольких человек, хотя таковые даже не были представлены на суде (20). Таким суровым наказаниям подвергались старообрядцы за их просветительскую деятельность. Между тем, по словам А.С. Пругавина, «значительная часть русского крестьянства обязана расколу своей грамотностью» (21).

Политику государственных властей по отношению к старообрядцам иллюстрирует также факт рассмотрения прошений староверов об открытии молелен. После издания закона 3 мая 1883 г. старообрядцы получили право творить общественную молитву, исполнять духовные требы, совершать богослужения по своим обрядам, восстанавливать пришедшие в ветхость молельни (22). Несмотря на это, староверы, как правило, получали отказ в ответ на свою просьбу разрешить им открыть молитвенный дом (23). Из донесения сарапульского уездного исправника следует, что даже в 1886 г., спустя 3 года после опубликования закона 3 мая 1883 г., в Сарапульском уезде еще не было старообрядческой молельни, разрешенной правительством (24). Местные власти опасались возможного усиления негативного (с точки зрения РПЦ) влияния старообрядцев на сторонников официальной церкви, а также появления в среде православных крестьян следующего мнения: если правительство дает разрешение на открытие старообрядческой молельни, то тем самым оно способствует «поддержанию раскола», а это обстоятельство могло содействовать «уклонению православных в раскол» (25). По распоряжению официальных властей не только закрывались старообрядческие молельни, но и подвергались суду их основатели. В частности, 21 мая 1873 г. Вятская палата уголовного и гражданского суда рассмотрела дело крестьянина села Перевозинского Пимена Ложкина. Ему предъявили обвинение в «обращении принадлежащей ему нежилой избы в публичную молельню для раскольников» (26). Пимен Ложкин был приговорен к заключению в тюрьму на один год; саму же молель-

В.Г. Долгушев

НОВЫЕ РАЗЫСКАНИЯ О ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ ПИСАТЕЛЯ П.Л. ЯКОВЛЕВА (1796-1835)

Жизнь и деятельность писателя П.Л. Яковлева (1796-1835), стоявшего в центре литературной жизни 20-х гг. XIX в., хорошо знавшего А.С. Пушкина, А.А. Дельвига, Е.А. Баратынского, В.К. Кюхельбекера и других известных писателей, тесно связана с Вятским краем, где он провел более двух лет своей жизни – с 23 декабря 1824 г. по 17 февраля 1827 г. Последние разыскания в области творческого наследия Яковлева и его окружения позволили выявить некоторые детали его жизни, а также получить более полное представление о его произведениях, в частности, о его рукописном журнале «Хлыновский наблюдатель», хранящемся в рукописном отделе Государственной библиотеки имени М.Е. Салтыкова-Щедрина.¹ Журнал этот был описан Е.Д. Петряевым, отрывки из него публиковались в Исследованиях И.А. Кубасова, Е.Д. Петряева, Н.П. Изергиной², однако все стороны данного журнала не изучались. Между тем его содержание представляет исключительный интерес для характеристики бытовой и духовной жизни Вятки двадцатых годов девятнадцатого столетия.

Журнал Яковлева по своей структуре мало чем отличался от журнала его дяди А.Е. Измайлова «Благонамеренный», в котором имелись следующие разделы: 1) Изящная словесность; 2) Литература; 3) Критика; 4) Библиография; 5) Нравы современного общества. Характеры; 6) Смесь. Иностранные и отечественные анекдоты. Нравоучительные мысли. Сатирические ведомости. Внутренние известия. Благотворительность. Словесность. Нравы.

Однако талант сатирика, пародиста, присущий Яковлеву, не мог не проявиться и на страницах журнала «Хлыновский наблюдатель». Об этом свидетельствует, в частности, характер названий разделов журнала: «Внутренности», «Дичепория».

Журнал выходил по средам. Первый номер «Хлыновского наблюдателя» появился, очевидно, 21 апреля 1826 г., спустя более года со дня приезда Яковлева в Вятку. Последний номер, двадцать третий, датирован 1 сентября 1826 г. В рукописи отсутствуют первые три номера. Е.Д. Петряев отмечал, что в журнале «три-четыре стихотворения»³. На самом деле их пять. Кроме отмеченных Евгением Дмитриевичем стихотворений, приписанных Н.М. Языкову, Е.А. Баратынскому, а также стихотворения Н.М. Ибрагимову, имеется еще двестишесть, вырезанное из какого-то журнала, под заголовком «Мадригал П.А. С-ой»:

Ты сылу на меня красот всех полчила
И в сердце твердое с победою вступила.

В № 11 была помещена заметка следующего содержания:

«Вчера был обед у управляющего удельной кон-

ню надлежало сломать, а материалы продать в пользу земства. Для старообрядца суд предусмотрел и альтернативную меру наказания – 55 ударов розгами – в случае невозможности исполнения вышеназванной.

Молебни являлись центрами духовной культуры старообрядцев. Как отметил один из миссионеров, священник Николай Полянский, молебни для староверов служили «объединяющими их духовными центрами», собравшиеся в них «сплачиваются как бы в одну семью, в одно Христово Братство..., укрепляются... в своей вере, ободряются на борьбу с миром, воодушевляются на домашние подвиги поста и молитвы» (27). В старообрядческих молебнях, в домах староверов находились книги, иконы, предметы церковной утвари. С особым благоговением и почитанием старообрядцы относились к древним, дониконовского письма книгам. Они рассматривали книгу как источник непререкаемой истины, хранительницу преемственности истинной христианской веры, православных обычаев и традиций. «За эти книги дед погиб, отец и я в тюрьме сидели. Мы-то им свой долг заплатили. А ты чем право (посмотреть книги, лежащие в красном углу избы) докажешь?» – так сформулировал свой «долг» по отношению к «истинной» книге один крестьянин-федосеевец (28).

При обыске в домах «ревнителей древлего благочестия», в их молебнях представители местной власти изымали эти книги, которыми так дорожили старообрядцы. Осознание своей ответственности за книгу побуждало староверов бороться за возвращение отобранных книг, «тетрадок» и «листов». При этом они подавали прошения на имя вятского губернатора, епископа и даже самого императора. Однако в большинстве случаев книги не возвращались крестьянам-старообрядцам, а по рассмотрении их в Вятской духовной консистории самые опасные из них с точки зрения церкви отправлялись в ризницу кафедрального собора для секретного хранения или во второй департамент МВД. Подобным образом поступили с книгами, изъятыми у сарапульского мещанина Тимофея Смагина, в числе которых значились Часослов, Псалтырь, Канонник, Евангелие, Октай и др. Все они по распоряжению вятского губернатора от 17 ноября 1854 г. были отправлены для представления в Министерство внутренних дел. Вследствие этого прошение Смагина о возвращении ему книг, поданное 4 марта 1863 г., не было удовлетворено (29). Богослужбные книги отправлялись в местную единоверческую церковь. Книги, которые могли быть использованы при работе в миссионерском отделении, для бесед со старообрядцами, передавались в семинарское правление. Так, в 1863 г. в семинарское правление были препровождены 3 книги старообрядца Ивана Кондратьева, крестьянина деревни Верхней Талицы. Первая из них содержала тропари и каноны Рождеству Христову, Богоявлению, Спасителю, Божьей Матери, Николаю Чудотворцу; вторая – устав о постах, о поклонах и коленапреклонениях церковных и

келейных, о домашней молитве; третья – разговор старообрядца Мартина с присутствующими какой-то духовной консистории в 1823 г. (30).

Иногда старообрядцы проявляли особое упорство и настойчивость в своем желании вернуть книги, изъятые у них представителями официальной власти. Например, в июле 1850 г. полиция произвела обыск в старообрядческой молебне Воткинского завода, расположенной в доме крестьянина Якима Копотева. В результате было обнаружено 11 старопечатных книг, в том числе Евангелие, Часослов, Канонник, Шестоднев, Псалтырь, Апостол и др. В соответствии с установленным порядком все книги отправили для изучения в Вятскую духовную консисторию. 29 октября 1852 г. консистория вынесла следующее решение по делу Я. Копотева: «Поскольку книги не заключают в себе ничего противного учению святой веры и церкви, то следовало бы... сии книги возвратить по принадлежности» (31). Однако светские власти вернули Якиму Копотеву лишь 3 книги (Псалтырь, Канонник и Поучения), а оставшиеся 8 передали в Перевозинскую единоверческую церковь. Данную экспроприацию они объяснили тем, что изъятая литература предназначена для церковного, а не для домашнего пользования и «в руках мирян, склонных к расколу, может подать повод к самочинному богослужению» (32). Однако Копотев не согласился с решением местных властей. Он неоднократно подавал ходатайства в губернские и центральные органы с просьбой о возвращении ему книг. Не добившись результата, он направил три прошения на имя императора. Впрочем, они также не имели успеха. Как правило, попытки старообрядцев вернуть отобранные у них книги заканчивались подобным образом. Лишь в редких случаях книги возвращались владельцам. В основном это были тексты, не предназначенные для общественного богослужения.

Подведем итог нашего исследования. На протяжении второй половины XIX в. государственные власти пытались решить проблемы, связанные со старообрядчеством. Для этого по инициативе Министерства внутренних дел в феврале 1864 г. был создан Особый временный комитет по делам о раскольниках, 3 мая 1883 г. вышел закон «О даровании раскольникам некоторых прав гражданских и по отправлению духовных треб». Старообрядцы получили некоторые гражданские и церковные права, но они по-прежнему находились под строгим контролем со стороны светских властей. Ряд проблем так и остался нерешенным, в частности вопрос образования старообрядцев. Продолжалось закрытие молебен, в ходе обыска в них и в домах староверов полиция изымала книги, иконы. Сами старообрядцы подвергались преследованию за распространение своего вероучения. Имели место аресты, ссылки. Таким образом, и в рассматриваемый нами хронологический период на старообрядцев смотрели как на отступников от Русской православной церкви. И в XIX в. господствовало представление о

староверах, сформировавшееся еще во второй половине XVII в.: «раскол есть крамола и угроза стабильности государства, а потому подлежит искоренению» (33). Лишь в начале XX в., после выхода в 1905 г. указов «Об укреплении начал веротерпимости» и «О порядке образования и действия старообрядческих и сектантских общин» старообрядцы были уравниены в правах с адептами РПЦ.

Примечания

1. Обзор мероприятий Министерства внутренних дел по расколу с 1802 по 1881 год. СПб., 1903. С. 182.
2. ГАКО. Ф. 582. Оп. 69. Д. 223. Л. 1.
3. Собрание постановлений по части раскола. СПб., 1875. С. 613; Полное собрание законов Российской империи. Собрание третье. Т. III. 1883. СПб., 1886. С. 220.
4. ГАКО. Ф. 20. Оп. 1. Д. 1279; ГАКО. Ф. 582. Оп. 84а. Д. 72.
5. ГАКО. Ф. 20. Оп. 1. Д. 1280. Л. 11.
6. Там же. Л. 10.
7. ГАКО. Ф. 20. Оп. 1. Д. 1740. Л. 90.
8. Цит. по: Мельников Ф.Е. Краткая история древлеправославной (старообрядческой) церкви. Барнаул, 1999. С. 434.
9. Макарий (Булгаков). История русского раскола, известного под именем старообрядчества. СПб., 1855. С. 163-164.
10. Шахов М.О. Старообрядчество, общество, государство. М., 1998. С. 25.
11. Костомаров Н. История раскола у раскольников // Вестник Европы. 1871. № 4. С. 469, 470, 499.
12. Мельников Ф.Е. Краткая история древлеправославной (старообрядческой) церкви. Барнаул, 1999. С. 373.
13. ГАКО. Ф. 270. Оп. 1. Д. 187. Л. 20б.
14. Мельников Ф.Е. Указ. соч. С. 444.
15. ГАКО. Ф. 237. Оп. 15з. Д. 378. Л. 1.
16. ГАКО. Ф. 20. Оп. 1. Д. 1369. Л. 10б.
17. Собрание постановлений по части раскола. СПб., 1875. С. 612.
18. Еришова О.П. Роль Министерства внутренних дел в формировании государственной политики в отношении старообрядчества в 60-е гг. XIX века // Старообрядчество: история, культура, современность. – Вып. 5. – М., 1996. – С. 28.
19. Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Том XLII. Отделение первое. 1866. СПб., 1868. С. 187.
20. Пругавин А.С. Старообрядчество во второй половине XIX века. М., 1904. С. 120-121.
21. Там же. С. 105.
22. Полное собрание законов Российской империи. Собрание третье. Т. III. 183. СПб., 1886. С. 219-220.
23. ГАКО. Ф. 582. Оп. 32. Д. 108.; ГАКО. Ф. 582. Оп. 65а. Д. 80; ГАКО. Ф. 582. Оп. 15. Д. 73.
24. ГАКО. Ф. 582. Оп. 69. Д. 174. Л. 40б.
25. ГАКО. Ф. 582. Оп. 33. Д. 149. Л. 4.
26. ГАКО. Ф. 20. Оп. 1. Д. 1431. Л. 177.
27. ГАКО. Ф. 811. Оп. 1. Д. 667. Лл. 80б.-9.
28. Мир старообрядчества. Вып. 1.: Личность. Книга. Традиция. – М.; СПб., 1992. С. 12.
29. ГАКО. Ф. 237. Оп. 15ж. Д. 262.
30. ГАКО. Ф. 237. Оп. 15ж. Д. 259.
31. ГАКО. Ф. 237. Оп. 11а. Д. 1237. Л. 26.
32. Там же.
33. Еришова О.П. Раскол и власть (отношения государства и старообрядчества в 50-60-е гг. XIX в.) Дис. ... канд. ист. наук. 07. 00. 02. М., 1991. С. 45.

торую над(ворного) сов(етника) С.Н. Бирюкова. Он праздновал тезоименитство супруги своей Александры Алексеевны. Все гражданские и военные власти были участниками обеда. Юный сын именинницы поздравил маменьку с днем ангела, прочел ей следующие стихи:

Не май легкокрылый	В сей день благодатный
В дыхании тонком	По гласу господню
Прохладу в грудь льет;	Сей божий слуга
Не зефиры нежны	Приял в охраненье
Ароматы веют	Для нашего счастья
Душистых цветов;	Твое бытие.
Не юное утро	О! Как не прославить
Улыбкою светлой	За дар многоценный
Пленяет наш взор:	Благого творца?
Но светлый сын неба	Услыши, создатель,
Твой ангел-хранитель,	О маменьке доброй
С надзвездных кругов	Моленье детей.
Спустившись на землю,	Храни ея в мире,
Лучом светозарным	Довольстве и счастье
Блеснул на тебя.	Дражайшую жизнь!

Горят наши души
Хвалой жизнедаву,
Любовию к ней!

П.Л. Яковлев в примечании к данному стихотворению говорит: «Стихи, кажется, написаны учителем, хотя отрок и уверяет, что писал он сам»⁴.

Журнал писался разными лицами, однако входили еще в редакцию «Хлыновского наблюдателя», кроме Яковлева, неизвестно. Почерком П.Л. Яковлева написаны все статьи четвертого номера, статьи «Провинциалы» из № 6, в № 11 – статья «Старое – по-старому», в № 13 – статья «Новое лекарство от лихорадки» и другие статьи.

В журнале несколько рисунков. Под заголовком каждого номера – рисунок, изображающий окно темницы, узника, в № 11 их дополняют розги. Под рисунком эпиграф: «Отколь уйти нельзя, там лучше оставаться». Это намек на то, что Яковлев чувствовал себя в Вятке, как в добровольной ссылке. На л. 16 наверху тюремного окна нарисована коробка табака с письмом Яковлева из Вятки Измайлову. Внизу шутивная надпись: «Вестимо, нос на то, чтоб нюхал табак». На л. 19 рисунок лошади Кокетки – иллюстрация к рассказу о ней. На л. 28 портрет под названием Абдулла – также иллюстрация к рассказу «Абдулла (Из записок о Бухарии)», основанном на впечатлениях от путешествия Яковлева вместе с русской миссией в 1820-21 гг. в Бухарию. Надпись к портрету гласит: «Портрет писан в лагере при базаре 20 марта 1821 года». На л. 32 помещен «Вид Вятского кафедрального собора» с примечанием: «В одном из следующих номеров поместим описание его». Однако по каким-то причинам план этот Яковлевым не был выполнен. На л. 34 об. мы видим рисунок комнаты Яковлева в Вятке с надписью: «Главная квартира Хлыновского наблюдателя. Вот комната, в которой мыкал горе хлыновский наблюдатель с 23 декабря 1824 года по 18 июля 1826 года. Вот где родился «Хлыновский на-

блюдатель». Не видно софы-благодетельницы: впрочем все точно в таком же порядке, как было и как есть теперь на новой квартире». Этот рисунок ценен тем, что позволяет проникнуть в духовный мир автора «Хлыновского наблюдателя», характеризует его привычки, вкусы и взгляды, позволяет проникнуть в творческую лабораторию, где рождались образы и сюжеты под пером писателя. На левой стене висит автопортрет, выполненный, скорее всего, самим автором «Наблюдателя», на первой стене – две картины, одна из которых также представляет собой портрет. У левой стены стоят клавикорды, у правой стены – конторка для работы стоя, на ней античный бюст – свидетельство интереса к античности хозяина комнаты, посередине комнаты – зеркало. В комнате два кресла и стол. Нехитрое убранство свидетельствует о простоте бытовой стороны жизни «хлыновского наблюдателя» в Вятке. Интересен также автошарж Яковлева «Разговор с вятской дамой» (л. 30), который позволяет сделать наблюдения о том, как одевались вятские дамы в середине двадцатых годов XIX в. На л. 32 об. изображены весы, на одной из чашек которых – мяч, на другой – книга, причем первая чашка перевешивает: шуточный намек на то, что Яковлев в Вятке частенько отрывался от своих писательских занятий в пользу увеселений, прогулок и всякого рода развлечений. На л. 38 рисунок кладбища с часовней, а также цилиндр с волосами без лица. И в рисунках Яковлева чувствуется его талант карикатуриста, сатирика. Таковы рисунки в «Хлыновском наблюдателе».

Нами найдены четыре письма отца П.Л. Яковлева, Лукьяна Яковлевича Яковлева. Краткая биографическая справка о нем. Лукьян Яковлевич (3.06.1763 – 30.09.1831) был действительным статским советником. Женат он был на Прасковье Николаевне Яковлевой (урожденной Колмыковой) (21.10.1769 – 28.01.1824). В семье было девять детей: Павел (род. 5.01.1796), Михаил (род. 19.09.1798), Николай (род. 1.04.1801), Дмитрий, Сергей, Екатерина, Александр и Варвара (год рождения неизвестен). Служил Лукьян Яковлевич в Московском архиве коллегии иностранных дел. В рукописном архиве ИРЛИ (Пушкинский Дом) хранятся два письма Л.Я. Яковлева А.И. Михайловскому-Данилевскому.⁵ Они представляют определенный интерес в аспекте выявления социальных связей семьи Яковлевых. Первое письмо датировано 24 февраля 1820 г.:

«Милостивый государь Александр Иванович!
Известное дело Ваше из Сената давно в Нижний отправлено. Нет ли, благодетель мой, какого успеха по делу Татариновых, самим богом прошу Вас об окончании оно и тем чувствительнейше изволите обязать пребывающего с истинным почтением и душевной приверженностью к Вам

Милостивый государь
преданный слуга
Лукьян Яковлев»⁶.

Второе письмо датировано 21 марта 1820 г.:
«Милостивый государь!
Александр Иванович!

Чрезмерно Вы изволили обрадовать меня почтенным письмом Вашим от марта 16-го касательно определения гг. Татариновых. Я приношу Вам, милостивый государь, за Ваше благосклоннейшее содействие чувствительную благодарность. О себе я Вам донесу, что слабость моего здоровья поньше меня не оставляет и ласкаю себя надеждою только на одно лето. Поздравляю Вас и милостивую государыню Анну Павловну с праздником Христа Спасителя нашего и желаю, чтобы Вы оные многие лета торжествовали в совершенном здравии и благополучии, а я своим желанием и неперменным почтением и душевной приверженностью имею честь быть всегда Ваш, милостивый государь, преданным слугой

Лукьян Яковлев»⁷.

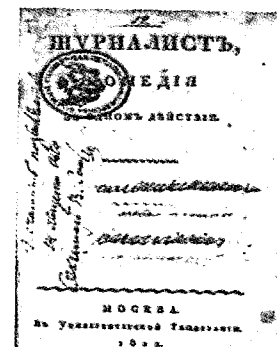
Еще два письма хранятся в Архиве Дмитрия Павловича Рунича⁸, одно от 19.02.1819 г., другое – от 12.09.1819 г.

Таковы новые сведения о творчестве П.Л. Яковлева и некоторые новые данные, касающиеся его отца, Л.Я. Яковлева. Чем более полно мы будем представлять себе ближайшее окружение этого незаурядного писателя и чем точнее изучим все, созданное его пером, в первую очередь, в Вятке, тем лучше воссоздадим его роль в литературном процессе двадцатых годов девятнадцатого века. Вместе с тем более внимательный анализ произведений, написанных им в Вятке, позволит воссоздать тот бытовой фон, тех людей и ту духовную атмосферу, которые отразились в жур-

нале «Хлыновский наблюдатель» и ряде других произведений Яковлева, созданных им в годы вятской жизни.



П.Л. Яковлев



Авторизованный экземпляр комедии П.Л. Яковлева «Журналистъ» (1819)

Литература

- ¹ Хлыновский наблюдатель // Рукоп. отдел гос. нац. б-ки им. М.Е. Салтыкова-Щедрина. Ф. 550. ОС РК. F XVIII. 54. №№ 4-7; 9-16; 18-23.
- ² Кубасов И.А. (П.Л. Яковлев) // Русская старина. 1903. Т. 6. С. 229-642; Т. 7. С. 195-214; Петряев Е.Д. Люди. Рукописи. Книги. Киров, 1970. С. 5-32; Изергина Н.П. Писатели в Вятке. Киров, 1979. С. 30-35.
- ³ Петряев Е.Д. Указ. соч. С. 24.
- ⁴ Хлыновский наблюдатель. № 11. Л. 13.
- ⁵ Рукоп. отдел ИРЛИ (Пушкинский Дом). Архив А.И. Михайловского-Данилевского. Ф. 527. № 126.
- ⁶ Рукоп. отдел ИРЛИ (Пушкинский Дом). Архив А.И. Михайловского-Данилевского. Ф. 527. № 126. Лл. 133-134.
- ⁷ Там же. Лл. 133-134.
- ⁸ Рукоп. отдел ИРЛИ (Пушкинский Дом). Архив Д.П. Рунича. Ф. 263. Оп. 2. 1518.

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

А.В. Мальшиев

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ ЭКОНОМИКИ РАЗВИВАЮЩИХСЯ СТРАН ТРЕТЬЕГО МИРА В РОССИЙСКОМ НАРОДНОМ ХОЗЯЙСТВЕ

Последнее десятилетие российской истории имело несомненную важность для развития отечественной экономической науки. Но в стороне остался вопрос о пригодности разработанной на основе экономической действительности Западной Европы и Северной Америки теоретической базы для анализа российской действительности. Кроме того, в предлагаемых западными теориями целей и методах экономической политики могут содержаться компоненты, противоречащие национальным интересам России.

Существование этой проблемы признается во всем мире. Папа Римский Иоанн Павел II в 1988 г. в своей энциклике под названием «Общественная роль церкви» сформулировал ее так: «Необходимо осудить экономические, финансовые и социальные механизмы, которые, хотя и управляются людьми, функционируют почти автоматически, увеличивая богатство одних и усугубляя бедность других. Эти механизмы прямо или косвенно управляют развитыми странами и, по сути, обогащают лишь тех, кто ими манипулирует. Тем самым ставится в зависимость и удушается экономика менее развитых стран»¹.

Резонно возникает вопрос о применении для изучения российской экономики методов, разработанных для изучения стран Третьего мира. Для этого необходимо доказать наличие в отечественном народном хозяйстве характерных признаков, отличающих его от развитых стран на протяжении длительного отрезка времени.

Проблема стимулирования экономического развития ставилась в России минимум триста лет. Острота ее, как правило, зависела от политических, обычно внешнеполитических факторов.

Пристальное внимание экономическим проблемам стал уделять один из первых реформаторов в нашей истории Петр I. В период его правления начинают в массовом порядке создаваться мануфактуры, появляется современная европейская техника, возникают новые методы организации производства, ускоряется процесс формирования всероссийского рынка. При Петре Россия начинает активно участвовать в международной торговле. Вся политика государства нацеливается на ускорение развития страны, усиление ее военно-политического могущества и роли в европейских делах. В этой ситуации экономика выступала в качестве источника финансирования армии и зарождавшегося флота.

Экономические вопросы стали рассматриваться как самодостаточные только со второй половины XVIII в., когда государство начало проводить мероприятия, результатом которых явилось перераспределение ресурсов из военной и военно-промышленной сферы в экономическую: В 1754 г. Елизавета Петровна отменила внутренние таможи, что способствовало развитию внутренней торговли, уменьшая при этом поступления в казну. В 1762 г. Петр III подписал манифест о даровании вольности и свободы российскому дворянству. Эти акты отменяли обязательную государственную службу дворян, что позволяло направлять усилия наиболее образованной части российского общества в экономическую сферу. Данному процессу способствовали также учреждение «Вольного экономического общества» и предоставление дворянству монополии на винокурение в 1765 г. Издание в 1775 г. манифеста о свободе предпринимательства и «Жалованной грамоты городам» способствовало развитию экономической активности и недворянского населения страны.

Эти мероприятия правительства, подкрепленные повышательной волной большого экономического цикла, начало которой Кондратьев относит к 80-м г. XVIII в.², дали возможность активного роста во всех областях жизни страны (военной, образовательной, культурной и т.д.).

Развитие замедлилось только в 20-30-х гг. следующего века с понижательной стадией «цикла Кондратьева», связанной с неблагоприятной конъюнктурой на мировых рынках на основную статью российского экспорта – продукцию сельского хозяйства. В результате к 50-м гг. XIX в. было подорвано не только экономическое, но и военно-политическое могущество страны. Правительство Александра II вынуждено было пойти на коренные реформы во всех сферах общественной жизни. Отмена в 1861 г. крепостного права привела к длительной перестройке всего социального механизма, что было связано с продолжавшейся несколько десятилетий социальной, экономической и политической нестабильностью.

Однако созданная в годы реформ институциональная и инфраструктурная база стала основой для быстрого роста российской экономики вплоть до 1917 г. Реформы П.А. Столыпина позволяли значительно повысить производительность сельского хозяйства на фоне постоянного развития промышленности. В этот период российская экономика стала наиболее быстрорастущей экономикой мира.

Тенденция роста возобновилась только в 20-х гг. XX в., став результатом проведения правительством Советской России новой экономической политики. Но с укреплением власти И.В. Сталина в конце 20-х гг. перед экономикой была поставлена задача создания

базы для проведения активной внешней политики, что в тех условиях означало переброску ресурсов из сельского хозяйства и легкой промышленности в тяжелую промышленность и военно-промышленный комплекс. Политика индустриализации проводилась самыми жесткими методами, сопровождаясь массовыми репрессиями и голодом.

Наступательный характер внешней политики советского правительства определил концентрацию инвестиций в западных районах Советского Союза, которые больше всего пострадали в годы Великой Отечественной войны, что увеличило расходы на послевоенное восстановление. При этом новое противостояние с США и Западной Европой требовало сохранения больших расходов на оборону. Рост экономики страны в послевоенные десятилетия замедлялся. Отказ от жестких методов контроля и подавления, применяемых при Сталине, привел к снижению эффективности функционирования командно-административной системы. Этот факт начал признаваться уже в то время: «Весьма заметным фактом стала публикация в мае 1982 года газетой «Правда» статьи академика В. Трапезникова, в которой автор отвергал стереотипные объяснения ухудшающейся экономической обстановки – плохие климатические условия, исчерпание некоторых источников сырья, трудности в освоении новых территорий и т.п. В статье впервые были названы иные причины: низкая эффективность жесткого централизованного планирования, отсутствие материальных стимулов у работников и др.»³.

Таким образом, советская экономическая система требовала коренных реформ, реальное проведение которых началось лишь после развала Советского Союза.

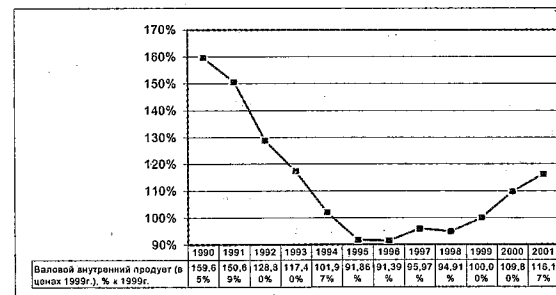


Рис. 1

Результаты реформ последнего десятилетия объективно отражает валовой внутренний продукт. По диаграмме на рис. 1 можно проследить его снижение⁴. При этом нужно учитывать, что в других государствах мира наблюдался скорее противоположный процесс, что свидетельствует об усилившемся отставании РФ от стран с устойчивым ростом экономики. Эта тенденция выразилась и в изменении индекса развития человеческого потенциала (см. диаграмму на рис. 2)⁵, который ежегодно рассчитывает Программа Развития ООН. По последним данным ПРООН, опубликованным в «Human development report 2001», Российская

Федерация относится к странам со средним уровнем развития человеческого потенциала⁶. В 1999 г. по Валовому национальному доходу⁷, показателю близкому к ВВП, Российская Федерация занимает 16-е место в мире.

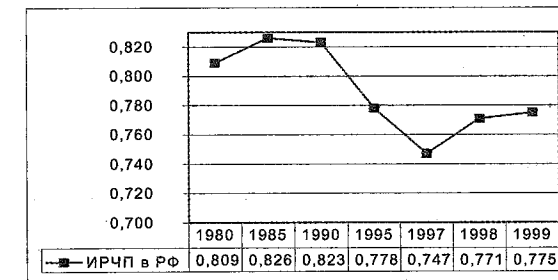


Рис. 2

При изучении структуры внешнеэкономических связей РФ видно, что она характерна скорее для экономики развивающихся стран. Особенно показательна в этом отношении структура экспорта, которая более чем на 70 % состоит из продуктов низкого уровня переработки, т.е. сырой нефти, нефтепродуктов, металлов. Эксперты «Представительства Программы развития Организации Объединенных Наций в Российской Федерации» охарактеризовали экспорт России следующим образом: «Дело в том, что низкая (по качеству) конкурентоспособность российских промышленных товаров обусловила удивительный факт, что за эти годы практически не появилось новых экспортных товаров из России на мировых рынках. Значительный рост экспорта базировался на росте цен и небольшом увеличении физического объема экспорта сырьевых и промежуточных товаров»⁸.

Текущее экономическое положение и необходимость реформирования экономики сложились исторически. Свои характерные черты современная российская экономика унаследовала от предыдущих этапов развития. Приведем некоторые из них.

• Еще с начала XVIII в. государство оказывало большое влияние на экономическую жизнь страны. В дореволюционный период это влияние во многом основывалось на самодержавной власти, которая теоретически имела неограниченное влияние на все сферы жизни общества. Другим аспектом присутствия государства в экономической сфере было государственное предпринимательство. До первой мировой войны производство вооружения и боеприпасов для армии и флота было практически полностью сосредоточено на казенных заводах. Велико было значение государства в инфраструктурной сфере, особенно в сфере столь важного для России железнодорожного строительства и транспорта. Огромна была роль государства и в управлении ресурсами страны. Это и программы по освоению просторов Сибири и Дальнего Востока, и государственная система образования, которая перед первой мировой войной была готова охватить начальным образованием все население стра-

ны к 1922 г. Влияние государства на экономику в советский период вообще не требует отдельных комментариев.

• При таком влиянии государства можно считать естественным тесное взаимодействие государственных чиновников и деятелей экономической сферы, которое вызывает широкое распространение коррупции с одной стороны, а с другой стороны является одним из факторов, способствующих высокой концентрации капитала в России.

• Наука в России, в отличие от Западной Европы и Северной Америки, со времен создания Академии наук финансировалась государством, а не частным бизнесом. Сложилась психологическая отстраненность ученых от предпринимателей. Подобный факт отрицательно сказывается на применении в производстве изобретений отечественных ученых либо сильно тормозит этот процесс.

• В России на протяжении всего исследуемого периода существовало сильное имущественное расслоение. Основная масса населения (крестьяне), жившая часто в условиях, близких к нищете, резко отличалась уровнем своих доходов от узкого слоя дворян. С развитием капитализма в России и в среде крестьянства начинает усиливаться имущественное расслоение. В советский период высокий уровень различия в доходах был завуалирован и выступал в виде доступа к дефицитным товарам, а также в форме территориальных контрастов. Только к 70-м гг. XX в. удалось приблизить уровень жизни колхозного крестьянства к уровню жизни горожан. В настоящее время при пересчете по паритету покупательной способности среднедушевые доходы граждан РФ составляют всего 6990 долларов США в год и соответствуют 82-му месту в мире.⁹ Несомненно, что за последние два года, сопровождавшиеся ростом отечественной экономики, ситуация изменилась в лучшую сторону. В 2000 г. реальные располагаемые доходы населения выросли на 9,3 %, в 2001 г. ожидается их рост еще примерно на 6,5 % по сравнению с предшествующим годом.¹⁰ Высокими остаются неравномерность распределения доходов (индекс Джинни сейчас равен 0,4) и количество безработных, которое колеблется на уровне 10-12 %¹¹.

• Огромно влияние прошлого и в структуре внешнеторгового обмена страны. С середины XVIII в. продовольствие и сырьевые товары являются основной статьей экспорта страны. Импорт же в основном представлен машинами и оборудованием. Политика советского правительства по финансированию тяжелой промышленности и военно-промышленного комплекса за счет сельского хозяйства стала причиной того, что Россия из экспортера продовольствия превратилась в импортера. Эту ситуацию не удалось исправить с 70-х гг. XX в. В наследство от СССР современной России достался огромный и достаточно хорошо развитый ВПК, продукция которого до сих пор конкурентоспособна на мировом рынке.

• С советских времен российской экономике досталась низкая производительность труда¹² и большое долговое бремя. Зависимость от иностранных займов была высокой еще в начале XX в., но особенно усилилась в 80-90-е гг. По оценкам экспертов, проблема долгов достигнет своего пика в 2003 г.

Вышесказанное доказывает, что многие современные характеристики экономического положения страны не являются результатом процессов последнего десятилетия, а формировались на протяжении длительного периода.

Таким образом, можно выделить следующие характеристики российской экономики, сближающие ее с экономикой стран третьего мира¹³:

1. Достаточно низкий уровень жизни населения из-за низких доходов и высокой степени неравенства.
2. Низкая производительность труда.
3. Высокий уровень безработицы.
4. Значительная зависимость всего народного хозяйства от экспорта топлива и сырья.
5. Высокая зависимость бюджета от состояния мировой экономики и кредиторов.

На основании этого более разумным кажется подход к изучению российской экономики и деятельности государства в этой сфере не с мерками неоклассической экономической теории, которая строилась на базе изучения экономики развитых стран, а с помощью других методов, которые основаны на теоретическом осмыслении экономических процессов в развивающихся странах.

Гетерогенная природа третьего мира затрудняет применение какой-либо универсальной теории развития ко всем менее развитым странам. Она должна быть скорее несколько эклектичной, объединяя подходящие ей понятия и теории традиционного экономического анализа с новыми моделями и междисциплинарными подходами на основе изучения прошлого и современного опыта развития.

Следовательно, при теоретическом исследовании и проведении государственной экономической политики в России должны в первую очередь учитываться особенности ее экономического, социального, политического и институционального устройства. Применение к России, как и к другим развивающимся странам, традиционных западных схем возможно лишь в той части, где они не противоречат исторически сложившимся особенностям национального хозяйства.

Примечания

¹ Цит. по: Тодаро М.П. Экономическое развитие. М., 1997. С. 89.

² Периодизация больших циклов заимствована в работе Н.Д. Кондратьева «Большие циклы экономической конъюнктуры»: Кондратьев Н.Д. Проблемы экономической динамики. М.: Экономика, 1989. С. 197. О влиянии больших циклов на сельское хозяйство см. там же, с. 205.

³ Тимошина Т.М. Экономическая история России. М., 2000. С. 354.

⁴ Данные для диаграмм до 1999 г. включительно, если это не указывается отдельно, рассчитаны на основании информации Госкомстата РФ, опубликованной в официальном издании: Российский статистический ежегодник. М., 2000. Более поздние данные являются оперативной информацией Минэкономразвития РФ и получены с официального сайта министерства: www.economy.gov.ru.

⁵ Human Development Report 2001. New York, 2001. P. 146; Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2000 год / Под общ. ред. С.Н. Бобылева. М.: Права человека, 2001. С. 114-115.

⁶ Human Development Report 2001. New York, 2001. P. 141-144.

⁷ The World Development Indicators 2001. New York, 2001. P. 13.

⁸ Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2000 год / Под общ. ред. С.Н. Бобылева. М.: Права человека, 2001. С. 41.

⁹ Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2000 год / Под общ. ред. С.Н. Бобылева. М.: Права человека, 2001. С. 41.

¹⁰ Об итогах социально-экономического развития Российской Федерации в январе-августе 2001 г. и оценках III квартала и до конца года. М., 2001. С. 10 // www.economy.gov.ru/monitor.html.

¹¹ Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2000 год / Под общ. ред. С.Н. Бобылева. М.: Права человека, 2001. С. 39.

¹² Тимошина Т.М. Экономическая история России. М., 2000. С. 351.

¹³ Тодаро М.П. Экономическое развитие. М., 1997. С. 51.

Ю.С. Кислицын

ПОЛИТИКА США НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ И НАЧАЛО ЯПОНО-КИТАЙСКОЙ ВОЙНЫ (июль – декабрь 1937 года)

В отечественной и зарубежной историографии важное место отводилось выяснению роли тихоокеанского региона в возникновении очага международной напряженности. В данный момент представляется возможным проанализировать сложившиеся точки зрения на причины, приведшие к войне между Японией и Китаем, кроме этого для более четкого понимания американской внешней политики в целом необходимо оценить значение американской политики в дальневосточном регионе в свете развернувшегося конфликта между Японией и Китаем.

В отечественной исторической науке разработка данной темы начинается сразу же после окончания второй мировой войны. В 1950-е годы в книгах В.Я. Аварина, Г.Н. Севостьянова, И.Я. Бедняк, Б.В. Родова, в коллективных работах, таких, как «История дипломатии», «Международные отношения на Дальнем Востоке», формируется взгляд советской историографии на проблемы международных отношений, который будет господствовать несколько десятилетий.¹ С точки зрения советских исследователей, можно выделить две главные причины начала войны: стремле-

ние Японии к внешней экспансии и попустительство агрессору со стороны великих держав. Политика США на Дальнем Востоке всегда рассматривалась только в свете желаний Вашингтона столкнуться в военном конфликте Москву и Токио, а деятельность СССР оценивалась как исключительно миролюбивая.² В 50-70-е годы появляются работы, анализирующие отдельные аспекты международных отношений и не выходящие за пределы сложившихся мнений. Можно назвать книги З.М. Солонцова, Б.И. Марушкина. Большое значение имела публикация переводной работы «История войны на Тихом океане», содержащей к тому же документы, что до сих пор привлекает внимание к данному изданию.³

Критика американской политики в отношении японо-китайской войны содержится в «Истории США», в работах В.Л. Малькова.⁴ В 90-е годы появляются авторы, работы которых ищут новые подходы к решению проблемы. В работе З.Д. Катковой Китай рассматривается не только как арена борьбы между великими державами, но и как самостоятельный субъект международных отношений.⁵ А.И. Уткин затрагивает проблему взаимоотношений между США и Японией, учитывая личность президента Ф.Д. Рузвельта.⁶ Среди самых последних работ выделяется коллективный труд «Системная история международных отношений». Это издание, вышедшее под редакцией А.Д. Богатурова, привлекает внимание поиском новых оценок и стремлением рассматривать дальневосточный регион в системе международных отношений предвоенного времени. Политика США в Китае оценивается как активная, имевшая целью сохранение принципа «открытых дверей» и объективно направленная против Японии. В целом вина за начало военного конфликта возлагается на все мировое сообщество. Объективно показана и роль СССР, не отказавшегося от восстановления влияния над КВЖД и сохранявшего контроль над Синьцзяном.⁷

Таким образом, внимание российской науки к проблеме войны между Японией и Китаем сохраняется и в наше время, когда назрела необходимость определенной ревизии сложившихся мнений. В связи с этим большой интерес представляют работы зарубежных авторов, опирающихся на значительно больший документальный материал и не испытывавших столь сильного идеологического давления, как это было с их коллегами в СССР.

В американской историографии постоянно присутствовало значительное внимание к дальневосточной тематике. Следует упомянуть работы Т. Деннетта, А.У. Грисуолда⁸, вышедшие в свет еще в предвоенное время. В них господствует официальная точка зрения на политику США, раскрывается содержание доктрины «открытых дверей», указывается на отсутствие в американском правительстве группы политиков, специально занимавшейся дальневосточным регионом. Акцентируется внимание на влиянии американского общественного мнения на конкретные мероприятия

правления. После окончания второй мировой войны мы наблюдаем количественный рост публикаций по американской внешней политике как в мире в целом, так и на Дальнем Востоке в частности. В литературе разворачивается критика таких основополагающих идей американской внешней политики, как нейтралитет. Начинает формироваться направление, которое можно определить как «ревизионистское». Одним из первых с критикой политики Ф. Д. Рузвельта выступил Ч. Бирд⁹, доказывавший, что американская реакция на начало японо-китайской войны продолжила линию Ф. Д. Рузвельта, уклонявшегося от буквального исполнения законодательства о нейтралитете, и этим провоцировавший японскую экспансию. Возможно, обострение исторической полемики вызвала публикация мемуаров К. Хэлла и С. Уэллеса¹⁰, в которых излагалась официальная точка зрения на развитие событий на Дальнем Востоке. Реакция на начало войны в Китае рисуется как доброжелательная в отношении Китая и направленная на всестороннюю поддержку китайского сопротивления. Лидерам американского государства при проведении дружественной прокитайской политики приходилось преодолевать сопротивление американского общественного мнения и бороться с оппозицией в американском конгрессе.

Ревизионистское направление не являлось чем-то единым, и появление книг, ставивших целью разгромить политику Рузвельта, сопровождалось изданием работ, старавшихся критически проанализировать американскую внешнюю политику, избегая при этом крайних оценок. Как пример исследований первой группы можно назвать труд Ч. К. Тансилла¹¹, содержащий обвинение ФДР в распространении коммунизма (!) и возлагавший вину за японскую агрессию и нападение на Перл-Харбор целиком и полностью на команду Ф. Д. Рузвельта. Фактическая аргументация подобных работ довольно слаба и их характерной особенностью является крайний субъективизм, базирующийся на личных симпатиях и антипатиях авторов.

Появление ревизионистского направления стимулировало деятельность историков официального направления. Среди представителей этого направления выделяются Б. Раух, Г. Фейс, Д. Ф. Драммонд.¹² Важно, что историки официального направления опирались на значительный архивный материал и их книги содержат богатый фактический материал. В этом смысле классическими стали работы У. Л. Лангера и С. Э. Глисона¹³. В глубине мотивов, приведших к японо-китайской войне, они видят в первую очередь стремление Японии расширить зону военно-политического и экономического контроля. Политика Ф. Д. Рузвельта оценивается как направленная на активизацию китайского сопротивления и организацию международного противодействия японской агрессии.

В 1969 году была опубликована книга Б. Коляе, анализирующая американскую политику на Дальнем

Востоке с XIX века по 1945 год, и хотя значительное место уделено описанию боевых действий на Тихом океане в ходе второй мировой войны, автор касается и причин возникновения японо-китайской войны. Помимо стремления Японии к экспансии указывается на то, что политика умиротворения европейских государств и политика невмешательства, свойственная США, не позволили предпринять какие-либо реальные действия.¹⁴ Г. Принс рассматривает ключевые персоны в дипломатической службе США, воздействовавшие на формирование американской политики. Особо выделены позиции К. Хэлла, С. Хорнбека, М. Гамильтона, Н. Джонсона и Д. Грю. Принятие конкретных решений рассматривается через противостояние и сотрудничество государственных деятелей, но в итоге делается вывод о том, что решающее слово принадлежало президенту Ф. Д. Рузвельту.¹⁵

П. Варг на примере С. Хорнбека, Н. Джонсона, акцентирует наше внимание на роли отдельных государственных деятелей в формировании позиции американского правительства.¹⁶

Среди последних работ следует отметить книгу У. Нестера, в которой Ф. Д. Рузвельт назван «хамелеоном», чье мнение по японо-китайской войне зависело от общественного мнения внутри страны.¹⁷ К. Я. Хам среди причин начала конфликта отмечает сильные антияпонские настроения, охватившие китайский народ и повлиявшие на превращение японо-китайского конфликта в полномасштабную войну.¹⁸

Особое место в историографии американской политики на Дальнем Востоке занимают работы Д. Борга¹⁹, многие из которых стали классическими по данной проблеме. Основными тезисами этих работ являются утверждения, что американская политика в отношении Китая всегда была миролюбивой и США своей целью ставили сохранение территориальной целостности Китая, а это в складывающейся международной обстановке говорит об определенном идеализме американских руководителей. Сочетая разумную критику с точкой зрения официальной историографии, Д. Борг приходит к выводу о стремлении Ф. Д. Рузвельта уйти от столкновения с Японией, но такая нерешительность во многом и спровоцировала конфликт между Токио и Вашингтоном.

Таким образом, в американской историографии второй половины XX века существует несколько точек зрения на природу японо-китайской войны и влияние политики США на развертывание этого конфликта.

В завершении статьи нам представляется уместным высказать некоторые соображения по обозначенной теме. В 1937 году международная ситуация в Европе и на Дальнем Востоке продолжала ухудшаться. На положение в дальневосточном регионе оказывала влияние группа факторов, определившая отрицательную динамику событий. Наибольшее значение имели стремление Японии к экспансии, борьба различных политических сил в Китае, разобщенность дей-

ствий европейских государств и США, следовавших своим национальным интересам. Во многом именно последний фактор привел к усилению конфликта между Японией и Китаем. Под какими бы лозунгами ни выступали государства, их политика усугубляла положение.

Япония стремилась создать «азиатскую зону совместного процветания», которую весь мир воспринимал как зону тотального политико-экономического контроля Токио.

Англия боролась за раздел Китая на сферы экономического влияния между ведущими державами, что закладывало глубокие противоречия с Японией и США.

СССР был заинтересован в китайских событиях для расширения своего контроля. Предлагая проводить политику совместных действий против Японии, Москва натолкнулась на ту же настороженность, с которой встречались любые миролюбивые по форме советские предложения. Недоверие к СССР легко объяснимо, если встать на место западных лидеров. Расхождения между словами и делами советского руководства, нарушения прав человека и деятельность Коминтерна привели к тому, что кроме подконтрольных Москве политических организаций, никто не мог оценить предложения советского руководства как миролюбивые.

Политика США в Китае отличалась двойственностью, усилившейся после принятия конгрессом 31 августа 1935 года и 1 мая 1937 года законов о нейтралитете. Первый закон запретил вывоз военных материалов из США в воюющие страны. Второй закон отдавал в руки президента право определять состояние войны между странами. Президент составлял список товаров, которые можно отправлять в воюющие страны за наличные деньги на кораблях под флагом страны-получательницы груза.

Законы явились продолжением давней американской традиции нейтралитета, но уже в 30-е годы все сильнее давало знать о себе противоречие между этой традицией и потребностями национальной экономики, потенциал которой требовал проведения более активных действий на мировой арене. Закладывались основы американской сверхдержавности, и главными препятствиями в этом был менталитет американской политической элиты и настроения общества в целом. Зато политическое руководство Соединенных Штатов, и в первую очередь президент Ф. Д. Рузвельт, осознавали необходимость решительного поворота, хотя инерция нейтралитета окажется настолько сильной, что только Перл-Харбор изменит сознание американского народа.

Советская историография традиционно перекладывала на плечи США ответственность за эскалацию войны между Японией и Китаем, заявляя даже о «поощрении агрессии под маской «нейтралитета», но американское руководство видело, что Япония стремится к соглашению с Англией и Вашингтон может

остаться в одиночестве. Английские и японские лидеры неоднократно говорили о «дружбе» между странами, и все это походило на попытку организовать сопротивление США в Китае.

В это время страны совершенно не понимали друг друга, вкладывая в одни и те же слова различный смысл. Механизм межгосударственного сотрудничества в деле защиты мира существовал только на бумаге и в словах политических лидеров, для которых миролюбивая демагогия служила лишь сохранению электората. Все страны руководствовались т. н. «национальными интересами», отличавшимися эгоизмом и видели мир таким, каким им хотелось, а не таким, каким он являлся в реальности.

Политика Англии в Китае – один из ярких тому примеров. В первой половине 1937 года Иден и Сато, а затем Арита доказывают необходимость дружбы между Лондоном и Токио. Однако Англия в улучшении отношений с Токио видит стремление Японии присоединиться к разделу Китая на сферы влияния, тогда как Япония расценивает уступчивость Англии как проявление слабости позиций последней на Дальнем Востоке. Отсюда и разрыв англо-японских переговоров после событий 7 июля 1937 года в Китае.

На столкновение китайских и японских войск США ответили осторожной декларацией государственного секретаря К. Хэлла от 16 июля 1937 года. Декларация осуждала японскую политику в Китае, но если вспомнить, что министр иностранных дел Англии Иден лишь заявил о стремлении Японии и Китая локализовать конфликт и о невинности правительств Токио и Нанкина, то декларация Хэлла покажется даже более решительной, чем заявление английских властей.

Подписание 21 августа 1937 года пакта о ненападении между СССР и Китаем всегда характеризовалось советской историографией как противовес нерешительности Англии и США: пакт якобы явился «... не только моральной поддержкой, но и предупреждением японским агрессорам».

Следует напомнить, что у Японии скопился переизбыток предупреждений от многих стран и советское предупреждение рассматривалось в качестве продолжения большевизации Китая. В этом особенно никто и не сомневался. Осуждать американо-японские экономические связи не стоит, так как Япония поддерживала их не только с США, но и с другими государствами, в том числе и с Советским Союзом. Бензин, произведенный из советской нефти, вряд ли был хуже американского.

Наступление японцев на Шанхай в августе 1937 года не вызвало изменений в политике США, хотя именно в Шанхае позиции американского капитала были наиболее влиятельными. Американские интересы страдали от продвижения японских войск, но стратегический выигрыш перекрыл потери нескольких тысяч бизнесменов и нескольких десятков компаний и банков. Япония прочно увязла на континен-

те, направив на покорение Китая значительные материальные и человеческие ресурсы.

Определенную пассивность США в период японской экспансии в Китае можно объяснить и кризисом системы международных отношений, проявившимся, во-первых, в слабости Лиги Наций и выразившимся в принятии 6 октября 1937 года резолюции с простым осуждением японских действий, во-вторых, в неудаче Брюссельской конференции (3-24 ноября 1937 года). Конференция 19 государств, имевших интересы на Дальнем Востоке, явилась одним из проявлений крайнего геополитического эгоизма держав, стремившихся убедить других в необходимости действовать в своих национальных интересах, прикрываясь словами заботы о мире.

Конференция закончилась простым заявлением о том, что Япония нарушила договор 9 держав и предложением прекратить военные действия. Япония привычно проигнорировала предложения Брюссельской конференции, понимая неспособность держав перейти к совместным действиям. Разобщенность западных держав дороже всего обошлась Китаю – 3 декабря 1937 года Чан Кайши принимает японские условия за основу для начала переговоров.

Таким образом, политика США на Дальнем Востоке и после начала японо-китайской войны не претерпела принципиальных изменений. Американское руководство продолжало проводить линию на моральное и дипломатическое осуждение действий Японии, стремясь сохранить экономические связи с Токио и поддержать китайское сопротивление японской агрессии. Эти на первый взгляд взаимоисключающие задачи американцы смогут решать в течение некоторого времени, но не до бесконечности. В тот период иная политика вряд ли была бы возможна, так как международная обстановка постоянно ухудшалась, а внутриполитические факторы, влиявшие на формирование внешней политики, мешали ее активизации. Кроме того, реальные выгоды от торговли с Японией казались более важными по сравнению с возможными доходами от экономических контактов с Китаем. В итоге политика США в дальневосточном регионе не привела к стабилизации ситуации на Тихом океане.

Примечания

¹ Аварин В.Я. Борьба за Тихий океан. Агрессия США и Англии, их противоречия и освободительная борьба народов. М., 1952; Севостьянов Г.Н. Политика великих держав на Дальнем Востоке накануне второй мировой войны. М., 1961; Бедняк И.Я. Японская агрессия в Китае и позиция США (1937-1939). М., 1957; Родов Б.В. Роль США и Японии в подготовке и развязывании войны на Тихом океане. 1938-1941. М., 1951.

² Международные отношения на Дальнем Востоке (1870-1945). М., 1951. С. 452.

³ Солонцов З.М. Дипломатическая борьба США за господство на море. М., 1962; Марушкин Б.И. Американская политика невмешательства и японская агрессия в Китае (1937-1939). М., 1957; История войны на Тихом океане: В 5 т. М., 1957-1958.

⁴ История США: В 4 т. Т. 1. М., 1983; Мальков В.Л. Франклин Рузвельт. Проблемы внутренней политики и дипломатии. М., 1988.

⁵ Каткова З.Д. Китай и державы. 1927-1937. М., 1995.

⁶ Уткин А.И. Дипломатия Франклина Рузвельта. Свердловск, 1990.

⁷ Системная история международных отношений. Т. 1. События 1918-1945. М., 2000. С. 322-323.

⁸ Denmet T. Americans in Eastern Asia. N.Y., 1941. A.W. Griswold. Far Eastern Policy of the United States. N.Y., 1938.

⁹ Beard Ch.A. American Foreign Policy in the Making, 1932-1940. New Haven, 1946.

¹⁰ The Memoirs of Cordell Hull. V. 1-2. N.Y., 1948; Welles S. The Time for Decision. Cleveland and N.Y., 1944.

¹¹ Tansill Ch.C. Back Door to War. The Roosevelt Foreign Policy, 1933-1941. Chicago, 1952.

¹² Rauch B. Roosevelt from Munich to Pearl Harbor. N.Y., 1950; Feis H. The road to Pearl Harbor. Princeton, 1950; Drummond D.F. The Passing of American Neutrality, 1937-1941. N.Y., 1955.

¹³ Langer W.L., Gleason S.E. The Challenge to Isolation, 1937-1940; Langer W.L., Gleason S.E. The Undeclared War, 1940-1941. N.Y., 1953.

¹⁴ Collier B. The war in the Far East. L., 1969. P. 44.

¹⁵ Prince G.S. The American foreign service in China, 1935-1941. Yale, 1974. P. 13-14.

¹⁶ Varg P.A. The Closing of the Door. Sino-American relations 1936-1946. Michigan, 1973. P. 9-10.

¹⁷ Nester W. Power across the Pacific. A Diplomatic History of American Relations with Japan. N.Y., 1996. P. 110.

¹⁸ Hum K.Y. United States-Asian relations in the 20th century. Lewinston. 1996. P. 116-117.

¹⁹ Borg D. The United States and the Far Eastern Crisis of 1933-1938 from the Manchurian Incident Through the Initial Stages of the Undeclared Sino-Japanese War. Cambridge, 1964.

Л.Н. Гуляев

ПОЛИТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Понятие «политическая культура» было впервые употреблено немецким философом И. Гердером в XVIII веке (6, 333).

В современной политологии категория политической культуры впервые появилась в работе американского исследователя Х. Файера «Системы правления великих европейских государств» (1956). Первую попытку концептуальной характеристики этой дефиниции предпринял известный американский политолог Г. Алмонд в статье «Сравнительные политические системы», вышедшей в США в том же году. Здесь уже были проанализированы взаимосвязи политической культуры с политической системой, сформулированы основные понятия, раскрывающие это явление, охарактеризованы его структурные элементы.

Помимо названных авторов значительный вклад в разработку теории политической культуры в западной политологии внесли С. Верба, М. Крозье, С. Липсет, Л. Пай, У. Розенбаум, Р. Роуз и др. Позднее к исследованиям этой проблематики подключились обще-

ствоведы из Польши (Е. Вятр, А. Бондар), Советского Союза (Ф.М. Бурлацкий, А.А. Галкин, Н.М. Кейзеров, М.Х. Фарушкин и др.).

Отсутствие общепризнанного определения единой теории политической культуры не удивляет, так как понятие «политическая культура» есть частное выражение абстрактно-общего понятия «культура», а теория политической культуры – лишь частный случай общей теории культуры. Между тем в науке нет ни принимаемого всеми школами определения культуры, ни единой ее теории. Видимо, дело в том, что именно через понятие культуры человек исторически пытался и пытается концептуально выразить... все многообразие своего бытия. А раз так, то «культура» в ее формальных и содержательных выражениях так же неисчерпаема и трудно определима, как и сам человек и его мир (1, 106).

При всем многообразии определений понятия «культура» одним из возможных представляется следующее, которое более полно отражает содержание, функции и роль этого феномена. Культура – это «очеловеченный внешний мир, выступающий не только результатом, но и предпосылкой развития самого индивида в процессе его соприкосновения с ценностями, созданными трудом как данного, так и предшествующего поколения» (11, 248).

Культура общества непосредственно воплощается в содержании, стиле, истории и результатах практической деятельности людей и их групп. Она играет решающую роль в регулировании социальных действий и взаимодействий, в обеспечении их упорядоченности, целостности, стабильности и предсказуемости социальной жизни, поскольку основу культуры составляет система социальных ценностей и норм. Культура, таким образом, организует общественную жизнь.

Проявление организующей роли культуры начинается с того, что она определяет «поле деятельности» человека, дает ему возможность реализовать объективные факторы и предпосылки, с чего практически и начинается социальная жизнь. Только благодаря культурным нормам и ценностям люди во взаимодействиях друг с другом могут себя проявлять, утверждать, самореализовывать. В результате совместной регулируемой деятельности люди создают различные ценности, которые выступают в виде материальной и духовной культуры. Процесс этот двухсторонний. Сами социальные отношения способствуют закреплению культурных ценностей, так как не все продукты человеческой деятельности входят в культуру, а только те, которые воспринимаются широкими группами, закрепляются, объективируются.

Конечным результатом такого расширения и закрепления является формирование культурного достояния, которое является квинтэссенцией культуры и передается последующим поколениям.

Культура обладает свойством всеобщности, то есть присутствием в той или иной форме во всех прояв-

лениях общественной жизни, она соотносительна не с какой-либо частной формой человеческой деятельности и даже не с деятельностью как таковой, а с историческим процессом в его органической целостности, с социальной историей человечества, то есть с его общественным воспроизводством. В свою очередь, понятие культуры должно быть соотносено с теорией исторического процесса. А это значит, что культура может быть определена как способ общественного воспроизводства (самовоспроизводства).

Очевидно, что если культура есть способ общественного самовоспроизводства, то политическая культура как проявление культуры в сфере политики есть способ самовоспроизводства политической жизни общества, политического процесса.

Анализ существующих в научной литературе подходов к определению понятия «политическая культура» позволяет выделить следующие типы дефиниций политической культуры.

Сторонники первого подхода (за которым в научной литературе закрепилось название «психологический») склонны ограничивать политическую культуру сферой политического сознания, включая сюда и политическую психологию. По мнению Г. Алмонда и С. Вербы, «понятие "политическая культура" указывает на специфически политические ориентации – установки в отношении политической системы и ее различных частей и установки в отношении собственной роли в системе. Это совокупность ориентации в отношении особой системы социальных объектов и процессов» (15, 13).

Другой известный американский политолог Л. Пай полагает, что политическая культура – это «совокупность установок, убеждений, чувств, которая задает порядок и придает значение политическому процессу и представляет собой основополагающие допущения и правила, управляющие поведением в политической системе. Политическая культура есть, таким образом, проявление в агрегированной форме психологических и субъективных измерений политики» (19, 218).

Распространенность психологического подхода позволяет утверждать, что сведение политической культуры к элементам политического сознания и психологии (представлениям, верованиям, ценностным ориентациям, символика и т.п.) является доминирующей тенденцией в истолкованиях этого явления западными политологами. Показательно, что и в отечественных исследованиях политической культуры 60-70-х гг. также преобладали взгляды, интерпретирующие ее как сугубо идеальное явление. И сегодня, например, К. Гаджиев утверждает, что политическая культура – это «комплекс представлений той или иной национальной или социально-политической общности о мире политики, всей политической жизни, законах и правилах их функционирования» (5, 94).

Сторонники второго («всеобъемлющего», «всестороннего») подхода убеждены в том, что политичес-

кая культура не может быть ограничена сферой политического сознания, а представляет собой установки и ориентации на объекты политики и соответствующие им формы поведения социальных субъектов. Так У. Розенбаум считает, что политическая культура – это «модель ориентации и поведения в политике» (20, 41). По мнению Р. Карра и М. Бернштейна, политическая культура при самом общем определении этого понятия включает в себя политические идеи и социальную практику (17, 29). С. Уайт определяет этот феномен как «установочную и поведенческую матрицу, в пределах которой расположена политическая система, или, другими словами, как способ политического поведения социальной группы и природу политических верований и ценностей ее членов» (21, 27). Е. Вятр полагает, что политическая культура представляет собой «совокупность позиций, ценностей и образцов поведения, затрагивающих взаимоотношения власти и граждан» (4, 259). Думается, что из представленных в рамках «всестороннего подхода» определений наиболее полной, корректной выглядит точка зрения Э.Я. Баталова, полагающего, что политическая культура – это «система исторически сложившихся, относительно устойчивых, воплощающих опыт предшествующих поколений людей, установок, убеждений, представлений, моделей поведения (функционирования), проявляющихся в непосредственной деятельности субъектов политического процесса, фиксирующих принципы их отношения к этому процессу в целом и его элементам, друг к другу, к самим себе и политической системе, в рамках которой протекает этот процесс, и тем самым обеспечивающих воспроизводство политической жизни на основе преемственности» (2, 35).

В рамках третьего («объективистского») подхода политическая культура определяется как ценностно-нормативная система, представляющая собой совокупность норм и санкционированных образцов поведения граждан и групп. Обобщая существующие в рамках этого подхода взгляды, американский политолог Д. Дивайн определяет политическую культуру как «историческую систему широко распространенных фундаментальных поведенческих, политических ценностей, которых придерживаются члены данной общественно-политической системы» (18, 3). Здесь политическая культура – не механизм освоения человеком значимого для него опыта, а средство усвоения предписанного, должного. Целевые установки доминируют над ориентационными, служение идеалам – над творчеством.

Сторонники четвертого («эвристического») подхода склонны трактовать политическую культуру как гипотетическую нормативную модель желательного поведения и мышления (8, 81). В этом смысле их методические позиции имеют определенное сходство со взглядами исследователей, работающих в рамках «объективистского» подхода.

Политическая культура – уникальное по сложнос-

ти и богатству содержания комплексное явление, обладающее специфической внутренней структурой и системой взаимосвязей с другими социальными явлениями.

В содержании политической культуры можно выделить следующие наиболее существенные аспекты:

а) совокупность политических знаний, взглядов (информационный аспект);

б) превращение политических знаний в убеждения (ценностный аспект);

в) участие граждан в общественно-политической жизни (поведенческо-практический аспект, духовно-практическая деятельность);

г) кристаллизация политических идей в нормах, традициях, социальных институтах общества (нормативный аспект).

Когнитивный аспект политической культуры, характеризующий компетентность личности в вопросах политики, включает в себя:

- широкую информированность о существующих политических отношениях, происходящих событиях и явлениях в политической жизни общества;

- общее значение понимания власти и политики;

- знание и понимание Конституции, политико-нравственных прав, свобод и обязанностей гражданина Российской Федерации;

- знание в области устройства государства, его политической системы, форм и способов участия граждан в управлении обществом и государством.

Во всех формах политического знания выражается с той или иной степенью точности, полноты и глубины сущность понимания человеком политической действительности во всей ее сложности. Сознание личности – единство отражения действительности и отношения к ней, которое принимает эмоциональную форму и выражается в политических чувствах и настроениях.

Связь последних с политическими знаниями заключается в следующем. С одной стороны, политические знания – первичное и необходимое условие существования политических чувств и эмоций, ибо для того, чтобы испытывать какое-либо чувство, необходимо как минимум обладать определенными знаниями о его объекте. С другой стороны, политические чувства, испытываемые индивидом, сами способны оказывать воздействие на содержание политических знаний. Механизм такого воздействия заключается в снижении или повышении степени критичности восприятия субъектом политической информации (3, 132).

Политическая культура – не только результат познания, но и процесс получения новых знаний. Если политические знания представляют собой идейно-теоретическую основу политической культуры, а политические чувства связаны с отношением человека к политической реальности, то политическое мышление включает в себя умение пользоваться знаниями, сопоставлять факты и явления, давать им точные оцен-

ки и определения, делать правильные умозаключения и выводы и, в конечном счете, находить оптимальные пути решения тех или иных политических задач и проблем. Именно политическое мышление характеризует творческий характер духовной стороны политической культуры.

Здесь следует также указать на такие важные компоненты когнитивного блока политической культуры, как национально-государственные символы (герб, гимн, флаг и др.) и политический язык.

Убежденческий аспект политической культуры личности, понимаемый как совокупность осознанных и реально осуществляемых в жизни политических ориентаций и установок, предполагает:

- социально-политические принципы и устои мировоззрения личности;

- политические убеждения и характер их соответствия политическим ценностям современного российского общества;

- готовность защищать демократию, ее политические идеалы и ценности.

Функциональное назначение этих элементов состоит в том, что с их помощью осуществляется перевод знаний в действия. Исключительное значение приобретают политические интересы, ведь именно они являются ярким показателем персонального осмысления личностью индивидуального и коллективного опыта, политических целей и перспектив. Прав П.А. Сорокин, утверждавший, что действие, взятое «без привнесенной ценности ... не является социокультурным явлением» (14, 192).

Поведенческий аспект политической культуры включает в себя:

- включенность в практику управления политической жизнью общества и государства;

- участие в работе общественных организаций, органов принятия и осуществления политических решений.

Важными элементами поведенческого блока политической культуры являются нормы, обычаи, ритуалы и политические традиции.

Политические нормы – это правила поведения социального субъекта в политической жизни.

Политические ритуалы – это организующее начало политической жизни. Они задают ей ритм, устанавливают порядок политических действий (собраний, заседаний, встреч, деловых и торжественных приемов, занятия должностных постов), придают им форму и эстетизируют политику.

Важным элементом политической культуры являются политические традиции. Традиция (от латинского *traditio* – передача, предание) – элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах, классах и социальных группах в течение длительного времени. Традиция охватывает объекты социального наследования, его способы (9, 143). Очевидно, что политические традиции мо-

гут представлять собой как когнитивное образование политической культуры (когда в их качестве выступают политические идеи, взгляды, ценности), так и элементы ее поведенческого блока (когда в качестве «передаваемого» выступают нормы и модели политического поведения, ритуалы и т.д.) (10, 23). Некоторые же политические традиции, например, толерантности или нетерпимости могут выступать в качестве интегральных характеристик всей политической культуры, а не только отдельных ее блоков. Традиции как механизм освоения политического опыта придают политико-культурным явлениям свойства межсубъективности. Все же способы и формы передачи традиций по преимуществу покоятся на индивидуальных механизмах усвоения и переработки человеком прошлого опыта и общественных требований к его поведению. Политическая культура человека предстает здесь как процесс внутреннего оправдания ценностей властвования и одновременно выработки «своей истины». Сообщая традициям оригинальность своей позиции, привнося в процесс их перекодировки критическое осмысление прошлого опыта, человек выступает субстратом творчества, становится «главным источником культурной энергии» (15, 3).

Что же касается конкретного содержания той или иной политической культуры, то обобщая наиболее распространенные в современной социологии подходы к решению проблемы содержания структуры политической культуры социального субъекта (личности, группы и т.д.), американский политолог У. Розенбаум в своей работе выделяет три группы ориентации, анализ которых позволяет получить необходимую информацию о данной политической культуре. Это

1) «ориентации относительно институтов государственного управления»;

2) «ориентации относительно "других"» в политической системе»;

3) «ориентации в отношении собственной политической деятельности».

Первая группа включает «ориентации в отношении режима» (оценка индивидом основных правительственных институтов, его символов, официальных лиц и «норм» и его ответ на них) и «ориентации в отношении правительственных «входов» и «выходов» (требования в сфере публичной политики – «вход»; политические решения, принимаемые правительством – «выход»).

Вторая группа ориентации включает «политические идентификации» (то есть сопричастность индивидов к «политическим единицам» – нации, государству, городу, географическим районам и группам, к которым он испытывает чувство привязанности, лояльности, обязанности или долга); «политическое доверие» (к тем, с кем приходится взаимодействовать в политической жизни) и «правила игры» (представления индивида о том, каким правилам он должен

следовать в гражданской жизни, причем они необязательно должны согласовываться с законами).

Наконец, третья группа включает «политическую компетентность» (участие индивида в гражданской жизни и использование доступных ему средств обеспечения этого участия) и политическую действенность (ощущение возможности оказания влияния на политический процесс) (20, 6).

Думается, что представленная У. Розенбаумом схема позволяет эффективно решать конкретные исследовательские задачи, но при этом необходимо учитывать специфику субъекта политической культуры.

Отметим, что национальные политические культуры представляют собой, как правило, наиболее сложные и динамичные системы. Даже самые интегрированные из них заключают в себе более или менее структурированные образования. Речь идет о политических субкультурах – системах (подсистемах) политических ориентаций, моделей политического поведения, характерных для определенных социальных групп и отличающихся в своей системной целостности от ориентаций и моделей, присущих как другим группам, так и нации в целом (1, 132).

Политическая субкультура формируется не отдельной личностью, и даже далеко не всякой группой. Лишь та социальная группа порождает политическую субкультуру, члены которой объединены совместимым и специфическим, ставящим их в особое положение по сравнению с другими группами и нацией в целом, опытом воспроизводства политической жизни.

Политические субкультуры формируются на разных базах или, говоря иначе, основанием для выделения видов политических субкультур могут выступать социальный, национально-этнический, региональный и религиозный признаки. Соответственно, политические субкультуры, существующие в рамках политической культуры того или иного государства, могут быть социальными (к их формированию ведет наличие в обществе противостоящих социальных классов и групп с более или менее развитым политическим самосознанием); национально-этническими; региональными; религиозными.

У. Розенбаум предлагает различать политическую культуру в зависимости от наличия и особенностей субкультур – по степени фрагментарности или интегрированности. Так, отличительным признаком фрагментарной политической культуры является отсутствие согласия относительно политического устройства страны. В ее основе лежит, как правило, резкая социальная разобщенность общества. Для нее характерно также преобладание местной политической лояльности над общенациональной, отсутствие общепризнанных эффективных процедур улаживания социальных конфликтов, а также доверия между отдельными группами общества, нестабильность правительства (примером является политическая культура современного российского общества).

Интегрированная политическая культура характе-

ризуется непротиворечивостью и иерархичностью политических идентификаций, низким уровнем политического насилия, преобладанием гражданских процедур в улаживании конфликтов, доверием в политических отношениях социальных групп, лояльностью по отношению к существующему политическому режиму. Интегрированная политическая культура поддерживается в индустриальных обществах высоким уровнем материального благосостояния, народного образования, социальной мобильности и унификации образа жизни (12, 52).

Политическая культура – это один из важнейших типов общечеловеческой культуры, которая формируется в сфере политических отношений между субъектами социальной системы и является регулятором этих отношений.

Уровень политической культуры определяется соответствием ее сущностных характеристик в данный конкретно-исторический момент тем требованиям, которые апробированы мировой практикой. Эти требования заключаются в следующих базисных положениях.

Высшая ценность общества – свобода личности, понимаемая как гарантированная возможность к самореализации.

1. Демократические принципы организации политической структуры (прежде всего легитимность).

2. Гуманистическая направленность политической деятельности (понимаемая как ее подчиненность интересам, потребностям личности, способность учитывать и отражать все разнообразные социальные интересы).

3. Прогрессивное развитие общества (критерий – постоянное повышение степени реализованности свободы личности, стимулируемое определенными изменениями в политической жизни).

Другими словами, главным критерием определения уровня политической культуры служит такой показатель, как мера социальной освободенности личности, в которой выделяются два аспекта:

а) способность самой личности к постоянно развивающейся внутренней самореализации (политическая культура личности);

б) способность политической системы к постоянному самосовершенствованию с целью создания лучших условий для личностной самореализации (политическая культура общества) (7, 73).

Процесс создания политической культуры демократического общества предполагает наличие правового порядка, твердую легитимную власть, чтобы демократия работала, опираясь на закон, одинаковый для всех. Этот процесс – один из факторов совершенствования политической системы, равно как и политической культуры.

Литература

1. Баталов Э.Я. Политическая культура: понятие и феномен // Политика: проблемы теории и практики. Вып. VII. Ч. 2 / ИНИОН АН СССР. Ин-т молодежи. Фак. политологии и молодежной политики. М.: ИНИОН, 1990. С. 101-104.

2. Баталов Э.Я. Советская политическая культура: к исследованию распадающейся парадигмы // Общественные науки и современность. 1994. № 6. С. 32-41; 1995. № 3. С. 60-70.

3. Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни. СПб., 1903. 476 с.

4. Вятр Е. Социология политических отношений. Пер. польского; Под ред. Ф.М. Бурлацкого. М.: Прогресс, 1979. 463 с.

5. Гаджиев К.С. Политическая культура современного Запада // Политология. Курс лекций: Учебное пособие / Под ред. М.Н. Марченко. М., 1993. С. 94-108.

6. Гердер И.Г. Идеи в философии истории человечества. М., 1977. 396 с.

7. Гуляев Л.Н. Политическая культура российского общества: Теоретико-методологический аспект. Киров: Изд-во ВГПУ, 1999. 96 с.

8. Дженусов А.И. Политическая культура: концептуальные аспекты // Социально-политический журнал. 1994. № 11-12. С. 75-84.

9. Матвеев Р.Ф. Теоретическая и практическая политология. М.: Изд-во Ассоциации «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1993. 239 с.

10. Нахимов А.П. Политическая культура офицеров современной российской армии. Екатеринбург: Изд-во Уральского юридического ин-та МВД России, 1997. 154 с.

11. Политология на Российском фоне. М.: Прогресс, 1993. 364 с.

12. Рябов А.И., Чистяков В.Б. Политическая культура // Вестник Моск. ун-та. Сер. 12. Соц.-политические исслед., 1994. № 1. С. 49-59.

13. Соловьев А.И. Политическая культура: проблемное поле метатеории // Вестник Моск. ун-та. Сер. 12. Политические науки, 1995. № 3. С. 3-14.

14. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. 542 с.

15. Almond G.A., Verba S. The civil culture: Political attitudes and democracy in five nations. Princeton, Princeton Univ. press, 1963.

16. Almond G. A., Verba S. The civil culture revisited: Analytic study. Boston, Toronto, Little, Brown, 1980. IX.

17. Carr R., Bernstein M. American democracy. 8-th ed. / Murphy W.E. Danielson M.N. Hinsdale (Ill.), Dryden press, 1977, Ch.2. American political cultures. P. 23-52.

18. Devine D. The Political Culture of the United States. Boston, 1972. P. 3.

19. Pye L. Political Culture. In: International encyclopedia of social sciences. N.Y., 1961. V. 12. P. 218.

20. Rosenbaum W. Political Culture. N.Y., Praeger publ., 1975. IX. P. 6-41.

21. White S., Garner J., Schopflin G. Communist Political System: An Introduction. London, 1982. P. 27.

Л.Н. Зорина

РОЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ В РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В РУССКОЙ ПРОВИНЦИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ВЯТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА)

В начале XX в. Вятская губерния не имела ни одного высшего учебного заведения. Открытый в июле 1914 г. Вятский учительский институт не давал законченного высшего образования.

В переломный 1917 г. в центре и на местах возник вопрос о преобразовании учительских институтов в высшие учебные заведения. Можно выделить три этапа реорганизации Вятского учительского института в высшее учебное заведение.

Хронологические рамки первого этапа: апрель 1917 – март 1918 гг. Основное содержание – демократизация образования.

Реформирование на этом этапе проводили представители так называемой «буржуазной интеллигенции». Среди них следует выделить А.А. Григорьева и К.П. Суханова.

Сведения об Александре Александровиче Григорьеве очень скудны. В 1914 г. он поступил на работу во вновь созданный Вятский учительский институт преподавателем истории и географии. Показав себя компетентным, грамотным специалистом, он был назначен заместителем директора. Григорьев уважали преподаватели и любили воспитанники. В соответствии с желанием учащихся и педагогов на заседании педсовета института 7 марта 1917 г. он был избран на должность директора. Во главе института Григорьев стоял с марта 1917 по май 1919 гг. Необходимо было обладать сильной волей и большими организаторскими способностями, чтобы руководить институтом в неблагоприятных условиях первой мировой и гражданской войн. Григорьев выбыл из состава преподавателей 17 мая 1919 г. в связи с эвакуацией института в Яранск.

Константин Петрович Суханов работал преподавателем языкознания со дня основания учительского института. Он родился в 1889 г. в с. Савиново Казанской губернии в семье мещан. В 1913 году окончил историко-филологический факультет Казанского университета с его знаменитой лингвистической школой. После окончания университета учился на отделении словесности одногодичных педагогических курсов. В 1914 году его рекомендовали преподавателем в Вятский учительский институт, преобразованный затем в педагогический институт.

Суханов проработал на одном месте, на кафедре русского языка, «без перемещений» 41 год. Он читал лекции, вел практические занятия по старославянскому языку, исторической грамматике, истории русского литературного языка, диалектологии, современному русскому языку, введению в языкознание. По воспоминаниям Л. Макаровой, «Константин Петрович не был ярким оратором. Его неторопливая манера чтения лекций, глуховатый голос не очень вдохновляли легкомысленных студентов. Но для вдумчивого, серьезного студента он был незаменим. Он был, действительно, «кладом знаний», хотя и филологической энциклопедией» (2, с. 2).

К.П. Суханов был делегатом Всероссийского съезда преподавателей средних учебных заведений в мае 1917 г. Seriously занимаясь вятскими говорами, в 1939 году участвовал в работе II диалектологической конференции РСФСР.

С первых дней работы в институте К.П. Суханов совмещал обязанности преподавателя с библиотечной работой. В течение 18 лет, с 1919 по 1936 гг., был заведующим институтской библиотекой. Заслугой Константина Петровича является то, что он сохранил ценные книги, например Остромирово евангелие. В 1922 г. отделом научных библиотек Наркомпроса он был официально утвержден заведующим библиотечной институтом на общественных началах. За работу в библиотеке Суханов не получал ни копейки, отдавая этой работе не меньше времени, чем учебной.

В 1953 г. К.П. Суханов за долголетнюю и безупречную работу был награжден орденом Трудового Красного Знамени. Умер Константин Петрович 20 января 1955 г.

Хронологические рамки второго этапа реорганизации института: март 1918 – август 1919 гг. Основное содержание – создание высшей школы пролетарского типа.

16 ноября 1918 г. губоно приняло постановление «... считать институт с 1 сентября 1918 г. высшим педагогическим автономным учебным заведением» (1, с. 13). Приведенная резолюция содержала несомненные преувеличения по существу (в отношении признания института уже организовавшегося педвуза), хотя формально ее можно признать правильной, так как необходимая внешне организаторская работа института была проведена.

Каким образом за короткий срок, без достаточной материальной, а главное, интеллектуальной базы в Вятке появилось высшее учебное заведение, положительная оценка которого была дана уже летом 1919 г. в «Известиях ВЦИК».

Следует выделить два фактора: первый – революционный порыв, второй – личностный фактор.

Революционный порыв проявился во вмешательстве Наркомпроса и губоно в деятельность института: введение в состав преподавателей проверенных партийных людей (Н.А. Желваков), организация «чисток» преподавательского и студенческого составов, форсирование темпов реорганизации института. Так, постановление губоно о преобразовании Вятского учительского института в высшее педагогическое заведение датируется 16 ноября 1918 г., а уведомление Наркомпроса приходит только 24 декабря 1918 г.

Реорганизацию института наряду со старым ядром проводили новые революционно настроенные преподаватели: Н.А. Желваков, Н.А. Дернов, К.В. Дрягин, М.А. Демидов.

Яркой фигурой являлся Николай Александрович Желваков. Выходец из мещанской среды – семья его проживала в Слободском, – он получил высшее педагогическое образование. Во время I мировой войны в чине прапорщика сражался на фронте. 22 августа 1918 г. по рекомендации губоно он был избран на должность преподавателя историко-филологических дисциплин в Вятский пединститут. В 1919 и в 1921 гг. утвержден в должности председателя правления ин-

ститута и заведующего научно-педагогической частью, а с 1922 г. проректором института по учебной части.

Желваков вел занятия по русской истории, истории культуры, истории социализма, методологии истории, истории античной культуры, руководил философским кружком студентов. Он был создателем и руководителем «Кружка социалистической культуры». Николай Александрович составил объединенный архив г. Вятки, выступал в печати со статьями о пединституте, о подготовке учителей. В 1924 году после отъезда из Вятки в Москву он долго и успешно работал в области педагогической науки.

Коллегой Н.А. Желвакова был Николай Андреевич Дернов (29.03 1891 – 20.06. 1938). Уроженец села Верхопожамское Котельничского уезда Вятской губернии, он прибыл в Вятку в мае 1917 г. для продолжения лечения ран, полученных на фронте. Вскоре последовало освобождение от армейской службы по состоянию здоровья. В сентябре 1917 г. педсовет Вятского учительского института на своем заседании принял его на должность преподавателя математического анализа.

Он сразу зарекомендовал себя талантливым преподавателем, умелым и инициативным организатором. В октябре 1918 г. Дернов вошел в состав правления института, а в августе 1918 г. был командирован в Москву на Всероссийское совещание «деятелей по подготовке учителей». Он был делегатом и второго Всероссийского совещания по реформе педагогических учебных заведений.

В сложный период эвакуации института в Яранск Дернов на несколько дней возглавил его до новых выборов. С октября 1919 по сентябрь 1920 г. его избирают председателем Совета правления института. 7 декабря 1921 г. Н.А. Дернов был избран первым ректором института (1921-1926). Николай Андреевич вел большую работу по организации высшего педагогического образования в стране, работая некоторое время в отделе подготовки учителей Наркомпроса.

Н.А. Дернов был талантливым ученым. В 1922 г. ему было присвоено звание профессора. В настоящее время выявлено 83 печатных научных работы профессора Дернова. Особенно известна его книга «Игра цифр», изданная в Воронеже в 1934 г.

В дальнейшем жизнь Н.А. Дернова связана с Воронежским и Ростовским университетами, где он работал ректором, а также выполнял обязанности заведующего кафедрой и декана.

Дернова не обошли стороной репрессии 30-х гг. 22 июня 1937 г. он был арестован, а 20 июня 1938 г. был приговорен к расстрелу. В 1958 г. Н.А. Дернов был посмертно реабилитирован.

Хронологические рамки третьего этапа реформирования: сентябрь 1919 – сентябрь 1921 г.

Основное содержание – юридическое закрепление статуса высшей школы советского типа, укрепление

материальной и научной базы института.

В сентябре-октябре 1919 г. институт был преобразован в ИНО – институт народного образования. В этот период состав преподавателей значительно пополнился работниками необходимой квалификации, частью местными, частью работниками центральных вузов. Прибыли: И.Я. Делман – профессор (математика); Г.А. Замятин – профессор (социология и история культуры); П.А. Землячченский – профессор (геология и минералогия); Н.М. Каринский – профессор (языкознание); Б.С. Лукаш – профессор (общая биология и зоология); П.Н. Луппов – доцент (история местного края); П.К. Мейер – профессор (физика); С.Я. Столбов – доцент (всеобщая история) и др.

В ноябре 1919 года приехал И.К. Ламберт. Он работал в Вятском пединституте с 1919 по 1930 гг., преподавая французский язык. Краевед Е.Д. Петряев в книге «Вятские книголюбцы» утверждает, что это был тот самый француз Ламберт, учитель детей Л.Н. Толстого (3, с. 76).

В начале двадцатых годов в состав преподавателей вошли: С.А. Альпов, С.В. Бабайлова, Ю.Ю. Бехтерев, С.А. Лобовиков, супруги Лупповы, В.А. Танавский, В.А. Трейтер, А.С. Спасская, Б.П. Спасский, В.М. Дьяконов и др.

С созданием научного потенциала на третьем году существования вуза появилась возможность организовать научно-исследовательскую работу. Была создана «научная секция», в состав которой вошли Н.М. Каринский, Г.А. Замятин, П.Н. Луппов, Б.С. Лукаш, П.К. -

Мейер. Ими был выдвинут проект организации в Вятке научно-исследовательского института краеведения. Проект был воплощен в жизнь в феврале 1922 г. НИИ краеведения действовал 20 лет, являясь кузницей молодых ученых.

Новому преобразованию институт подвергся в 1921 г.: 19 сентября 1921 г. Совнаркомом было утверждено первое за время революции «Положение о высших учебных заведениях». Вятский институт уже пользовался репутацией, хотя и молодого, но крепкого и передового вуза. Он входил в группу «ударных ИНО».

29 сентября 1921 г. было получено уведомление Наркомпроса о преобразовании ИНО в Пединститут. С этого времени можно считать юридически оформленным положение института в качестве высшего учебного заведения на последующие годы. Большую роль в его организации, становлении сыграли преподаватели, 25 % которых имели дореволюционный стаж работы.

Литература

1. Вятский педагогический институт им. В.И. Ленина. Вятка, 1928.
2. Макарова Л. Делегат Всероссийского съезда учителей 1917 г. // По ленинскому пути. 20 декабря, 1988. С. 1-2.
3. Петряев Е.Д. Вятские книголюбцы. Киров, 1986.
4. Помелов В.Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993.
5. Материалы музея ВГПУ, любезно предоставленные директором музея И.А. Воробьевой.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В.И. Варанкина

ПРЕПОДАВАНИЕ МАТЕМАТИКИ
СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ

В последнее время стали появляться первые работы, посвященные проблемам математического образования студентов-гуманитариев (см., например, [2, 5, 7]). Однако пока не наблюдается единого мнения ни по поводу содержания этого курса, ни по методам его преподавания.

Статья посвящена обобщению собственного семилетнего опыта преподавания математики на филологическом факультете. Она содержит три параграфа. В § 1 высказываются общие положения, которых придерживается автор, и некоторые принципы, которыми можно руководствоваться в работе с филологами. В § 2 излагается программа читаемого курса. В § 3 приводится разработка одной из тем программы.

§ 1. Общие положения

Работа на филологическом факультете изначально сопряжена со многими трудностями. Самое главное – не совсем ясно, чему и как учить. Во-первых, предлагаемая Госстандартом программа не раскрывает содержание курса математики. Во-вторых, небольшое количество часов, отводимых на эту дисциплину, не позволяет ставить целью выработку у студентов-филологов серьезных математических навыков, также трудно предполагать и углубленное изучение разделов высшей математики.

В основу работы с филологами нами был положен тезис «Математика – составная часть общечеловеческой культуры». Очевидно, что математика имеет огромную культурную ценность. Сила ее – в практических приложениях во всех науках, а также в повседневном использовании в реальной жизни. Такое осмысление значения математики для гуманитариев существенно повлияло как на содержание читаемого курса, так и на стиль его изложения. При этом подходе преподавание математики у филологов имеет следующие цели:

а) *повышение общей эрудиции студентов.* Многие достижения математики (например, различные системы счисления, календарь) имеют общечеловеческое значение. Также большой интерес вызывают как многие страницы истории математики, так и связь математики с другими науками и с искусством. Возникновение математических понятий напрямую связано с философскими представлениями об единстве мира. Математические понятия, появляясь в результате абстрагирования от реальности, служат инструментом постижения истины во многих областях;

б) *формирование логической культуры.* Достижением математической логики является знание о том,

что правильность рассуждения является свойством не содержания, а его формы. Выделение логической структуры рассуждений является важным звеном анализа его правильности;

в) *ознакомление с разделами математики, имеющими прикладное значение.* Это в первую очередь комбинаторика, элементы теории вероятностей. Изложение всех остальных разделов курса также иллюстрируется примерами, хорошо понятными филологам.

В работе с гуманитариями особую важность приобретают следующие принципы преподавания.

• **Научность.** Содержание курса должно соответствовать уровню современной науки. Большую роль здесь играет метод математического моделирования. Пренебрежение принципом научности приводит к появлению книг, подобных написанной доктором филологических наук Г. Гачевым [3]. У математика высказанные в этой книге далекие от научных взгляды вызывают только недоумение.

• **Доступность.** В преподавании математики гуманитариям не допустим сухой формализм. Математическая теория должна излагаться понятным им языком. И практика показывает: желательно, чтобы изложение было интересным и эмоциональным. «Работа, которой занимаются только ради ее результата, без какого бы то ни было удовольствия от самого процесса работы, может оказаться выполненной плохо» (из статьи У. Сойера в [5]).

• **Наглядность.** Это иллюстрация математических понятий с помощью геометрических построений, графов, диаграмм, таблиц и т.д. Наглядность в преподавании математики у филологов – это к тому же обращение к литературным источникам: пословицы, поговорки, чтение отрывков из литературных произведений. Это служит убедительным аргументом в пользу математического знания.

Сказанное выше вполне согласуется с принципами гуманизации и гуманитаризации, которые в последнее время играют все более важную роль как в образовании в целом, так и в преподавании математики в частности [6].

§ 2. Программа по математике для филологов

Программа по математике для студентов-филологов год от года претерпевает некоторые изменения, постоянно совершенствуется. Ее содержание определяется теми целями и принципами преподавания, которые были изложены выше. Здесь предлагается ее последний вариант.

• **Натуральный ряд.** Этимология русских числительных.

• **Пальцевой счет,** некоторые его приемы. Системы счисления. Вавилонская, римская, славянская нумерации.

• **Измерение величин.** Русские меры длины, площади, веса, жидкости. Англо-американские меры. Метрическая система мер.

• **Календарь в Древнем Риме и у древних славян.** Календарь Омара Хайяма. Юлианский и Григорианский календари.

• **Элементы теории множеств.** Понятие множества. Операции над множествами. Круги Эйлера. Прямое произведение множеств. Парадоксы теории множеств. Развитие понятия числа. Основные числовые множества. Мощность множества.

• **Понятие функции.** Шкалы температур по Цельсию, по Фаренгейту и по Кельвину. Построение функциональных зависимостей между ними. Формула Гаусса вычисления даты Православной Пасхи.

• **Элементы комбинаторики.** Правила суммы и произведения. Основные комбинаторные формулы. Азбуки Морзе и Брайля. Анаграммы.

• **Случайные события.** Классическое, статистическое и геометрическое определения вероятности. Частота появления в тексте букв русского алфавита. Частотные словари.

• **Высказывания и операции над ними.** Формулы логики высказываний. Тавтологии. Проверка правильности рассуждений. Логические задачи.

• **Математика и искусство.** Золотое сечение. Законы математики в живописи, архитектуре, музыке. Геометрические формы в стихосложении.

Отметим, что нами были использованы следующие источники – [1, 2, 4, 7].

§3. Практическое занятие по теме
«Элементы теории множеств»

Задача. Провести сравнительный анализ русского и английского алфавитов с точки зрения написания букв (рассматриваются только печатные заглавные буквы).

$A = \{A, B, V, G, D, E, \dot{E}, \text{Ж}, \text{З}, \text{И}, \text{Й}, \text{К}, \text{Л}, \text{М}, \text{Н}, \text{О}, \text{П}, \text{Р}, \text{С}, \text{Т}, \text{У}, \text{Ф}, \text{Х}, \text{Ц}, \text{Ш}, \text{Щ}, \text{Ъ}, \text{Ы}, \text{Ь}, \text{Э}, \text{Ю}, \text{Я}\}$
 $B = \{A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z\}$

Студенты формулируют основные вопросы, которые возникают при решении поставленной задачи.

- Сколько букв в том и другом алфавитах?
 - Сколько всего различных букв написано?
 - Есть ли у этих множеств общие элементы, сколько их?

- Есть ли в каждом из алфавитов буквы, которых нет в других? Сколько таких?

- Некоторые буквы встречаются дважды (в том и другом алфавитах). А какие только один раз? Сколько их?

Последовательно отвечая на эти вопросы, мы приходим к необходимости выполнения операций теории множеств и введения знаков этих операций. Очевидно, что любой гуманитарий, проводя предложенный

анализ, напишет достаточно объемный текст. Благодаря математической символике, эти записи могут быть очень краткими. Решение записывается следующим образом.

$|A| = 33, |B| = 26,$
 $A \cup B = \{A, B, V, G, D, E, \dot{E}, \text{Ж}, \text{З}, \text{И}, \text{Й}, \text{К}, \text{Л}, \text{М}, \text{Н}, \text{О}, \text{П}, \text{Р}, \text{С}, \text{Т}, \text{У}, \text{Ф}, \text{Х}, \text{Ц}, \text{Ч}, \text{Ш}, \text{Щ}, \text{Ъ}, \text{Ы}, \text{Ь}, \text{Э}, \text{Ю}, \text{Я}, \text{D}, \text{F}, \text{G}, \text{I}, \text{J}, \text{L}, \text{N}, \text{Q}, \text{R}, \text{S}, \text{U}, \text{V}, \text{W}, \text{Y}, \text{Z}\},$
 $|A \cup B| = 48,$
 $A \cap B = \{A, B, C, E, H, K, M, O, P, T, X\},$
 $|A \cap B| = 11,$
 $A \setminus B = \{\text{Б}, \text{Г}, \text{Д}, \dot{\text{Е}}, \text{Ж}, \text{З}, \text{И}, \text{Й}, \text{Л}, \text{П}, \text{У}, \text{Ф}, \text{Ц}, \text{Ч}, \text{Ш}, \text{Щ}, \text{Ъ}, \text{Ы}, \text{Ь}, \text{Э}, \text{Ю}, \text{Я}\},$
 $|A \setminus B| = 22,$
 $B \setminus A = \{\text{D}, \text{F}, \text{G}, \text{I}, \text{J}, \text{L}, \text{N}, \text{Q}, \text{R}, \text{S}, \text{U}, \text{V}, \text{W}, \text{Y}, \text{Z}\},$
 $|B \setminus A| = 15,$
 $A \oplus B = \{\text{Б}, \text{Г}, \text{Д}, \dot{\text{Е}}, \text{Ж}, \text{З}, \text{И}, \text{Й}, \text{Л}, \text{П}, \text{У}, \text{Ф}, \text{Ц}, \text{Ч}, \text{Ш}, \text{Щ}, \text{Ъ}, \text{Ы}, \text{Ь}, \text{Э}, \text{Ю}, \text{Я}, \text{D}, \text{F}, \text{G}, \text{I}, \text{J}, \text{L}, \text{N}, \text{Q}, \text{R}, \text{S}, \text{U}, \text{V}, \text{W}, \text{Y}, \text{Z}\}, |A \oplus B| = 37.$

Легко заметить, что теоретико-множественная терминология согласуется с употреблением этих слов в обыденной жизни. Объединение множеств $A \cup B$ – это множество всех букв, используемых в русском и английском алфавитах. Синонимы: объединение – соединение – слияние. Пересечение множеств $A \cap B$ – это множество повторяющихся букв, «общая часть» этих множеств. Аналогия: пересечение двух дорог – это общая часть двух дорог. Разность множеств $A \setminus B$ содержит те буквы, которые есть в русском алфавите, но которых нет в английском. Именно по наличию этих букв мы определяем, что текст написан на русском языке, даже если этот текст – аббревиатура. Эта операция отражает своеобразие, отличие русского алфавита от английского (разность – разница – отличие). Точно так же мы определяем английский текст по наличию в нем букв разности $B \setminus A$. Симметрическая разность $A \oplus B$ – это все буквы, которые встречаются только в одном из алфавитов.

Вывод. Все перечисленные операции теории множеств в совокупности служат математической моделью проведения сравнительного анализа различных множеств.

Вопрос. Было получено: $|A| = 33, |B| = 26, |A \cup B| = 48$. Почему $|A \cup B| \neq |A| + |B|$?

Ответ. При вычислении суммы $|A| + |B|$ элементы множества $A \cap B$ оказались сосчитаны дважды.

Вывод: $|A \cup B| = |A| + |B| - |A \cap B|$ – правило суммы для конечных множеств.

Для трех множеств правило суммы записывается следующим образом:

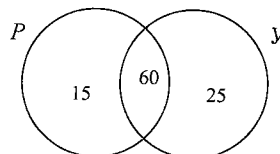
$|A \cup B \cup C| = |A| + |B| + |C| - |A \cap B| - |A \cap C| - |B \cap C| + |A \cap B \cap C|.$

Задача. В одном городе все жители говорят на русском или украинском языках. По-русски говорят 75% жителей, по-украински – 85%. Сколько жителей говорят на этих двух языках?

Решение. 1-й способ. По условию $|P|=75$, $|U|=85$, $|P \cup U|=100$. Тогда по правилу суммы $|P \cap U| = |P| + |U| - |P \cup U| = 75 + 85 - 100 = 60$. Следовательно, по-русски и по-украински говорят 60% жителей.

2-й способ (с помощью кругов Эйлера). Множества жителей, говорящих по-русски и по-украински, изобразим кругами P и U . По условию круги P и U содержат соответственно 75 и 25, а объединение – 100 элементов. Круги оказываются разбиты на три непересекающихся части. Задача решена, если указано, сколько элементов содержит каждая часть. Несложные рассуждения приводят к результату:

При таком способе решения оказывается возможным ответить и на другие вопросы: сколько жителей говорят только по-русски, только по-украински?

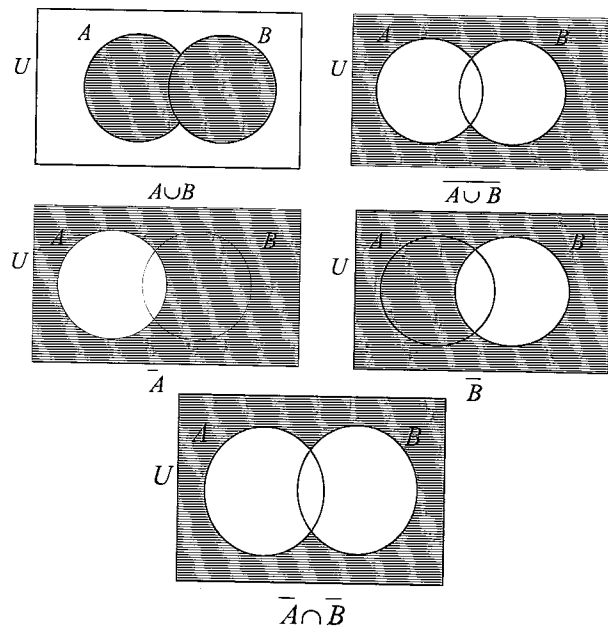


Диаграммы Эйлера-Венна также применяются для иллюстрации понятий теории множеств и для доказательства теоретико-множественных тождеств.

Универсальным множеством U называется множество, которое содержит все рассматриваемые в задаче множества. Оно может быть выбрано не единственным способом. Для числовых множеств обычно считают $U=R$. Если множества в диаграммах изображаются кругами, то универсальное множество – их содержащим прямоугольником. Дополнением множества A называется множество $\bar{A} = U \setminus A$.

Задача. Доказать: $A \cup B = \overline{A \cap B}$.

Решение. С помощью штриховки выполняем последовательно операции, указанные в левой и правой частях равенства.



Поскольку соответствующие рисунки совпадают, то тождество тем самым доказано.

Задача. Пусть даны два множества букв $A = \{м, н, п\}$ и $B = \{а, о\}$. Составьте с помощью них все возможные открытые и закрытые двухбуквенные слоги.

Решение. Открытые слоги: ма-, на-, па-, мо-, но-, по-, закрытые слоги: -ам, -ан, -ап, -ом, -он, -оп.

Вопрос. Каков принцип образования открытых слогов?

Ответ. Открытые слоги – это пары букв, в которых первая – из множества A , а вторая – из B .

Определение. Прямым произведением множеств A и B называется множество $A \times B$ всевозможных упорядоченных пар (a, b) , в которых первый элемент a принадлежит множеству A , а второй элемент b – множеству B .

Вывод. В рассматриваемом примере открытые слоги – это элементы прямого произведения $A \times B$, а закрытые слоги – элементы $B \times A$.

Вопрос. Для конечных множеств A и B сколько элементов содержит их прямое произведение?

Вернемся к примеру. Элементы прямого произведения $A \times B$ можно разместить в таблице.

Очевидно, число элементов прямого произведения $A \times B$ равно числу ячеек таблицы.

	B	a	o
A	m	ма	мо
	n	на	но
	p	па	по

Вывод. $|A \times B| = |A| \cdot |B|$ – получаем правило произведения.

При решении задач это правило обычно формулируют так. Если действие A можно произвести m способами, и при каждом способе выполнения действия A действие B можно произвести n способами, то комбинацию действий A, B можно выполнить mn способами.

Это правило обобщается на случай комбинации трех и более действий.

Задача. Сколько трехбуквенных слов можно составить из букв $a, б, в, г, д$, если 1) буквы в слове не повторяются; 2) буквы могут повторяться? (Под словом понимается любая конечная последовательность букв).

Решение. Нужно осуществить последовательно выбор трех букв. По правилу произведения имеем:

$$1) 5 \cdot 4 \cdot 3 = 60 \text{ и } 2) 5 \cdot 5 \cdot 5 = 125.$$

Литература

1. Абрамов В.П. Созвездия слов. М.: Просвещение, 1989.
2. Варанкина В.И., Вечитов Е.М. Математика для юристов. Практические занятия и контрольные работы: Учебное пособие. Киров: Изд-во Кировского филиала МГЭИ, 1998.
3. Гачев Г. Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или образы в науке. М.: Педагогика, 1991.

4. Денман И.Я. История арифметики. М.: Просвещение, 1964.

5. Математика: Хрестоматия по истории, методологии, дидактике / Сост. Г.Д. Глейзер. М.: Изд-во УРАО, 2001.

6. Материалы Всероссийской научной конференции «Гуманизация и гуманитаризация математического образования в школе и вузе». Саранск: Изд-во Мордовского гос. пед. ин-та, 1998.

7. Шикин Е.В., Шикина Г.Е. Гуманитариям о математике. М.: Изд-во АГАР, 1999.

Л.В. Караулова

О МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЯХ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ И КАРТОГРАФИИ

В 1997 г. в ВГПУ был введен курс высшей математики для студентов естественно-географического факультета. Поэтому появилась возможность знакомить студентов с применением математических методов в географии, например, в таких специальных дисциплинах, как картография и земледелие. Даже краткое ознакомление с учебниками и задачками по этим дисциплинам ([2], [3], [4], [6], [7]) показывает, что многие картографические задачи носят чисто математический (в основном геометрический) характер. Действительно, картометрические работы, связанные с определением масштабов карты, расстояний между заданными точками земного шара, оценкой искажений (длин, углов, площадей) на карте немалы без достаточно обширных математических знаний и высокой степени вычислительных умений и навыков. Поэтому особое внимание в курсе высшей математики для студентов-географов следует уделять изучению элементов аналитической геометрии. При этом одной из основных задач этого курса должно быть привитие студентам навыков работы с картами.

Идея использования географических приложений на уроках геометрии (и применения математических методов на уроках географии) не нова. Еще в 1963 г. в журнале «Математика в школе» опубликован ряд статей, посвященных межпредметным связям математики и географии в средней школе. Цель данной статьи – показать, как можно осуществить такие межпредметные связи аналитической геометрии и картографии на естественно-географическом факультете педагогического университета.

Курс аналитической геометрии является важной составляющей профессиональных знаний студентов-географов. Математические знания выступают в роли необходимой предпосылки, создающей благоприятные условия для успешного усвоения студентами географических понятий и фактов, имеющих математическую основу. Но для хорошего усвоения этих понятий и фактов необходимо, чтобы студенты не только свободно владели основными методами аналитической геометрии, но и имели представление об их гео-

графических приложениях. Использование географического материала демонстрирует прикладную направленность математических методов и является необходимой мотивацией к возникновению интереса студентов к математике. В противном случае математические методы, оторванные от географических приложений, не воспринимаются студентами как аппарат для решения их профессиональных задач. Это приводит к тому, что знания, полученные студентами в курсе математики, при изучении специальных дисциплин воспринимаются ими как новые, почти неизвестные. Поэтому начинать знакомство студентов с простейшими географическими приложениями математических методов нужно не на специальных дисциплинах, а на занятиях по математике.

Тем не менее многие учебники по высшей математике, рекомендованные для естественных специальностей (например [1] и [5]), почти не содержат географических приложений аналитической геометрии. Не рассматриваются, например, геодезические задачи, задачи о нахождении расстояния между точками пространства по поверхности сферы или цилиндра, не освещается географический смысл полярной и цилиндрической систем координат и т.д. То есть при том, что важность аналитической геометрии для решения картографических задач не оспаривается, число прикладных математических задач с географическим содержанием в учебниках и задачниках явно недостаточно.

Но в учебниках по картографии утверждается, что «одной из задач картографии является изучение и решение задач математического характера (вычислительных и геометрических), возникающих при составлении карт» [6]. Но при этом часто описание решения таких задач не использует математический аппарат на том уровне, который вполне доступен студентам, изучившим курс аналитической геометрии. Например:

– для решения задачи о нахождении широты и длины пунктов, расположенных между нанесенными на карте параллелями и меридианами [7], студенту достаточно уметь находить координаты точки, делящей отрезок в заданном отношении;

– для нахождения длины дуги параллели, определяемой некоторой широтой, рекомендуется использовать специальные таблицы, в которых указывается, сколько километров содержит каждый градус параллели [6]. Но студент, знающий соотношения длин сторон и величин углов в прямоугольном треугольнике, может обойтись без этих таблиц;

– для нахождения кратчайшего расстояния между двумя пунктами на поверхности Земли рекомендуется «натянуть на поверхности глобуса нитку, проходящую через эти пункты. Положение нитки и покажет трассу...» [4]. Однако студент, знакомый со сферическими координатами (и их связью с координатами географическими), может находить данное расстояние без нитки и глобуса, зная только географические ко-

ординаты этих точек.

Многие важные утверждения в учебниках по картографии (имеющие чисто математическую формулировку) излагаются без доказательства. Например, не сопровождаются доказательствами утверждения о том, что сферическая поверхность не может быть совмещена с плоскостью без разрывов или перекрытий (сжатий), что нахождение кратчайшего расстояния между точками на поверхности сферы находится по дуге окружности, радиус которой равен радиусу сферы, что цилиндрическая развертка сохраняет размеры площадей и т.д.

Таким образом, мы видим, что межпредметные связи аналитической геометрии и картографии не представлены на должном уровне. Поскольку ведущим средством реализации межпредметных связей является включение в процесс обучения межпредметных задач, возникает необходимость в разработке системы геометрических задач с картографическим содержанием. При разработке системы прикладных задач необходимо учитывать, что на курс аналитической геометрии для студентов-географов отводится очень небольшое количество аудиторных часов (приблизительно 20–30). Поэтому при отборе материала приходится следовать «принципу минимума», т.е. определять, без каких знаний будущему учителю-географу трудно впоследствии обходиться.

Для решения любой прикладной задачи мы пользуемся ее математической моделью, в которой вместо реальных объектов имеем дело с их идеализацией. Именно построение математической модели обычно является для студентов самым сложным. Но в картографических задачах математическая модель проступает в достаточно явном виде. Действительно, при создании карт от физической, действительной поверхности Земли, которая с геометрической точки зрения сложна и неправильна, совершается переход к математической поверхности правильной формы. Чаще всего поверхность Земли рассматривают как поверхность шара. Таким образом, при решении картографических задач возникают математические (геометрические) модели, решение которых использует стандартные методы аналитической геометрии, связанные с пространственными координатами. В том случае, когда карты охватывают относительно малые территории (например топографические планы), поверхность Земли считают практически плоской и при решении картографических задач часто обращаются к декартовым или полярным координатам.

Опыт показывает, что использование прикладных задач в преподавании математики только тогда может дать педагогический эффект и вызвать интерес у студентов, когда использующиеся в них специальные понятия или известны студентам, или легко определяемы. Отметим, что знакомство с простейшими географическими приложениями математических методов не вызывает особой сложности ни у студентов, ни у преподавателя-математика, поскольку использу-

ющиеся при этом географические понятия (экватор, меридиан, параллель, азимут и т.д.) хорошо знакомы студентам еще со школы.

При определении круга задач, связанных с изучением различных систем координат на плоскости и в пространстве, следует учитывать, что «объекты на картах подразделяются на точечные (отдельные постройки), линейные (участки береговой линии, реки, дороги и т. д.) и площадные (населенные пункты, болота, пески и т. д.)» [2]. Картометрический анализ включает измерение и исчисление по картам количественных характеристик явлений: определение координат, размеров, высот, расстояний, площадей, углов. Поэтому студенты, знакомясь с различными системами координат (и их географическим смыслом), должны уметь:

- осуществлять переход от одной системы координат к другой;
- находить расстояние между двумя точками по их координатам;
- находить координаты точек, удовлетворяющих определенным условиям (например точек, равноудаленных от заданных точек или линий);
- изображать графики функций;
- находить площади фигур, ограниченных графиками функций.

Подробнее остановимся на географическом смысле некоторых систем координат и сформулируем несколько задач прикладного характера.

1. Декартовы координаты точки на плоскости обычно соотносят с координатами точки на плане. Можно также связать прямоугольную систему координат с картой мира с градусной сеткой, полученной с помощью квадратной развертки или проекции Меркатора. Стоит отметить тот факт, что в картографии обычно оси абсцисс и ординат меняются местами.

Задача 1. *Написать уравнение линии, каждая точка которой равноудалена от оси Oх и от точки М (0;2).*

2. Смысл полярной системы координат в том, что положение точки на небольшом участке поверхности Земли (который считается плоским) характеризуется азимутом и расстоянием от этой точки до заданного пункта. Стоит отметить, что в геометрии положительным направлением отсчета углов считается направление против часовой стрелки, тогда как при нахождении азимута углы отсчитываются по часовой стрелке.

Задача 2. *Изобразить множество точек, полярные координаты которых удовлетворяют условиям:*

$$а) \begin{cases} \rho = 4, \\ 0 \leq \varphi \leq \pi; \end{cases} \quad б) \begin{cases} 1 < \rho \leq 2, \\ -\pi \leq \varphi < \frac{\pi}{2}. \end{cases}$$

Задача 3 (прямая геодезическая). *Имеется план с заданным масштабом. Найти положение конечной точки В прямолинейной трассы АВ, зная координаты*

ее начальной точки А, протяженность $l = |AB|$ и направление, которое определяется азимутом а.

Задача 4 (обратная геодезическая). *Имеется план с заданным масштабом. Зная координаты начальной и конечной точек прямолинейной трассы АВ, найти ее протяженность l и азимут, определяющий направление трассы.*

3. Как уже было сказано, географический смысл полярной системы координат состоит в том, что положение объекта на небольшом участке поверхности Земли определяется азимутом и расстоянием от этой точки до заданного пункта. Если же этот объект способен подниматься вверх и опускаться вниз, то требуется еще одна координата, показывающая удаленность объекта от поверхности Земли (или уровня моря). Таким образом, смысл цилиндрической системы координат в том, что положение точки в пространстве характеризуется удаленностью этой точки от поверхности Земли, расстоянием от ее тени на поверхности земли до заданного пункта и азимутом этой тени.

Задача 5. *Изобразить множество точек, цилиндрические координаты которых удовлетворяют условиям:*

$$а) \begin{cases} r \geq 2, \\ \varphi = \frac{\pi}{2}; \end{cases} \quad б) \begin{cases} r \leq 2, \\ z = 4; \end{cases} \quad в) \begin{cases} r = 1, \\ 0 \leq \varphi \leq \pi, \\ -1 \leq z \leq 1. \end{cases}$$

Имеет также смысл научить студентов находить кратчайшее расстояние между точками, лежащими на поверхности цилиндра, по поверхности этого цилиндра. Решение этой задачи дает представление о том, как найти расстояние между точками на поверхности Земли (с известными географическими координатами) по карте, полученной с помощью цилиндрической развертки (проекции Меркатора).

Задача 6. *Найти расстояние между точками А (3; -20°; 4) и В (3; 100°; 2) в цилиндрической системе координат по поверхности цилиндра r = 3. Сделать рисунок.*

Задача 7. *Известны географические координаты точек А (30° с.ш.; 20° в.д.) и В (30° ю.ш.; 40° з.д.). Найти расстояние между точками А и В по географической карте, полученной с помощью прямой цилиндрической развертки. Сделать рисунок.*

4. Сферическая система координат связывается с обычными географическими координатами. Нужно научить студентов находить кратчайшее расстояние между точками, лежащими на сфере с известными сферическими координатами, по поверхности этой сферы. Предварительно следует доказать тот факт, что кратчайшее расстояние между двумя точками на сфере определяется по дуге окружности с радиусом, равным радиусу сферы (в картографии такие дуги называются ортодромиями).

Задача 8. *Изобразить множество точек, сферические координаты которых удовлетворяют условиям:*

$$а) \begin{cases} \rho = 4, \\ 0 \leq \theta \leq \frac{\pi}{4}; \end{cases} \quad б) \begin{cases} \rho = 3, \\ \varphi = -30^\circ; \end{cases} \quad в) \begin{cases} \rho \leq 3, \\ \theta = 45^\circ. \end{cases}$$

Задача 9. *Задать с помощью сферических координат линии и участки земной поверхности: а) параллель 30° с.ш., б) меридиан 120° з.ш., в) западное полушарие.*

Задача 10. *Найти расстояние между точками А (4; p/6; -p/4) и В (4; p/2; p/3) в сферической системе координат по поверхности сферы с = 4. Сделать рисунок.*

Задача 11. *Известны географические координаты точек А (30° с.ш.; 20° в.д.) и В (30° с.ш.; 40° з.д.). Найти кратчайшее расстояние между точками А и В, а также расстояние между ними, измеренное по параллели 30° с.ш. Сделать рисунок.*

Поскольку в географических приложениях встречаются упоминания о различных развертках и проекциях земной поверхности, имеет смысл познакомить студентов с некоторыми видами проектирования сферической поверхности на плоскость (стереографической, центральной и ортогональной проекциями) и некоторыми простейшими развертками (квадратной, цилиндрической и конической). Изложение этого материала должно несколько отличаться от изложения в учебниках по картографии (например [4]). Следует особо остановиться на обосновании тех математических фактов, которые на спецдисциплинах не будут сопровождаться доказательствами. Например, можно доказать (схематично) утверждение Эйлера о том, что сферическую поверхность невозможно без искажений изобразить на плоскости, что цилиндрическая развертка сохраняет площади и т.д. Также желательно предлагать задачи, в которых студенты должны найти расстояние между пунктами по картам, полученным с помощью указанных проекций и разверток, изображать проекции различных линий и участков поверхности Земли.

Задача 12. *Известны географические координаты точек А (30° ю.ш.; 20° в.д.), В (30° ю.ш.; 40° з.д.) и С (60° ю.ш.; 20° в.д.). (Заметим, что точки А и В лежат на одной параллели, а точки А и С – на одном меридиане). Найти расстояния АВ и АС по карте, которая получена с помощью: а) стереографической проекции, б) центральной проекции, в) ортогональной проекции (проектирующая прямая параллельна или перпендикулярна земной оси), г) квадратной развертки, д) прямой цилиндрической развертки.*

Задача 13. *Найти с помощью цилиндрической развертки площадь участка на поверхности Земли в северном полушарии, ограниченного Гринвичским меридианом, меридианом 60° в.д. и параллелью 45° с.ш.*

В заключение еще раз отметим, что знакомство с

описанными географическими приложениями на занятиях по аналитической геометрии способствует развитию у студентов-географов навыков работы с картами, а также воспитывает у них потребность в расширении математических и специальных знаний.

Литература

1. Баурин И.И. Высшая математика. М.: Просвещение, 2000.
2. Бочаров М.К., Николаев С.А. Математико-статистические методы в картографии. М.: Геоиздат, 1957.
3. Голиков А.П., Черванев И.Г., Трофимов А.М. Математические методы в географии. Харьков: Выща школа, 1986.
4. Грюнберг Г.Ю. и др. Картография с основами топографии. М.: Просвещение, 1991.
5. Кудрявцев В.А., Демидович Б.П. Краткий курс высшей математики. М.: Наука, 1989.
6. Соловьев М.Д. Практическое пособие по картографии. М.: Геоиздат, 1952.
7. Пацканг К.В. Практикум по общему землеведению. М.: Высшая школа, 1982.

Г.П. Шишкин

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

В условиях недостаточной обеспеченности общетехнических дисциплин помещениями для лабораторий и лабораторным оборудованием, а также невозможности развернуть и сохранить даже имеющееся оборудование в специализированных кабинетах по причине их чрезмерной загруженности занятиями по совершенно другим дисциплинам становится очевидной и необходимой замена лабораторных занятий другой формой, сочетающей семинарское занятие с демонстрационным экспериментом (опытом) и решением задач.

В данной работе рассматриваются две общетехнические дисциплины: гидравлика и гидравлические машины, теплотехника и тепловые машины.

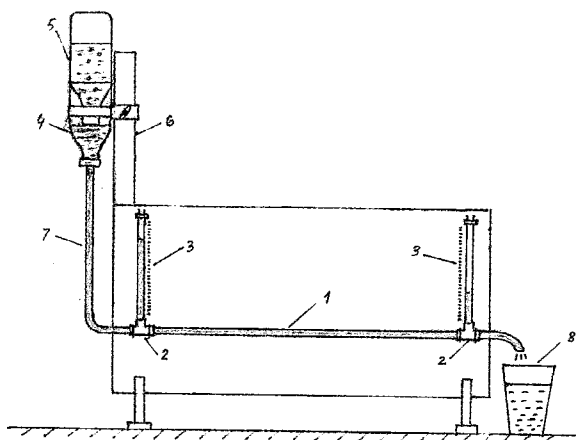
Практические занятия могут быть построены по схеме семинарского занятия с группой, если в группе не более 25 студентов, либо по подгруппам, если в группе более 25-28 студентов.

В общей сложности количество практических занятий может соответствовать количеству лекций либо составлять не менее половины от количества лекций.

Практическое занятие начинается с обсуждения прошедших ранее лекционных занятий в форме кратких ответов на вопросы, поставленные преподавателем. Здесь необходимо живое обсуждение с привлечением максимального количества студентов. Преподавателю желательно постоянно работать с технической и научно-популярной литературой, периодическими изданиями с целью информировать студентов о последних достижениях научной и технической мысли,

знакомить с интересными фактами. Соответствующую литературу и периодические издания необходимо рекомендовать для чтения студентам. Обсуждение поставленных вопросов может занимать не менее 1/3 от всего времени практического занятия. При обсуждении очень важно отмечать и контролировать культуру речи студентов. Часто студенты при объяснении изученного материала допускают в ответе слова-паразиты типа «у нас», «значит», «как бы» и т.п., в ответе не могут выделить главное, не акцентируют ключевые слова, термины, определения. Для будущего учителя это совершенно недопустимо. Ход обсуждения полезно кратко конспектировать в тетради для практических занятий.

Рис. 1



До или после обсуждения начитанного лекционного материала, в зависимости от его содержания и необходимости, перед всей группой проводится демонстрационный эксперимент. Перед студентами выставляется демонстрационная (лабораторная) установка. Объясняется ее устройство и конструкция; обсуждается теоретическая часть, цель и содержание работы. В тетради записываются название лабораторной работы, проводимой преподавателем перед всей подгруппой (группой); цель, содержание и ход работы. Затем проводится эксперимент, который может быть повторен несколько раз по разным исходным позициям в зависимости от необходимости. Нужные расчеты студенты проводят сразу на занятии. Результаты обсуждаются и записываются в рабочую тетрадь.

В качестве примера можно привести практическое занятие по гидравлике, связанное с изучением потерь напора по длине трубопровода.

Нами разработана компактная настольная переносная установка, представленная на рис. 1.

Установка состоит из стеклянной трубки 1, через которую под определенным давлением подается вода. Стеклянная трубка 1 закреплена концами в пластмассовых тройниках и длина трубки определяется концами тройников 2, к которым присоединяется трубка 1. Пьезометры 3 позволяют определить напор воды

в крайних точках трубопровода 1. Система из емкостей 4 и 5 через гибкий шланг 7 позволяет поддерживать постоянный напор на входе трубопровода 1. Напор на входе может регулироваться подъемом или опусканием указанной системы по штанге 6. Емкость 8 позволяет определять расход жидкости с использованием секундомера.

Потеря напора определяется формулой Дарси-Вейсбаха:

$$h_{w,dl} = \lambda \frac{l}{d} \frac{v^2}{2g}, \quad (1)$$

где $h_{w,dl}$ – потери напора по длине (м), определяются как разность показаний пьезометров, l – заданная длина трубопровода, d – заданный диаметр трубопровода, λ – коэффициент гидравлического сопротивления, v – средняя скорость потока жидкости в трубопроводе. Зная площадь поперечного сечения трубопровода и расход жидкости, можно определить среднюю скорость потока жидкости в трубопроводе. Определяется режим движения жидкости: ламинарный или турбулентный. Исходя из определенного режима движения, подбирается соответствующая формула и вычисляется коэффициент гидравлического сопротивления по длине трубопровода – λ . Указанный коэффициент подставляется в формулу Дарси-Вейсбаха, и вычисляется потеря напора по длине – $h_{w,dl}$. Вычисленная таким образом потеря напора сравнивается со значением, найденным из опыта. Опыты можно проводить на стеклянных трубках разных диаметров. Результаты обсуждаются, делаются практические выводы.

Другим примером может служить разработанная нами компактная переносная установка по теплотехнике для изучения законов теплоотдачи нагретых тел.

Установка (рис. 2) представляет собой цилиндрическую трубу 1, выполненную из оцинкованной стали, с размерами: высота – 390 мм, диаметр – 120 мм. Внутри цилиндрической трубы располагается источник тепла – лампочка накаливания 2 мощностью от 15 до 40 Вт. В верхней части трубы установлен термометр 3 для измерения температуры воздуха внутри трубы. На трубу могут надеваться чехлы из различных тканей с различной расцветкой. Теплоотдача от боковой поверхности трубы и ее верхнего торца будет зависеть от толщины ткани чехла, вида ткани и отчасти от ее расцветки. При невысоких температурах поверхности по отношению к температуре окружающей среды обмен энергии путем лучеис-

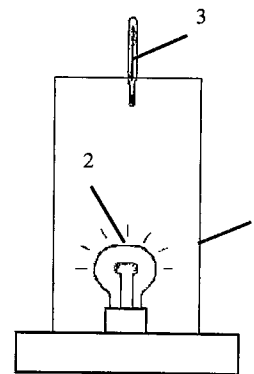


Рис. 2

кания пренебрежимо мал. В нашем опыте практически вся энергия излучателя уносится в окружающую среду путем конвективного теплообмена с внешней поверхности цилиндра. Целью работы является определение мощности теплового потока, уносимого с внешней поверхности цилиндра, которую можно вычислить по формуле

$$\Phi = \alpha \cdot (t_c - t_{жс}) \cdot F, \quad (2)$$

где F – поверхность цилиндра, α – коэффициент теплоотдачи, t_c – температура стенки, $t_{жс}$ – температура жидкости (окружающего трубу воздуха). Для определения коэффициента теплоотдачи в условиях естественной конвекции рекомендуется формула М.А. Михеева:

$$Nu_{жс} = B (Gr Pr)^n, \quad (3)$$

где $Nu = \frac{\alpha \cdot l}{\lambda_{жс}}$ – число Нуссельта, $Gr = \beta \frac{g l^3 \Delta t}{\nu_{жс}^2}$ –

число Грасгофа, $Pr = \frac{\nu_{жс}}{a}$ – число Прандтля, где β –

коэффициент температурного расширения жидкости (газа), $l = d$ – наружный диаметр трубы по покрытию, $\nu_{жс}$ – коэффициент кинематической вязкости жидкости (газа), $\lambda_{жс}$ – коэффициент теплопроводности жидкости (газа), a – коэффициент температуропроводности. Значение коэффициентов B и n в зависимости от произведения $(Gr Pr)$ берутся из таблицы. Температура на поверхности покрытия цилиндра измеряется с помощью термистора.

При определении критериев подобия за определяющую температуру берется средняя температура жидкости и стенки, за определяющий геометрический размер для труб принимается диаметр. Из найденного числа Nu можно найти значение коэффициента теплоотдачи, что позволит применить его в уравнении (2) и вычислить мощность теплового потока с поверхности трубы.

Вычислив мощность теплового потока с поверхности цилиндра, можно сравнить ее с электрической мощностью лампочки. При правильных вычислениях указанные значения должны быть близки по величине.

Предложенные установки и аналогичные им легко убираются из учебной аудитории в препараторскую по окончании занятия, что позволяет сохранить в целости лабораторное оборудование.

Другой формой практического занятия является решение задач, подобранных из сборников задач и учебников по теплотехнике и тепловым машинам. Приоритет отдан задачам, отражающим специфику специальности «Технология и предпринимательство», а также задачам по возможности не абстрактного, а практического содержания. В сборниках задач имеется достаточное количество задач по циклам ДВС, холодильных установок, теплопередаче и т.п. Решение задач проходит с обсуждением полученных результатов, а в некоторых случаях обсуждаются воз-

возможности практического приложения рассматриваемых вопросов.

Контроль знаний осуществляется систематически на каждом занятии с проставлением оценок. При ответе на экзамене возможно обговариваются некоторые вопросы практических занятий. Предложенная схема практических занятий в сложившихся сложных реальных условиях может в определенной степени сохранить требуемое ГОСТом качество знаний по общетехническим дисциплинам.

Ю.М. Кузьмин

ПРОБЛЕМНЫЕ СЕМИНАРЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Кардинальные изменения, которые происходят в политической, социально-экономической и культурной жизни российского общества, обуславливают возникновение принципиально новой социально-педагогической ситуации. А это в свою очередь приводит к переключению системы образования на новую концепцию, которая подразумевает новую теорию, методологию и технологию реализации. В связи с этим требуется разработка новых технологий образования, ориентированных на развитие субъективности студентов, на активизацию их сознательной и самоуправляемой познавательной деятельности.

В новых условиях проблема стимулирования активности студентов в ходе образовательного процесса приобретает особую актуальность и становится важнейшим направлением современных научно-теоретических исследований.

Ведущим направлением радикальной перестройки в вузе должно быть формирование творческого потенциала будущего специалиста, умеющего самостоятельно мыслить и ориентироваться в потоке современной информации.

Современная методическая литература и педагогический опыт автора свидетельствуют о том, что одним из перспективных и эффективных методов активизации познавательной деятельности студентов являются проблемные семинары, и в первую очередь те, в которых применяются методы сопоставления и сравнительного анализа.

Особо подчеркнем, что семинар в вузе – это один из видов занятий, главная цель которого состоит в том, чтобы обеспечить студентам возможности практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих формы деятельности научных работников, предметный и социальный контексты этой деятельности (2, с. 118).

Кроме того, семинарские занятия призваны обеспечить развитие творческого профессионального мышления, познавательной мотивации и профессио-

нального использования знаний в учебном процессе. Профессиональное использование знаний – это свободное владение языком соответствующей науки, научная точность оперирования формулировками, понятиями и определениями. Студенты должны научиться выступать в роли докладчиков и оппонентов, владеть умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, доказательства и опровержения, отстаивания своей точки зрения, демонстрации достигнутого уровня теоретической подготовки (8).

По мнению большинства преподавателей, проблемные семинары должны активно применяться в вузовском учебном процессе. Однако, несмотря на существующий положительный опыт в проблемном построении семинаров, преподаватели вместе с тем отмечают и наличие разного рода трудностей, ведущих к педагогическим просчетам, а иногда и неудачам. Среди них обычно выделяют два аспекта:

1) понимая в целом задачи и теорию проблемного обучения, многие преподаватели нечетко представляют себе структуру проведения проблемного семинарского занятия;

2) трудности часто возникают из-за незнания психологических характеристик существующих форм и методов проблемного обучения, влияющих на их расположение в системе семинарских занятий (10, с. 10).

Проблемные семинарские занятия обязательно должны строиться на последовательных принципах преемственности. К сожалению, это самое слабое звено в учебном процессе высшей школы. Не все преподаватели считают необходимым применять принципы преемственности. Для них содержание и методика организации семинарских занятий на различных курсах, как и всей системы самостоятельной работы студентов на всех этапах обучения, существенных различий не имеют. Недооценка принципа преемственности в организации семинарских занятий отрицательно сказывается на эффективности работы студентов (6, с. 77).

В условиях проблемного обучения недооценка принципа преемственности создает определенные трудности для студентов. Эффективность любой лекции возможна лишь тогда, когда она сопровождается последующей работой студентов прежде всего на семинарских занятиях. Поэтому здесь нельзя допускать асинхронности в чтении лекций и проведении семинарских занятий. Необходимо, чтобы читаемые лекции были сюжетно связаны с проблематикой семинара и опережали семинарские занятия.

Изучая, например, вопрос послекризисного развития стран Запада в 1933-1939 гг., автор данной статьи проводит лекцию общетеоретического направления, рассматривая общие тенденции развития этих стран в рассматриваемые годы. А затем уже на материалах других стран (США, Германия, Франция и Испания) расширяет познания студентов, применяя проблемно-сравнительные формы проведения семинарских заня-

тий (5, с. 7-14).

Успех проблемных семинарских занятий во многом зависит от вводного занятия, на котором главным действующим лицом выступает не студент, а преподаватель. На первом занятии важно подчеркнуть, что «задача руководителя семинара заключается не в том, чтобы «наполнять сосуды», воспитывая у студентов лень мысли, а в том, чтобы научить самостоятельному поиску и нахождению ответов – методам исторического исследования» (1, с. 73).

Преподаватель особое внимание должен обратить на иной характер работы студентов, на иные требования, которые предъявляются к ним. Нужно убедительно показать, что главным в проблемном семинаре является не простое заучивание фактов, а творческое изучение теоретических вопросов. А это существенно меняет содержание, принципы и всю систему работы студентов. Предстоит более сложный труд, но зато он более содержательный и интересный. Подобная информация преподавателя психологически настраивает аудиторию на серьезный труд, создает атмосферу доверительного контакта между слушателем и педагогом (6, с. 78).

В заключении вводного слова преподаватель должен посоветовать студентам избегать чрезмерной описательности при ответах. Этого требует сам характер проблемного семинара, где в центре внимания находится не исторический факт сам по себе, а теоретический вопрос, который необходимо осмыслить, проанализировать и понять. Речь идет о том, что в проблемном семинаре фактологическое описание не является самоцелью, так как факты здесь служат средством доказательства, аргументации определенного теоретического положения. Разумеется, одними краткими советами нельзя добиться немедленного перехода студентов к творческим методам работы. На собственном опыте мы могли убедиться, что это медленный процесс, но он достаточно интересен для преподавателя. При изучении новейшей истории стран Запада с помощью проблемных семинаров уже на 3-4-м занятии студенты начинают проявлять достаточно широко элементы самостоятельного, творческого мышления.

Важнейший путь совершенствования семинарских занятий – это интенсификация взаимодействия участников процесса. Примером этого могут служить различные формы учебной работы типа семинаров-дискуссий. Авторы, исследующие семинары-дискуссии, в качестве основной задачи выделяют формирование навыков, умений и положительной мотивации в групповом решении проблем, несмотря на то что конкретные формулировки могут при этом различаться.

Если преподаватель сидит отдельно от студентов и все они обращены к нему лицом, что является традиционным для семинара, участники дискуссии адресуют свои высказывания преимущественно ему, но не друг другу. Если же он находится среди студентов или как бы со стороны наблюдает их действия, в этом

случае становятся более частыми обращения студентов друг к другу, но не к преподавателю.

Замечено, что принцип «круглого стола», т.е. расположение участников лицом друг к другу, а не в затылок, в целом приводит к возрастанию их активности, увеличению количества высказываний, к более принципиальному характеру дискуссии.

В своей практической деятельности в качестве преподавателя новейшей истории стран Запада автор статьи использует вышеназванные подходы и проводит проблемно-сравнительные семинары (5).

Как правило, такие семинарские занятия рассчитаны на две учебные пары. Во время подготовки к данному занятию группа делится на две подгруппы, первая готовит материал по истории одной страны, вторая – по другой.

Положительная мотивация к учению развивается в группе в большей мере, если проблема целей и задач обучения обсуждается со студентами; противоположный (неблагоприятный) вариант состоит в том, что цели и задачи во всех случаях предлагают группе извне, «сверху», без их субъективного принятия (9, с. 194).

В своей практической работе автор статьи в последнее время на первом организационном занятии обсуждает со студентами как тематику семинарских занятий, так и темы, которые будут прочитаны в лекционном курсе.

Важно отметить, что при организации активного обучения недостаточно использовать тот или иной прием активизации познавательной деятельности. Необходимо помнить, что если студент не хочет учиться, то никакой метод или прием активизации не может его заставить это делать (7, с. 106).

Следовательно, при организации учебного процесса недостаточно знания основных методов активизации познавательной деятельности, необходимо в процессе использования этих методов стимулировать активность, т.е. нужно, чтобы тот или иной метод воспринимался обучаемым как его собственное стремление.

Говоря о развитии познавательной активности в процессе проведения проблемных семинаров, для нас наибольший интерес представляет только часть стимулов из этого ряда, и прежде всего доверия, приоритета, интереса.

Стимул доверия является одним из достаточно важных в процессе обучения. Когда студенту доверяют высказывать свое мнение, делать самостоятельные выводы, возникает радость познания, создается общий положительный эмоциональный настрой и доверие между ним и преподавателем. Систематическое использование этого стимула в учебном процессе способствует развитию познавательной самостоятельности. Применение в учебном процессе методов создания проблемных ситуаций и диалога фактически полностью основано на доверии к студентам.

Кроме того, автор в своей работе пытается систе-

математически использовать этот стимул, в результате чего студенты самостоятельно решают на семинарских занятиях не только какие-то конкретные задания, но по итогам работы в первом семестре совместно с группами определяются два студента, которые проведут ряд семинарских занятий при изучении второй части новейшей истории Запада (1945-2001 гг.).

Стимул интереса. Еще Л.С. Выготский указывал: «Прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность» (4, с. 118).

Как показано В.Н. Максимовой, более высокий познавательный интерес обеспечивает выбор для решения трудных заданий, имеющих существенную познавательную ценность (7, с. 89). Поэтому создание ситуации интереса в процессе обучения – весьма важный фактор повышения качества обучения.

Стимул приоритета. В ряде случаев использование этого стимула обеспечивает существенную активизацию, казалось бы, безнадежно не интересующихся данной наукой студентов. Возникает этот стимул только при коллективном обучении.

Использование стимула приоритета и оценки наиболее целесообразно на семинарских занятиях, где количество студентов не более 25. При таком количестве преподаватель в состоянии организовать регистрацию всех действий студентов в процессе решения проблемных ситуаций и других задач, без которых установление приоритета невозможно. В качестве примера можно привести следующее задание, которое применяется при изучении новейшей истории стран Запада на IV курсе исторического факультета. Студентам при изучении темы «Германия и США в годы мирового экономического кризиса (1929-1933 гг.)

задается вопрос: «Почему в США в отличие от Германии не было сильной фашистской партии?» Ответы студенты дают письменно. Преподаватель указывает, что учитываться будут только три лучших ответа. Такая форма применяется постоянно на всех семинарских занятиях, и правильные ответы учитываются в период экзамена. Более того, это учитывается при подведении итогов внутрисеместрового контроля.

Исходя из вышеизложенного, можно констатировать следующее. Одновременное использование стимулов активизации с соответствующими приемами делает учебный процесс интересным и высокопродуктивным, что позволяет высшей школе готовить более квалифицированных специалистов.

Литература

1. Биск И.Я. Размышления о преподавании истории. Тамбов: Изд-во ТОО фирмы «Центр-Пресс», 1999.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
3. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов. 2-е изд., доп. и перераб. Киев: Вища шк., 1985.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1995.
5. Кузьмин Ю.М. Новейшая история стран Европы и Америки: Методические рекомендации к семинарским занятиям для студентов исторического факультета. Киров: Изд-во ВГПУ, 2000.
6. Лаптин П.Ф. Проблемное преподавание и изучение истории в высшей школе. Киев: Вища шк., 1988.
7. Максимова В.Н. Познавательный интерес и проблемное обучение // Вопросы психологии. 1973. № 4.
8. Матюшкин А.М. Проблемы развития профессионального теоретического мышления. М.: Педагогика, 1980.
9. Никандров Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран. Основные вопросы дидактики. М.: Высшая школа, 1978.
10. Проблемное обучение в высшей школе. Вып. 4. Р/Д: Изд-во РГУ, 1979.

УЧЕННЫЕ – ШКОЛЕ

И.Г. Королькова

УПРАЖНЕНИЯ С ГЕОМЕТРИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Методика развития элементарных математических представлений располагает большим арсеналом дидактических игр и игровых упражнений для детей старшего дошкольного возраста, направленных на развитие их творческого воображения.

Все игровые упражнения с геометрическим материалом можно разделить на следующие группы:

- упражнения на формирование умения выделять геометрические фигуры на рисунке, чертеже, в окружающей обстановке;
- упражнения на развитие навыков конструирования;
- упражнения на овладение умением выделять элементы и свойства геометрических фигур;
- упражнения на формирование умения выявлять особенности взаимного расположения геометрических фигур; упражнения на овладение интеллектуальными операциями (анализом, сравнением, обобщением, классификацией) и на развитие логического мышления (поиск закономерностей, выявление ошибок).

1. Упражнения на формирование умения выделять геометрические фигуры на рисунке, чертеже, в окружающей обстановке.

В этих упражнениях совершенствуется умение узнавать геометрическую фигуру, выделять ее на рисунке, чертеже, абстрагируясь от других признаков, кроме формы, называть фигуру. Выделение фигур в окружающей обстановке связано с определением формы предметов посредством сравнения их с геометрическими фигурами как сенсорными эталонами формы.

2. Упражнения на развитие навыков конструирования.

Упражнения этой группы направлены на развитие умений работать по образцу: анализировать образец, выделяя его составные части; синтезировать части в целостный образ, тождественный образцу. Предлагая упражнения на конструирование без образца по представлению, мы тем самым способствуем развитию воображения, творческих способностей, навыков планирования действий, прогнозирования результата. Задания на конструирование с последующим преобразованием фигур по заданному условию способствуют вариативности мышления, побуждают к пересмотру действий, приводящих к заданному результату. Особое внимание здесь необходимо уделить уп-

ражнениям на составление геометрических фигур из частей. Упражнениями данного типа являются известные головоломки «Танграм», «Волшебный круг», «Головоломка Пифагора», «Колумбово яйцо», «Сфинкс», «Листик», «Пентамино», «Сложи квадрат» Б.П. Никитина и др. Можно использовать также упражнения с палочками (как моделями отрезков, являющихся сторонами геометрических фигур).

3. Упражнения на развитие умения выделять элементы и свойства геометрических фигур.

Упражнения этой группы способствуют осознанному выделению элементов фигур (сторон, вершин, углов), пониманию связей между их количеством и названием фигур, выявлению некоторых существенных свойств фигур.

4. Упражнения на формирование умения выявлять особенности взаимного расположения геометрических фигур.

Упражнения этой группы направлены на развитие умения выявлять пространственные отношения между геометрическими фигурами на плоскости, оперировать понятиями «слева», «справа», «между», «перед», «за», «после», «вверху», «внизу», «внутри», «снаружи», «вне», «на границе», «пересекаются». Упражнения этого типа можно предлагать детям в «готовом виде» для выделения отношений и особенностей взаимного расположения фигур на рисунке, чертеже.

5. Упражнения на овладение интеллектуальными операциями и на развитие логического мышления.

Упражнения этой группы связаны с проведением логических операций над геометрическими фигурами. Многие из них требуют осуществления анализа, сравнения, обобщения, классификации по определенным свойствам (цвет, форма, размер). Включены в эту группу и задания на поиск закономерностей и продолжение ряда фигур, поиск недостающей фигуры.

Особого внимания среди математических игр, направленных на развитие творческого воображения, заслуживают игры на воссоздание из геометрических фигур образных и сюжетных изображений. Наборы фигур при этом подбираются не произвольно, а представляют собой части разрезанной определенным образом фигуры: квадрата, прямоугольника, круга или овала. Дети включаются в активную практическую деятельность по подбору способа расположения фигур с целью создания силуэта. Их увлекает результат – составить увиденное на образце или задуманное.

Одна из наиболее распространенных игр в практике детского сада – «Танграм». Называют ее и «Головоломкой из картона», «Геометрическим конструктором» и т.д. Используя все 7 частей, плотно при-

соединяя их одну к другой, можно составить очень много различных изображений по образцам и по собственному замыслу.

Успешность освоения игры в дошкольном возрасте зависит от уровня сенсорного развития детей. Дети должны знать не только названия геометрических фигур, но и их свойства, отличительные признаки, владеть способами обследования форм зрительным и осязательно-двигательным путем, свободно перемещать их с целью получения новой фигуры. Немаловажным является умение анализировать простые изображения, выделять в них и в окружающих предметах геометрические формы, практически видоизменять фигуры путем разрезания и составлять их из частей. Знакомство и освоение игры, в ходе которой постепенно развиваются воображение и творческие способности дошкольника, проходит поэтапно.

Первый этап – ознакомление с набором фигур для игры, преобразование их с целью составления из 2-3 имеющихся новой. На этом этапе освоения игры «Танграм» проводится ряд упражнений, направленных на развитие у детей пространственных представлений, элементов геометрического воображения, на выработку практических умений в составлении новых фигур путем присоединения одной из них к другой. Дети составляют новые фигуры по образцу, устного задания, замыслу. Им предлагают выполнить задание в плане представления, а затем практически. Эти упражнения являются подготовительными ко **второму этапу** освоения игры – составлению фигур-силуэтов по расчлененным образцам.

Второй этап работы с детьми является наиболее важным для усвоения ими в дальнейшем более сложных способов составления фигур. Для успешного воссоздания фигур-силуэтов необходимо умение зрительно анализировать форму плоскостной фигуры и ее частей. Кроме этого, при воссоздании фигуры на плоскости очень важно умение мысленно представлять изменения в расположении фигур. Наиболее простым видом анализа образца является зрительный, но он невозможен без развитого умения видеть пропорциональное соотношение частей фигуры. Способ составления фигуры-силуэта из геометрических фигур играющий вынужден искать, опираясь на данные анализа, в процессе апробирования различных намеченных вариантов составления. Игры на составление фигур-силуэтов по расчлененным образцам должны быть эффективно использованы воспитателем не только с целью упражнения в расположении частей составленной фигуры, но и в приобщении детей к зрительному и мысленному анализу образца. Детям показывают расчлененный образец и объясняют цель: составить такую же фигуру. Несмотря на кажущуюся легкость «копирования» пространственного расположения частей, дети допускают ошибки в соединении фигур по сторонам, в пропорциональном соотношении. Ошибки объясняются тем, что дети этого возраста затрудняются в самостоятельном анализе расположения частей. Так, дети могут вместо большого треугольника поместить средний по размеру и заметить ошибку только после указания взрослого. Таким

образом, исходя из особенностей анализа и практических действий детей, можно определить содержание работы на втором этапе развертывания игр: это усвоение детьми плана анализа предъявляемого образца, начиная с основных частей, и способа соединения частей.

Более сложной и интересной творческой деятельностью является воссоздание фигур по образцам контурного характера – **третий этап** освоения игры. Воссоздание фигур по контурным образцам требует зрительного членения формы той или иной плоскостной фигуры на составные части. Оно возможно при условии правильного расположения одних составных частей относительно других, соблюдения пропорционального соотношения их по величине. Воссоздание осуществляется в ходе поиска способа составления на основе предварительного анализа и последующих практических действий, направленных на проверку различных вариантов взаимного расположения частей. На этом этапе обучения одна из главных задач является развитие у детей комбинаторных способностей и умения анализировать форму плоскостной фигуры по контурному ее изображению.

При переходе от составления фигур-силуэтов по расчлененным образцам к составлению по образцам без указания составных частей важно показать детям, что без предварительного тщательного рассмотрения образца составить фигуру на плоскости трудно. Детям предлагают составить 1-2 фигуры-силуэта по образцам контурного характера из числа тех, что составлялись ими ранее по расчлененным образцам. Процесс составления фигуры при этом проходит на основе сформированного представления и проведенного в начале занятия зрительного анализа образца. Такие упражнения обеспечивают переход к воссозданию фигур по более сложным образцам.

Учитывая то, что безошибочно указать расположение составных частей в анализируемом нерасчлененном образце детям сложно, необходимо предложить им провести анализ образца. При этом каждый ребенок анализирует образец самостоятельно, после чего обсуждаются варианты расположения частей. Это побуждает к практической проверке результатов предварительного анализа расположения частей в составляемой фигуре, поиску новых способов пространственного расположения составных элементов.

По мере самостоятельного выполнения упражнений совершенствуется умение детей проводить зрительный анализ образца. Поисковые действия, направленные на выбор адекватного способа пространственного расположения фигур на основе предварительного анализа, приобретают целенаправленность. Дети начинают обосновывать свои действия и замыслы.

За играми на составление фигур-силуэтов по образцам следуют упражнения в составлении изображений по собственному замыслу. На занятии детям предлагают вспомнить, какие плоские фигуры они учились составлять, и составить их. Каждый ребенок составляет поочередно по 3-4 фигуры. Эти занятия включают и элемент творчества. При передаче фор-

мы некоторых фигур-силуэтов дети воспроизводят общие очертания формы, а составные элементы отдельных частей располагают несколько иначе, чем это делали ранее по образцу.

В играх по самостоятельному придумыванию и составлению фигур-силуэтов дети, задумав составить какое-либо изображение, мысленно членят его на составные части, соотнося их с формой танграмов, затем составляют. Дети придумывают и составляют интересные фигуры-силуэты, которыми можно дополнить запас образцов к игре «Танграм». Возможно моделирование предметных изображений по собственному замыслу.

Эффективна в плане развития творческого воображения детей и игра-головоломка «Пифагор». В работе с детьми игра используется с целью развития мыслительной деятельности, пространственного представления, воображения, смекалки и сообразительности. Набор к игре представлен хорошо известными детям старшего дошкольного возраста геометрическими фигурами. Поэтому игра может быть использована воспитателем в обучении детей на занятиях с целью закрепления представлений о геометрических фигурах, способах видоизменения их путем составления новых геометрических фигур из 2-3 имеющихся.

Таким образом, в ходе обучения на занятиях дети старшего дошкольного возраста быстро осваивают игры на воссоздание из специальных наборов фигур образных, сюжетных изображений, которые становятся для них одним из средств заполнения досуга и развития творческих способностей. Включение подобных упражнений в познавательно-игровую деятельность детей позволит расширить их представления о геометрических фигурах и их свойствах, будет способствовать развитию других математических представлений, развитию мышления, внимания, восприятия, памяти, воображения, воспитанию познавательного интереса, развитию творческих способностей, фантазии.

К. А. Коханов

МОДЕЛИ В ФИЗИЧЕСКОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ ПО ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ ОПТИКЕ

Все великие экспериментальные открытия обязаны интуиции тех людей, которые широко использовали модели. Эти модели были, однако, не просто результатами их фантазии, но представляли собой отражение реальных предметов. Как вообще может работать экспериментатор, как может он общаться со своими коллегами и современниками, если он не использует модели?

М. Борн

Современный Государственный стандарт рекомендует ориентировать построение и структуру изложения материала на четвертый системообразующий ба-

зис – базис научного метода исследования. Этот базис предусматривает изучение основ физической науки с опорой на его атрибуты, включающие среди прочих модели и методы исследования. Такой подход диктуется социальным заказом общества, требующим повышения научного уровня знаний выпускников, а также совершенствования традиционных общеучебных умений учащихся и их обогащения за счет овладения наиболее эффективными способами самостоятельного приобретения знаний.

Такая постановка задачи для учителей и особенно ученых методистов не нова, и потому уже на сегодняшний день существуют как теоретические пути решения этой задачи в виде общетеоретических исследований, методик преподавания, учебных пособий, моделей уроков, так и практические, включающие новые типы уроков. Но несмотря на это многие вопросы такого перехода либо вообще не исследованы, либо исследованы не до конца. Таков вопрос о месте моделей и моделирования в учебном эксперименте по физике. Нами предпринята попытка определения путей решения этого вопроса относительно эксперимента одной из тем школьной курса физики – «Геометрической оптики».

Как показало изучение философской и научно-педагогической литературы, в понятие «модель» в физике и методике физики часто вкладываются разные значения. Модели, используемые в обучении физике, иногда в самой физике вообще не имеют аналогов. Например, при изучении геометрической оптики часто используется *материальная модель* светового лучка – световая полоска (материальный аналог модели – световой луч), созданная не физиками, а учеными-методистами. Также нет строгого соответствия между идеальными моделями науки физики и моделями учебного предмета физика. Изучаемые в школе модели часто имеют больше дидактические корни, чем физические, модели физики преподносятся в препарированном виде и прежде всего соответствуют принципу доступности, а затем принципу научности. Все это позволяет говорить о существовании двух систем моделей – *научных и учебных*.

В методике преподавания физики можно признать достаточность деления учебных моделей на *учебные материальные* и *учебные идеальные* модели. Такого деления моделей придерживается большинство ученых, исследующих вопросы методологии в школьном курсе физики.

При этом весьма поверхностно рассматриваются вопросы о принципах отбора и построения таких моделей, об их роли и месте в учебном физическом эксперименте. Чаще всего в школьном курсе под *моделью* понимают любую *идеализацию* реального объекта или явления. В науке же, чтобы идеализация стала моделью, она должна вписаться в рамки определенной теории. Такой подход, вероятно, уместен и в отношении учебных моделей. Идеализацию объекта можно считать *моделью объекта* только тогда, когда

она прямо или косвенно фигурирует в том или ином изучаемом законе. При этом свойства модели определяются из методических соображений. *Моделью же явления* следует назвать сам закон.

Но особая проблема заключена в вопросе о роли и месте учебных моделей в эксперименте. По отношению к эксперименту их роль и место традиционно выражаются классификацией физического эксперимента на *модельный*, в котором применяются учебные материальные модели, и *натурный*, в котором модели, за редким исключением, когда проверяются границы их применимости, в явном виде вообще не упоминаются. Целью модельного эксперимента является демонстрация (изучение) свойств идеальных моделей через соответствующие материальные аналоги, целью натурного – изучение природы.

Однако такой подход не отражает действительной связи учебного эксперимента и учебных моделей. Во-первых, указанная выше классификация относительна, то есть зависит от целевых установок эксперимента, постановки дидактической задачи. Любой модельный эксперимент геометрической оптики можно рассматривать как натурный, или, что важно для выяснения роли моделей в учебном эксперименте, с целевых установок натурного. Это дает, например, возможность рассматривать границы применимости используемых материальных моделей, то есть адекватность их описания идеальными моделями в рамках геометрической оптики. Во-вторых, как мы попытаемся показать ниже, любой натурный эксперимент непосредственно связан с идеальными моделями. Во всех экспериментах по геометрической оптике можно указать место и функции различных моделей.

Рассмотрим роль и место моделей в учебном физическом эксперименте.

Место моделей в эксперименте выражается двумя их функциями. Во-первых, модели выступают средством организации эксперимента (**управляющая функция моделей**). На этапе подготовки эксперимента, исходя из поставленных целей, создается его идеальная модель – *техническая модель*, описывающая на языке науки физики его элементы. Это частично отражает известное положение о том, что теория управляет экспериментом. Затем техническая модель реализуется на практике, получается техническая (ла-

бораторная, демонстрационная) установка, с которой в дальнейшем работают учитель и учащиеся. Как показано на рис. 1, техническая модель строится только тогда, когда изучены соответствующие физические модели.

Во-вторых, модели выступают результатами экспериментов (**результативно-целевая функция**): поставленная в эксперименте цель в конечном счете реализуется в виде экспериментальных фактов, которые посредством процедуры моделирования вновь переводятся на язык науки, встраиваются в рамки теории. Таким образом, для реализации этих функций модели в ходе эксперимента дважды выполняется этап *моделирования* – перевод природных объектов и явлений на язык науки и обратно. С этих позиций структура эксперимента может быть представлена последовательностью этапов, показанной на рис. 2.

Выполнение эксперимента всегда начинается с теории и после экспериментального цикла ей же оканчивается. Иногда исключением из общего правила выступает лишь учебное наблюдение (включающее как некоторые демонстрации, так и ряд фронтальных экспериментов), которое для учащихся может начинаться собственно с опыта. В этом случае этап моделирования выполняется только один раз – при описании экспериментально полученных данных. Сравнивая блоки рис. 2 с содержанием традиционных этапов лабораторных работ и последовательностью выполнения демонстраций, можно отметить, что среди традиционных этапов нет таких, которые бы в начале и конце экспериментов соответствовали действиям моделирования. На наш взгляд, даже формальное введение в этапы работ моделирования позволит сделать эксперимент для учителей и учащихся более осознанным теоретически. В частности, как показало наше педагогическое исследование, введение этого этапа в начало лабораторного и фронтального экспериментов способствовало прояснению у учащихся логики построения экспериментальных выводов.

Таким образом, модель (как элемент теории) несет управляющую функцию в эксперименте. Но не менее важен и эксперимент в создании и развитии самих моделей как элементов теории, так как результатом любого эксперимента выступает модель.



Рис. 1. Уровни научных объектов

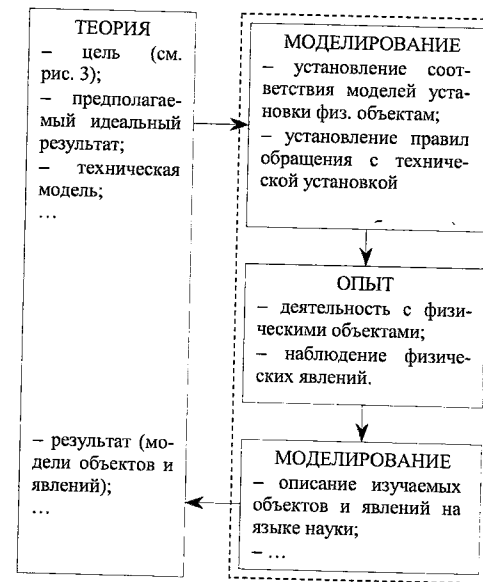


Рис. 2. Процессуальные этапы эксперимента

По цели эксперимента, по его роли в изучении и развитии моделей можно провести классификацию учебных экспериментов, как показано на рис. 3.

Обращаем внимание, что не только в рамках геометрической оптики, но и во всем школьном курсе практически не используются эксперименты по установлению **способов применения моделей для описания явлений**. Используются лишь опыты по **установлению границ применимости моделей**.

Опытами по проверке способов (правил) применения моделей для описания явлений являются, прежде всего, *экспериментальные парадоксы* и некоторые *иллюзии*. В таких экспериментах вследствие неправильного применения моделей для описания явлений может формироваться неверная картина о сущности изучаемого процесса. Несомненно, что организация подобных экспериментов включает в себе громадный потенциал для развития учащихся.

В качестве иллюстрации неправильного применения моделей для описания явлений показателен экспериментальный парадокс о «невыполнимости» закона сохранения энергии при полном внутреннем отражении света, описанный в [10, S. 21, 71-73]. Парадокс заключается в следующем. Как известно, при

падении света на границу раздела двух сред из оптически более плотной среды в менее плотную под углом полного внутреннего отражения, весь световой пучок отражается обратно в оптически более плотную среду. Измерения интенсивности падающего и преломленного световых пучков подтверждают это, то есть показывают, что вся энергия полностью отражается от поверхности раздела. Однако, измерения также показывают, что в менее плотной среде появляется энергия! Налицо невыполнение закона сохранения энергии. Этот энергетический парадокс решался в течение несколько десятилетий. Решение же сводилось к тому, что при рассмотрении явления не учитывали, что поверхность раздела нельзя моделировать бесконечной границей раздела, а световой пучок одним световым лучом. На конце реальной границы раздела через боковую поверхность происходило попадание части светового пучка в оптически менее плотную среду.

С подобными противоречиями приходится иметь дело при наблюдении и объяснении физических иллюзий. Экспериментам-иллюзиям можно дать следующее определение. *Физические эксперименты-иллюзии* (в том числе и оптические) – это эксперименты, форма организации которых позволяет применять для объяснения его результатов различные модели объектов и явлений, частично приводящие к неверным и парадоксальным выводам.¹ В рамках геометрической оптики для проведения таких экспериментов имеются большие возможности. Отметим, что важность изучения экспериментов подобного рода диктуется их высоким потенциалом в развитии мировоззрения учащихся.

В заключении рассмотрим вопрос о значении эксперимента для формирования у учащихся знаний о моделях.

Анализ научно-педагогических исследований по методологии, в частности по моделям и моделированию, показывает, что содержание знаний о моделях должно включать в себя следующие элементы:

- знание о соответствии модели тем или иным объектам (явлениям);
- знание о теории, в рамках которой существует модель;



Рис. 3. Классификация эксперимента по роли в изучении моделей

- знание о границах применимости модели;
- знание о способе построения модели.

Последний элемент отражает назначение моделей не только как особенного средства в структурировании содержания предмета, но и как средства формирования знаний о методах познания и способах их применения, как основы формирования элементов научного познания, а в частности *действий моделирования*.

С позиции поставленного вопроса важно, что формирование у учащихся всех (!) перечисленных элементов возможно в рамках учебного физического эксперимента. Проведенное нами педагогическое исследование показало возможность усвоения этих знаний на основе измененного по организации физического эксперимента, что выразилось в изучении целой темы «Световые явления» 8-го класса в рамках только самостоятельной экспериментальной деятельности учащихся без использования обычных уроков, где бы материал рассказывался учителем.

Разработанная методика самостоятельного эксперимента опиралась на *цикл познания*, то есть последовательность экспериментальных работ на каждом занятии определялась логикой: *факты → модель → следствие → эксперимент*. При этом сами эксперименты составлялись с опорой на этапы рис. 2.

Отметим, что используемый в нашей методике модельный эксперимент выполнял функцию не только демонстрации модельного протекания явления, но и иллюстрации ограниченности возможностей моделей в описании явлений.

В этапах натурального эксперимента был особо выделен этап моделирования, где учащимся предлагалось установить соответствие между изучаемыми в эксперименте физическими объектами и явлениями и их моделями. Это позволило формировать понимание учащимися, что в ходе эксперимента проверяются не только модели явлений (законы), но и модели объектов, то есть вообще адекватность научных описаний.

Литература

1. Батороев К.Б. Аналогии и модели в познании. Новосибирск: Наука, 1981. 319 с.
2. Голли Г.М. Вопросы методологии физики в курсе средней школы. М.: Просвещение, 1987. 128 с.
3. Каменецкий С.Е., Солодухин Н.А. Модели и аналогии в курсе физики средней школы. М.: Просвещение, 1982. 96 с.
4. Песин А.И. Моделирование как средство активизации познавательной деятельности учащихся при обучении физике: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989. 17 с.
5. Пустильник И.Г. Теоретические основы формирования научных понятий у учащихся: Монография. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1997. 103 с.
6. Теория познания и современная физика // Ю.В. Сачков, В.И. Аршинов, Е.А. Мамчур М.: Наука, 1984. 336 с.
7. Федеральный компонент Государственного образо-

вательного стандарта начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования – проект // Физика: Прилож. к газ. «Первое сентября». 1996. № 4. С. 5-12.

8. Шилов В.Ф. Демонстрационный эксперимент по геометрической оптике // Учебный эксперимент по оптике и квантовой физике: Б-ка журнала «Физика в школе». Вып. 9. 1997. С. 8-9.

9. Lindner H. Lehrbuch der Physik für Techniker und Ingenieure. Band 2: Wärmelehre, Wellenlehre, Optik. Leipzig: VEB Fachbuchverlag Leipzig, 1964. 216 s.

10. Schulz G. Paradoxa aus der Optik. Leipzig, Johahn Ambrosius Barth Leipzig, 1974. 112 s.

Н.Ю. Фадеева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Проблемы экономического образования стали объектом пристального внимания представителей педагогической и экономической науки в нашей стране сравнительно недавно. Этому способствовали коренные преобразования в нашей экономике. Переход от монополии государственной собственности к многоукладности форм собственности, от административных методов управления к экономическим вызвал необходимость совершенствования экономического образования.

Специалисты понимают под экономическим образованием «личностно-ориентированные виды образовательной деятельности, направленные на формирование научных и практических экономических знаний, умений, ценностного осознания мира, обеспечивающих способность к творческому решению жизненно важных проблем» (1, с. 47-48). Исходя из этого главной целью школьного экономического образования является формирование экономического мышления, экономической культуры, развитие предприимчивости, инициативы, расчетливости, ответственности и других значимых качеств личности. Достичь этого можно разными путями: обновлением традиционных предметов новым экономическим содержанием; разработкой и внедрением интегрированных курсов дисциплин, построенных на синтезе основ экономической науки и других наук; введением нового предмета «Экономика» в школьное образование. Последний путь представляется нам наиболее эффективным.

О целесообразности изучения экономической теории очень убедительно сказал в свое время известный экономист XX в. Джон Мейнард Кейнс: «Идеи экономистов и политических мыслителей – и когда они правы, и когда ошибаются – имеют гораздо большее значение, чем принято думать. В действительности именно они и правят миром. Люди практики, которые считают себя совершенно неподверженными

интеллектуальным влияниям, обычно являются рабами какого-нибудь экономиста прошлого» (2, с. 458).

Экономическая теория дает ответы на ключевые проблемы общества. Экономическая грамотность является одним из важнейших направлений подготовки молодежи к активной творческой жизни. Знание экономики поможет школьникам в будущем, при принятии решений как избирателям, потребителям, работникам наемного труда и т.д.

По мнению методистов по экономике, предметы экономического цикла несут в себе большую педагогическую нагрузку: они формируют рациональный тип мышления школьников, экономические знания представляют собой основу формирования мировоззрения ученика, так как имеют отношение к реализации окружающей действительности и затрагивают интересы каждого ученика (3, с. 5). В плане методики экономика как школьный предмет стимулировала педагогическое творчество учителей различных специальностей. С введением данного предмета в школу пришли деловые игры, тренинги, работа в группах.

Несмотря на все вышесказанное, школьный предмет «Экономика» через десять лет после своего появления в нашей стране так и не стал одной из основных дисциплин. Развитие и продвижение экономического образования нуждается в серьезной общественной поддержке. Этот факт был отмечен на учредительном собрании Ассоциации содействия экономическому образованию, состоявшемся в июне 2000 г. в Москве.

Одной из важных проблем остается сегодня разработка и внедрение новых учебных программ, необходимость которых особенно остро ощущается на местах, где экономику изучают в рамках регионального и школьного компонентов. При создании программ по экономике важная роль отводится межпредметным связям. Экономическое мышление формируется на основе знаний по истории, граждановедению, географии, информатике, математике и другим общеобразовательным дисциплинам.

Важную роль в плане реализации межпредметных связей играют интегрированные уроки и интегрированные курсы. Большой опыт в этом направлении накоплен в экономико-правовом лицее города Кирова. Здесь введены такие интегрированные курсы, как «Экономическая математика», «Экономика и немецкий язык» и др. Это способствует формированию системного способа мышления и расширению кругозора, а также служит практическим механизмом первоначального приобщения учащихся к научной работе.

Не меньшее значение межпредметные связи имеют и в обучении экономике младших школьников. Интерес школьников и их родителей к экономическому образованию привел к тому, что некоторые общеобразовательные школы ввели не только в средней и основной, но и в начальной школе изучение основ экономики. В городе Кирове такой опыт имеется в средних школах № 57 и 62.

Целью изучения образовательной области «Экономика» для начального образования является формирование первоначальных представлений о наиболее употребимых экономических понятиях; воспитание бережного отношения к средствам и результатам труда. Содержательная линия экономического образования учащихся начальной школы «Азбука экономики» обеспечивает учащимся возможность получить представление об экономике как сфере деятельности, о происхождении и роли денег, об источниках доходов семьи, об источниках богатства и роли труда в его создании, об основных направлениях экономической жизни школы; о возможности самих учащихся проявлять заботу о личном, семейном, школьном имуществе.

Образовательная линия «Азбука экономики» может быть реализована как через учебный материал предметов базисного плана, так и через факультативные курсы. При этом следует учитывать особенности учебной деятельности младших школьников. Их познавательная деятельность преимущественно проходит в процессе обучения, восприятие отличается неустойчивостью и неорганизованностью, но в то же время остротой и свежестью, «сосерцательной лобознательностью». Слабость анализа при восприятии компенсируется ярко выраженной эмоциональностью восприятия. Мышление у детей начальной школы развивается от эмоционально-образного к абстрактно-логическому. «Предметная структура школьного образования создает благоприятные условия для овладения системой знаний по определенному предмету, но не позволяет сформировать обобщенную структуру деятельности. Поэтому учебная деятельность должна формироваться на основе внутрипредметных и межпредметных связей» (4, с. 37).

В этом возрасте дети любят читать сказки, играть в игры, наполнив которые экономическим содержанием, через систему развивающих занятий можно добиться усвоения ребятами таких понятий, как экономика, природные ресурсы, доход, расход, имущество, хозяйство, рынок, торговля, цена, стоимость, что является обязательным минимумом образовательной линии «Азбука экономики».

Учитывая все сказанное, представляется целесообразным использовать для обучения экономике младших школьников программу К-6, входящую в образовательную программу «Junior Achievement». Данная программа была разработана в США в 1991 г. Она охватывает школьников 1-6-х классов. Российская версия программы К-6 составлена на основе аналогичной американской с учетом опыта российских преподавателей и психологических особенностей российских школьников. Цель данной программы – показать школьникам ценность образования и его необходимость для квалифицированного выполнения любой работы. С помощью различных типов занятий школьникам демонстрируется связь между тем, что они регулярно узнают в школе и их будущим профессиональ-

ным выбором. Знания, полученные на занятиях по экономике, облегчают переход на следующий школьный уровень и, в конечном итоге – к самостоятельной трудовой деятельности.

Главный принцип, используемый в программе К-6, – «учиться, делая». Это своеобразные практикумы в области повседневной человеческой деятельности. Все тренинги, входящие в программу, объединены общим подходом – они опираются на жизненные ситуации и используют игровую обстановку. Большинство игр предполагают работу в группе, что способствует формированию навыков общественного поведения (коллективизм, ответственность за поступки, товарищество, взаимопомощи и др.). По сценариям предлагаемых в программе игр от ребят требуется не только знание простейших экономических понятий, но и некоторые умения и навыки, выработанные на уроках чтения, математики, природоведения, труда. Например, в игре «Кондитерская фабрика» от ребят требуется умение подсчитывать произведенную продукцию, аккуратно вырезать картинки и делать аппликации; в игре «Путешествие рубля» – читать текст, заполнять анкету и раскрашивать рисунок. В свою очередь работа над экономическими понятиями может быть продолжена на уроках, входящих в базисный план. В программе К-6 предусмотрены мероприятия, закрепляющие темы занятий. Они могут выполняться как на уроках русского языка, математики, рисования, труда, так и во внеурочное время (задания по внеклассному чтению, классные часы и т.п.).

Программа К-6 может быть дополнена работой с книгами для чтения по экономике. Как показывает опыт, для этого подходят книги Т.Л. Поповой и О.И. Меньшиковой (5, 6). Определенный интерес представляют и учебные тетради по экономике для начальных классов, например книга для чтения Т. Смирновой «Белка и компания». Экономика для детей в сказках, играх и задачах» с комплектом рабочих тетрадей к ней позволяет закрепить многие экономические понятия, используя навыки чтения, письма, а также знание естественных и социальных наук. Все названные выше пособия были использованы нами в работе с младшими школьниками в средней школе № 57 г. Кирова. Это позволяло разнообразить формы работы на уроках, широко использовать межпредметные связи, формировать интерес к предмету. В этом году список пособий по экономике для начальной школы пополнился учебным комплектом И.А. Сасовой для 1-2-х классов. Это способствует дальнейшему развитию и совершенствованию межпредметных связей в преподавании экономики в начальной школе. Межпредметный подход к экономическому образованию позволяет познакомить учащихся начальной школы примерно с 50 экономическими понятиями.

В заключение хотелось бы отметить, что, несмотря на преобладающее в педагогической литературе мнение о целесообразности введения уроков экономики в старших классах, наш опыт показывает, что

младший школьный возраст – это самое плодотворное время для начала формирования экономического мышления. Мы согласны с Т.Л. Поповой и О.И. Меньшиковой, что «элементарное понятие об экономике так же необходимо каждому человеку, как элементарные познания в области гигиены, санитарии, педагогики» (5, с. 4). Сформировать эти понятия могут помочь уроки экономики в тесной взаимосвязи со всеми остальными предметами, изучаемыми в начальной школе.

Литература

1. Заиченко Н. Методологические основы школьного экономического образования // Экономика в школе. 2000. № 3.
2. Кейнс Дж. М. Общая теория занятости, процента и денег / Пер. с англ. М., 1978. С. 458.
3. Самохина А. Проблемы экономического образования // Экономика в школе. 2001. № 1.
4. Машиарова Т.В., Ходырева Е.А. Учебная деятельность... Среда... Развитие... Учебное пособие. Киров, 1998.
5. Попова Т.Л., Меньшикова О.И. Сказка о царице Экономике, злодейке Инфляции, волшебном компьютере и верных друзьях: Кн. для детей дошкол., мл. шк. возраста и их родителей. М., 1993.
6. Кнышова Л.В., Меньшикова О.И., Попова Т.Л. Экономика для малышей, или Как Миша стал бизнесменом. М., 1996.

Е.В. Береснева, И.Ю. Семенова, А.В. Яусюк

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ ХИМИИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Современная организация учебного процесса часто не затрагивает реальных интересов учащихся. Следствием этого являются значительные, но малоэффективные затраты времени, не достигающие поставленной цели, повышенная утомляемость и заблеваемость учеников и, наконец, плохие конечные результаты. На разрешение этого и других сохраняющихся в массовой школе противоречий направлена технология модульного обучения.

Модульное обучение – это управляемое самообучение. Его сущность состоит в том, что ученик полностью самостоятельно (или с некоторой помощью педагога) достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем.

Целями модульного обучения являются:

- комфортный темп работы обучаемого;
- определение обучаемым своих возможностей;
- гибкое построение содержания обучения;
- интеграция различных видов и форм обучения;
- достижение высокого уровня конечных результатов.

Основным средством модульного обучения является модуль. В его состав входят целевой план действий (интегрирующая дидактическая цель), банк ин-

формации (учебный материал) и методическое руководство по достижению дидактических целей. Модули объединяются в модульную программу, а интегрирующие дидактические цели – в комплексную дидактическую цель. Цели в модульном обучении формулируются в терминах методов деятельности (умственной или практической) и способов действий, так как процесс усвоения при модульной организации построен целиком на деятельности учащихся.

Однако в модули входят крупные блоки содержания учебного предмета, поэтому учебный материал внутри модулей структурируется в виде системы учебных элементов, а интегрирующая дидактическая цель делится на частные дидактические цели. Каждой частной дидактической цели соответствует один учебный элемент (УЭ).

Структура любого модуля такова, что он, помимо выделенных в нем учебных элементов, обязательно содержит еще три. Это нулевой учебный элемент, где записаны цели модуля, предпоследний учебный элемент, где дано резюме и последний учебный элемент, содержащий задания для выходного контроля. Выходной контроль должен показать уровень усвоения всего модуля. Однако после изучения каждого учебного элемента осуществляется текущий и промежуточный контроль в виде самоконтроля, взаимоконтроля, сверки с образцом. Таким образом, в модульном обучении управление, осуществляемое учителем, сочетается с самоуправлением учением со стороны школьников. При модульном обучении каждый учащийся большую часть времени работает самостоятельно, а учитель управляет его учебно-познавательной деятельностью.

Модульное обучение хорошо сочетается с традиционной системой, а поэтому в школьный курс химии его можно вводить, начиная с 8-го класса.

Нами разработаны модульные программы и модули по некоторым темам школьного курса неорганической и органической химии.

Содержание курса химии 8-го класса является основополагающим в изучении всего школьного курса химии. Учащиеся начинают изучать новый школьный предмет, осваивают ведущие теории, отработывают основные понятия, поэтому отбор материала, а также выбор методов и форм обучения здесь очень важны. Знакомство с новым видом обучения – модульной организацией учебного процесса – при одновременном освоении нового предмета вызывает у учеников определенные трудности. Исходя из этого, мы считаем, что модульное обучение в 8-м классе нужно вводить постепенно, начиная с отдельных модулей или даже их учебных элементов и переходя на модульную программу только во второй половине учебного года.

При изучении первой темы курса химии 8-го класса необходимо обращать внимание учащихся на умение работать коллективно, индивидуально и в группе, умение работать самостоятельно, оценивать свою работу и работу товарищей, работать с учебником,

осуществлять несложный эксперимент. Именно эти умения понадобятся в дальнейшем при овладении технологией модульного обучения.

Легче организовать работу с модулями при изучении фактического материала. В модулях такого типа усвоение новых знаний и умений часто может быть проведено в виде лабораторной работы по изучению физических и химических свойств простых и сложных веществ, классов неорганических и органических соединений. По завершении работы с такими модулями обязательно составляется резюме изученного материала, форма которого зависит от психологических особенностей учащихся данного класса. В «сильных» классах это может быть табличный вариант, блок-схема или диаграмма, в классах же с более низкой успеваемостью лучше сделать вывод в форме текстового изложения.

Примерами модулей такого типа являются разработанные нами отдельные модули для 8-го класса на темы «Воздух и его состав», «Вода как растворитель», «Химические свойства кислот» и другие, а также модульные программы «Основные классы неорганических соединений» (8-й класс), «Подгруппа кислорода» (9-й класс), «Углеводороды» (9-й класс), «Предельные углеводороды» (11-й класс) и другие.

Для примера приведем два варианта модульных программ для 9-го класса на темы «Подгруппа кислорода» (по неорганической химии) и «Углеводороды» (по органической химии).

Модульная программа «Подгруппа кислорода»

Модуль 0 – Комплексная дидактическая цель.

Модуль 1 – Положение элементов подгруппы кислорода в периодической системе Д.И. Менделеева. Строение атомов элементов.

Модуль 2 – Понятие аллотропии на примере кислорода и серы.

Модуль 3 – Химические свойства серы. Сера в природе.

Модуль 4 – Серная кислота. Качественные реакции на сульфат-ионы.

Модуль 5 – Значение серной кислоты и ее солей в народном хозяйстве.

Модуль 6 – Практическое занятие «Экспериментальное решение задач».

Модуль 7 – Зачет.

Модульная программа «Углеводороды»

Модуль 0 – Комплексная дидактическая цель.

Модуль 1 – Предмет органической химии и ее основная теория – теория строения органических соединений А.М. Бутлерова.

Модуль 2 – Предельные углеводороды. Метан и его гомологи.

Модуль 3 – Непредельные углеводороды.

Модуль 4 – Углеводороды в природе. Углеводородное топливо.

Модуль 5 – Обобщение сведений об углеводородах.

Модуль 6 – Контрольная работа

Структуру обучающего модуля покажем на примере модуля 2 «Предельные углеводороды».

Модуль-2 «Предельные углеводороды»

УЭ 0 – Интегрирующая дидактическая цель.

УЭ 1 – Метан, его строение и физические свойства.

УЭ 2 – Углеводороды ряда метана, их электронное и пространственное строение, физические свойства.

УЭ 3 – Изомерия и номенклатура предельных углеводородов ряда метана.

УЭ 4 – Химические свойства предельных углеводородов.

УЭ 5 – Получение и применение предельных углеводородов.

УЭ 6 – Циклопарафины.

УЭ 7 – Решение задач на нахождение молекулярной формулы газообразного вещества.

УЭ 8 – Практическое занятие № 1 «Качественное определение углерода, водорода и хлора в органических веществах».

УЭ 9 – Резюме.

УЭ 10 – Контроль.

Обучение по модульной технологии можно организовать и при изучении тем, включающих большой теоретический материал. Такие темы курса химии 8-го класса, как «Атомно-молекулярное учение», «Периодический закон и периодическая система Д.И. Менделеева. Строение атома», «Химическая связь» сложны для учащихся, а потому главная роль в них все же должна быть отведена учителю. Мы считаем, что выносить новый материал этих тем полностью на модульное изучение не целесообразно. Достаточно ограничиться отдельными, подходящими по содержанию для самостоятельного изучения уроками, такими, как «Открытие периодического закона», «Периодическое изменение свойств химических элементов и их соединений», «Характеристика элементов на основании положения в периодической системе и строения атома», «Расстановка коэффициентов в окислительно-восстановительных реакциях методом электронного баланса» и другими.

Начиная с 9-го класса, мы уже вводим модульные программы по изучению теоретического материала, такие, как «Основные закономерности химических реакций» (9-й класс), «Теория химического строения органических веществ» (11-й класс) и другие.

Для примера приведем вариант модульной программы на тему «Основные закономерности химических реакций» для 9-го класса.

Модульная программа

«Основные закономерности химических реакций»

Модуль 0 – Комплексная дидактическая цель.

Модуль 1 – Скорость химической реакции. Факторы, влияющие на скорость химической реакции.

Модуль 2 – Химическое равновесие.

Модуль 3 – Зачет.

Химия – наука экспериментальная, а потому изучение ее в школе обязательно предусматривает проведение практических занятий с целью закрепления, совершенствования и контроля полученных знаний, умений и навыков. Практические занятия требуют от учащихся самостоятельной отработки различных умений, а потому очень удобны и несложны для проведения их по модульной технологии. Разработанные нами две модульные программы «Химический практикум» для 8-го и 9-го классов включают практические работы, экспериментальные карты которых оформлены в виде путеводителей, позволяющих учащимся самостоятельно целенаправленно организовать выполнение задания.

Для примера приведем модульную программу «Химический практикум» для 8-го класса.

Модульная программа «Химический практикум»

Модуль 0 – Комплексная дидактическая цель.

Модуль 1 – Очистка поваренной соли.

Модуль 2 – Получение и свойства кислорода.

Модуль 3 – Получение медного купороса взаимодействием оксида меди (II) с серной кислотой.

Модуль 4 – Приготовление растворов солей с определенной массовой долей растворенного вещества.

Модуль 5 (зачетный) – Экспериментальное решение задач.

Наличие у каждого ученика модулей с печатной основой позволяет индивидуализировать работу с отдельными учащимися. Это возможно за счет того, что «сильные» ученики, выполнив основное задание, могут обратить внимание на дополнительный материал, включенный в модуль. А он у нас очень разнообразен. Это и дополнительная экспериментальная задача, и вопросы для размышления, и дополнительный теоретический материал, и разного рода упражнения и задачи, и занимательный материал. «Слабым» учащимся учитель в это время может оказать необходимую помощь.

Эффективность применения модульной технологии в преподавании химии проверялась на практике в течение трех лет в средней школе № 21 г. Кирова, Оричевской средней школе, средней школе № 2 п. Восточный Омутнинского района.

Сначала был проведен эксперимент по определению доступности технологии модульного обучения с учащимися 8-х классов. О возможности использования новой педагогической технологии мы судили по результатам проверочных работ дифференцированного характера, педагогического наблюдения, организованного учителем, и контрольно-учетного урока по первой изучаемой теме. В соответствии с работами В.И. Загвязинского был определен коэффициент усвоения, который давал возможность установить степень сложности и посильности предлагаемой информации. Результаты педагогического эксперимента

показали, что учащиеся довольно успешно справляются с предложенным учебным материалом модульной программы, так как коэффициент усвоения вырос с 0,68 (результат первой проверочной работы) до 0,84 (результат зачетного урока). В дальнейшем на протяжении трех лет школьники изучали ряд тем по модульным программам и показывали, в основном, хорошие результаты.

Для определения отношения школьников к новой технологии обучения нами была проведена анкета для учащихся 8-х и 9-х классов.

Анкета

1. Как вы оцените полученные знания? (глубокие знания, осознанные знания, имею только представление, неосознанные знания).

2. Что вызвало наибольшую трудность во время работы с модулями? Почему? В чем, по вашему мнению, преимущество модульных программ перед обычными уроками?

3. С каким настроением вы изучали этот материал по сравнению с другими уроками? (интересно, не очень интересно, не интересно вообще).

4. Хотели бы вы продолжать изучение новых тем с помощью модулей?

На вопросы анкеты были получены следующие ответы:

1. а) глубокие знания – 39 %; б) осознанные знания – 35 %; в) имею только представление – 18 %; г) неосознанные знания – 8 %.

2. Испытываемые затруднения: а) не хватает времени – 60 %; б) трудно обходиться без помощи учителя – 45 %; в) намного сложнее, чем простой урок – 23 %; г) не все понимаешь с первого раза, приходится читать и вдумываться – 10 %.

Преимущества модульного обучения: а) работаешь самостоятельно – 54 %; б) в модуле сразу видно, что требуется сделать – 31 %; в) если что-то не понятно, то есть возможность вернуться и просмотреть еще раз материал – 27 %; г) если успеваешь в классе, то домашнюю работу не задают – 14 %; д) иногда можно сделать больше, чем на обычном уроке – 3 %.

3. а) интересно – 74 %; б) не очень интересно – 18 %; в) не интересно вообще – 8 %.

4. а) да – 65 %; б) нет – 8 %; в) не знаю – 27 %.

Таким образом, использование технологии модульного обучения возможно на протяжении всего курса химии в соответствии с принципом повышения сложности – от простых учебных элементов модулей к сложной модульной программе.

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

О. В. Байкова

ОБ ИЗУЧЕНИИ ДИАЛЕКТОВ
ЭТНИЧЕСКИХ НЕМЦЕВ В РОССИИ

Функционирование и развитие немецкого языка за пределами немецкоязычной области на территории Западной Европы, включающей Германию, а также страны, где немецкий язык является официальным (или одним из нескольких официальных языков) – Австрию, Швейцарию, Люксембург и др., давно является предметом пристального внимания историков и социологов языка [Loeffler 1985: 59 и др.]. Помимо национальных вариантов немецкого литературного языка интерес языковедов направлен на изучение немецкого языка, представленного в многочисленных странах Европы, Азии и Америки и существующего там в иноязычном окружении в качестве языка немецких переселенцев. Так как немецкоязычные поселения в различных регионах мира имеют так называемый островной характер, а этнические немцы, населяющие «острова», используют в качестве общения различные диалекты немецкого языка, научное изучение последних проходит в русле специального направления диалектологии и социолингвистики – островной диалектологии, которая сосредоточивает свое внимание на диалекте (социолекте) как языке немецкого национального меньшинства [Loeffler 1985: 451; Born, Dickgiesser 1989: 7-16].

По отношению к немецкому языку А. И. Домашнев выделяет два типа языковых «островов»:

1) маргинальную область распространения языка, расположенную контактно с основной территорией распространения немецкого языка, принадлежащей ФРГ, Австрии, большей части Швейцарии и Лихтенштейну. К этому типу языковых областей относится, например, провинция Альто-Аидидже («Южный Тироль») – Италия, Эльзас и часть Лотарингии (Франция), район Ареля (Арлона) и Аубеля, а также Эйпена, Мальмеди и Сен-Вита (Бельгия). Такие контактирующие зоны распространения немецкого языка иногда называются «окраинными» («Randdeutsch»).

2) дистантно расположенные языковые области, образовавшиеся в результате переселения групп носителей немецкого языка в инонациональные иноязычные страны (немецкоязычные «острова» в Европе, США, Канаде, в ряде стран Латинской Америки, Австралии) [Домашнев 2001: 45].

Научное изучение диалектов этой национальной этнической группы населения началось в России только в послеоктябрьский период, хотя попытки в этом отношении предпринимались еще ранее, в том числе не только в России, но и в Германии, когда там в рам-

ках Марбургской диалектологической школы под руководством Георга Венкера началась работа над составлением лингвогеографического атласа [Домашнев 1998: 108].

Первая же научная публикация о немецких диалектах в России принадлежит перу профессора Грейфсвальдского университета В. фон Унверта, который в период первой мировой войны начал исследования немецких диалектов в германских лагерях для военнопленных, куда попали и российские немцы, выходцы из немецких колоний на Украине и в особенности с Поволжья.

Собранный Унвертом языковой материал позволил ему разработать первую классификацию немецких диалектов в России, а также провести идентификацию по принципу их исторического происхождения в Германии. Правда, эта попытка не могла быть успешной, так как за 100-150 лет своего бытования в России немецкие диалекты претерпели определенные изменения и приобрели – в результате характера расселения и последовавших перемещений на новые земли – в определенной мере смешанный характер [Домашнев 1998: 109].

В России, как уже отмечалось выше, исследования немецких диалектов начались после октября 1917 г. В начале 20-х гг. в Саратове под руководством Г. Дингеса, работавшего на кафедре В. М. Жирмунского в годы его научно-педагогической деятельности в местном университете до возвращения в 1919 г. в Петроград, была создана диалектологическая группа, занявшаяся изучением немецких говоров колонистов Поволжья. В Ленинграде же по инициативе и под руководством В. М. Жирмунского к середине 20-х гг. создается исследовательская группа из числа его учеников, которая начинает заниматься изучением характера немецких диалектов в поселениях на Украине, в Причерноморье. Несколько позднее возник аналогичный диалектологический центр в Одессе, в работе которого, по предложению В. М. Жирмунского, активное участие стал принимать его ученик А. Штрэм. Таким образом, развитие немецкой диалектологии в западной части нашей страны с самого начала было связано с инициативой и научной деятельностью В. М. Жирмунского [Домашнев 1998: 110].

Первые статьи В. М. Жирмунского по проблемам немецкой диалектологии (а также по фольклористике) и по немецким диалектам в СССР стали появляться в печать уже в 1926 г., а через 30 лет (в 1956 г.) увидел свет его капитальный труд «Немецкая диалектология» [Зиндер 2001: 73].

Первоначально интерес В. М. Жирмунского к территориальным диалектам был обусловлен их связью с историей национальных языков. Он полагал, что

изучение диалектов имеет большое значение для воссоздания древних состояний языка, а также для понимания диахронических процессов, ведущих к образованию общенационального языка [Зиндер 2001: 73]. В. М. Жирмунский писал: «Сравнительная грамматика германских языков на современном уровне научного развития уже не может обходиться без материалов диалектологии, подобно тому, как историческая грамматика этих языков (в особенности немецкого языка) также не может основываться только на книжных (письменных) источниках, без учета живых процессов развития, совершающихся в устной народной речи» [Жирмунский 1976: 402].

Следует отметить, что первоначально диалекты интересовали Жирмунского как вспомогательный материал для истории языка. Но изучение колониальных диалектов приобрело для него самостоятельную ценность, и Виктор Максимович стал одним из первооткрывателей островной диалектологии [Зиндер 2001: 74]. «Изучение говоров колонистов, – писал он, – представляет для лингвистики большой интерес не только с фактической стороны – как описание говоров до сих пор почти не исследованных, но также и с точки зрения принципиальной, методологической: изолированные среди иноязычного населения немецкие колонии являются как бы экспериментальной лингвистической лабораторией, в которой на протяжении сравнительно короткого промежутка времени в 100-150 лет в обстановке, удобной для наблюдения, совершались языковые процессы, обычно развертывающиеся на протяжении целых столетий» [Жирмунский 1929: 179]. И далее: «За 100-150 лет развития на новой родине в условиях изоляции среди иноязычного населения из этих составных элементов возникает новый диалект, являющийся предметом изучения. Сравнивая этот продукт смешения с исходными данными, мы можем обнаружить механизм языкового смешения, причем методологические выводы из непосредственных наблюдений над современными говорами послужат основанием для заключений по поводу аналогичных процессов в более отдаленные от нас эпохи исторического развития языков» [Жирмунский 1929: 180].

Новый этап в исследовании говоров этнических немцев СССР, начавшийся с конца 50-х гг., в послевоенный период, выдвинул на передний план новые задачи – систематическое описание отдельных говоров с целью выяснения степени воздействия на отдельные подсистемы диалекта контактирующих с ним диалектов и языков (прежде всего русского), установление механизмов языковой интерференции, развитие билингвизма и проблемы «утраты» языка [Смирницкая, Баротов 1997: 7]. То есть социолингвистическая проблематика, занимавшая немалое место в работах В. М. Жирмунского по социальной диалектологии [Жирмунский 1933; 1976: 386], постепенно выдвигается на передний план в работах исследователей нового поколения [Berend, Jedig 1991].

Задачи немецкой островной диалектологии в странах бывшего СССР во многом перекликаются с теми, которые были сформулированы в 20-30-х гг. Актуальность исследований в названной области определяется общезыковедческой, историко-лингвистической и социолингвистической значимостью островной диалектологии, связанной с изучением особенностей развития и функционирования диалектов в инодиалектном и иноязычном окружении, то есть в ситуации бытования отдельных этноязыковых групп в отрыве от основного этнического массива [Смирницкая, Баротов 1997: 7].

На протяжении многих веков немецкое население проживало на территории Российского государства фактически во всех губерниях. Более или менее массовое появление немцев на территории Вятской губернии началось во второй половине XVIII в. Их привлекала развивающаяся в крае заводская и фабричная промышленность, требовавшая знаний и квалификации. Массовое появление западных мастеров – специалистов в XVIII-XIX вв. играло существенную роль в подъеме общекультурного уровня губернии [Шепталин 1996].

Во время событий Отечественной войны 1812 г. несколько тысяч пленных солдат и офицеров были размещены в уездных центрах Вятской губернии, где они находились вплоть до 1814 г., занимаясь преподаванием, фабричным делом, поступая в услужение, имея при этом временные билеты для свободного занятия.

Появление наибольшее количества военнопленных на территории Вятки связано со второй мировой войной. Сюда были сосланы военнопленные из Германии, Австрии, Италии, Венгрии, Румынии, Финляндии, Испании, Голландии, Франции, Чехословакии, Югославии, Швеции, Норвегии, Дании, Швейцарии, Люксембурга, Японии, США. На территории Кировской области они были размещены в десятках образованных концентрационных лагерей, лагерных отделений и работали в основном на торфоразработках, лесоповалах, на прокладке узкоколеек и в карьерах [Шепталин 1996].

Следует особо выделить группу российских немцев, депортированных в годы второй мировой войны в северные районы нашего региона. Первые депортированные немцы появились в сентябре 1941 г., а в январе-феврале 1942 г. прибыло довольно значительное пополнение для трудармии из Казахстана и Сибири, где был переизбыток рабочей силы. С осени 1945 г. до начала 1946 г. появилась еще одна группа российских немцев, вывезенная из Германии, – это «немцы-репатрианты», которые добровольно, а нередко и угнанные силой, отходили вместе с отступавшей армией Вермахта с территории СССР в Германию. Наиболее значительные группы немецких поселений находились в Верхнекамском, Нагорском, Кирово-Чепецком районах [Шепталин 1996].

Таким образом, мы видим, что в нашем регионе существует немецкое этническое меньшинство со своей историей, культурой, языком, являющееся объектом пристального внимания и изучения с точки зрения истории немецких переселенцев, их места в демографической и социолингвистической структуре области, особенностей говоров, бытующих среди немецких поселенцев.

Непосредственным объектом изучения являются российские немцы, депортированные в 40-х гг. XX в. на Вятку и проживающие ныне в северных районах Кировской области: Верхнекамском, Нагорском и Лузском.

Задачи этих исследований ориентированы на получение данных, касающихся трех основных аспектов – демографического, социолингвистического и собственно лингвистического, при этом первостепенное значение имеет собственно лингвистический [Смирницкая, Баротов 1997: 9].

Демографический аспект направлен на получение и обобщение данных (в том числе и статистических) относительно географии расселения и численности российских немцев в обследуемом регионе, о возрастном составе, происхождении.

Социологический аспект дает возможность выявить языковую компетенцию информантов. Сюда относятся вопросы, проясняющие обстоятельства, при которых выучен язык (диалект), сферу его использования в повседневной жизни.

Собственно лингвистический аспект включает в себя списки фраз, словосочетаний для перевода с немецкого языка на диалект и призван объективно установить уровень владения языком, а также дать исследователю материал для дальнейшего лингвистического изучения.

Материал исследования собран сотрудниками Лаборатории по изучению вятских говоров Вятского государственного педагогического университета, а также немецкими коллегами Семинара Славистики Рурского университета г. Бохума (Германия) во время диалектологических экспедиций летом 2000 г. в Лузский район (г. Луза, пос. Третий километр), весной 2001 г. в Верхнекамский район (г. Кирс, пос. Черниговский, пос. Созимский), Нагорский район (с. Синегорье) путем прямого опроса и записей на цифровой магнитофон DAT. Результаты этой экспедиции отмечены на Web-странице Семинара Славистики Рурского университета (www.ruhr-uni-bochum.de/LiLab/Landeskunde.htm), а также нашего университета (www.vspu.kirov.ru/siteviadb/russian/science/).

Поскольку представители старшего поколения до сих пор имеют достаточно хорошие знания родного языка, которым они овладели в детстве, то при сборе диалектного материала мы ориентировались именно на людей пожилого возраста от 70 лет, ожидая от них наиболее высокого уровня владения родным немецким языком.

Почти все информанты используют в своей речи литературный немецкий язык, однако при этом прослеживаются особенности их родного диалекта, в частности в пос. Созимском был обнаружен швабский диалект, а запись информантки Нововятского района г. Кирова дает нам возможность предположить, что в ее речи проявляются отличительные черты франкского говора. Но это нельзя утверждать с уверенностью, так как у нас нет примеров устной речи носителей франкского говора. Для этого следует обратиться к архивам диалектной речи в Германии.

Очень сильное влияние на родной язык (диалект) российских немцев оказали контактные языки – русский, украинский, татарский. Однако нельзя забывать и о языковой интерференции, которая выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного. При этом прослеживаются характерные изменения на фонологическом, лексическом и грамматическом уровнях – заимствование фонем, обогащение словарного состава за счет заимствованной лексики, влияние на систему склонения, спряжения и др. [Смирницкая, Баротов 1997: 98]. В данном случае мы наблюдаем смещение звуковой системы окружающего языка и звуковой системы родного языка информантов (российских немцев).

В данный момент ведется работа по архивации цифровых кассет с общим количеством записей в 40 часов: индексирование DAT-записей и перевод их на CD-носители. Это позволит в будущем создать акустическую базу данных в Лаборатории по изучению вятских говоров ВГПУ, так как многие диалектные фонетические явления могут быть обнаружены только при анализе магнитофонных записей, а также окажет помощь в создании звукового фонда записей устной речи жителей Вятки конца XX - начала XXI в. и в пополнении акустической базы данных «Русские диалекты» архива звучащей речи г. Бохума (Германия).

Таким образом, следует подчеркнуть, что изучение языка российских немцев – это определенная область, в которой Лаборатория достигла достаточно высоких результатов. Наши исследования вызвали большой интерес у различных исследовательских институтов и университетов, например, у Семинара Славистики Рурского университета г. Бохума (Германия), у славистов университета Калифорнии г. Лос-Анджелеса (США), а также у германистов Санкт-Петербургского государственного университета (Россия).

Литература

1. Домашнев А.И. А. Штрём и исследование диалектов немецких поселенцев на Неве // Немцы в России: Люди и судьбы / Ред. Л.В. Славгородская. СПб.: Дмитрий Буланин. 1998. С. 103-108.
2. Домашнев А.И. В.М. Жирмунский и изучение немецких диалектов в СССР // Язык, литература, эпос. СПб.: Наука, 2001. С. 45-55.
3. Жирмунский В.М. Проблемы колониальной диалектологии // Язык и литература. Вып. 3. Л., 1929.

4. Жирмунский В.М. Итоги и задачи диалектологического и этнографического изучения немецких поселений СССР // СЭ. 2. 1933.

5. Жирмунский В.М. Сравнительно-историческая грамматика и диалектология // Жирмунский В.М. Общее и германское языкознание. Л., 1976.

6. Зиндер Л.Р. В.М. Жирмунский и островная диалектология // Язык, литература, эпос. СПб: Наука, 2001. С. 72-81.

7. Смирницкая С.В., Баротов М.А. Немецкие говоры Северного Таджикистана. СПб.: ИЛИ РАН, 1997.

8. Шеталин А.А. Немцы в Вятско-Камском регионе (историко-этнографические очерки). Дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 1996.

9. Berend N., Jedig H. Deutsche Mundarten in der Sowjetunion. Geschichte der Forschung und Bibliographie. Marburg, 1991.

10. Loeffler H. Germanische Soziolinguistik. Berlin: Erich Schmidt, 1985.

11. Born J., Dickgiesser S. Deutschsprachige Minderheiten. Mannheim, 1989.

В.В. Вологжанина

ВОПРОСЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ И ИХ РЕЖИССУРЫ

Наступивший XXI в., по прогнозам ученых, будет веком Человека. В сфере образования это означает становление и развитие гуманитарной парадигмы и лично ориентированного образования. Такие изменения несут в себе новое понимание сути бытийных и событийных отношений, в которые вовлекается ребенок в процессе образования. Доминирующим становится процесс развития личности через актуализацию внутреннего духовного и жизненного опыта ребенка, через состояние творческого и ценностного переживания. В связи с этим ведущую роль начинает играть художественно-эстетический цикл предметов, так как вхождение в мир искусства как особый вид духовно-практической деятельности заключается в том, что человек не только приобретает знания о мире, но и вступает в эмоционально-ценностные, диалогические отношения с окружающим миром и самим собой.

Художественное содержание, которое включают в себе эти учебные предметы, помогает освоить художественную форму самого урока. Перед учителями-практиками и методистами встают новые вопросы: как, по каким принципам построить урок искусства, чтобы, по словам Б.М. Неменского, между произведением искусства и воспринимающим его проскочила «молния», произошла передача эмоционально-ценностной информации? (1). Какие необходимы принципы преподавания искусства, какой будет структура занятия, где главным требованием становится художественность, а не рациональность познания.

Рассмотрим основополагающие принципы построения урока искусства по законам искусства на при-

мере урока литературы, преподавание которого, к сожалению, чаще всего еще строится по логике научной дисциплины.

Моделирование уроков литературы как явления искусства начинается с выбора художественного текста и определения содержания, которое будет в центре внимания на учебном занятии, с осознания целей и принципов изучения художественного произведения. Процесс моделирования, на наш взгляд, предполагает последовательное прохождение трех этапов: подготовительного, собственно урока и рефлексивного этапа.

I этап – подготовительный, или «закулисный». Он включает в себя рождение замысла урока, исходя из особенностей сюжета, композиции литературного произведения, языка и стиля автора, а также дидактических целей и сверхзадачи учебного занятия. Далее в соответствии со спецификой литературного произведения и замысла урока учитель выбирает для его воплощения наиболее эффективную образовательную технологию. Уточнение и конкретизация замысла происходит в процессе разработки сценария урока, выстраивания его архитектоники.

II этап – реализация замысла и архитектоники урока – осуществляется при помощи режиссуры через организацию определенных форм работы с текстом, через диалоговые формы взаимодействия, систему творческих заданий. Режиссура урока требует от учителя гибкости поведения, способности импровизировать, корректировать свой план действий в зависимости от ситуации.

III этап – рефлексия учителем прожитого урока. Она осуществляется в качестве завершающего этапа урока, продолжается после учебного занятия и имеет отдаленный интегративный результат.

Раскроем выделенные нами этапы моделирования, режиссуры и рефлексии урока литературы более подробно.

Моделирование урока литературы по конкретному художественному произведению начинается с осмысления специфики класса и уровня его актуального развития; места урока в системе занятий по определенной теме; личностных качеств, увлечений учителя и учащихся, их методологической компетентности; информационных, технических и пространственных временных ресурсов.

С учетом этих моментов учитель определяет цели и сверхзадачу урока, оптимальную форму его проведения и ту образовательную технологию, которая позволит реализовать замысел наиболее полно.

Подход к литературе как уроку, выстраиваемому с учетом законов искусства, начал формироваться достаточно давно. Еще в 1930-40-е гг. М.А. Рыбникова рассматривала его как «явление художественного порядка». Педагог-новатор 1980-х гг. Е.Н. Ильин отмечал, что урок рождается «по тем же законам, что и художественная книга» (2). Намеченная традиция получила развитие в современном образовании: при

моделировании уроков литературы как искусства слова мы берем за основу логику построения художественного произведения.

Литературоведение в построении действия художественного произведения выделяет пять основных элементов: экспозицию, завязку, развитие действия, кульминацию, развязку. В качестве факультативных могут присутствовать пролог и эпилог, которые содержат повествование о событиях, происходящих с действующими лицами произведения до или после окончания основного сюжетного действия.

Именно этих этапов мы придерживаемся при создании художественного образа урока, выстраивании его архитектоники. Термин «архитектоника» не совсем привычен для языка педагогики. Он происходит от греческого слова 'architektonike' и дословно означает «строительное искусство», однако одно из значений этого многозначного слова – «общий эстетический план построения художественного произведения, принципиальная взаимосвязь его частей» (3).

В педагогику понятие «архитектоника» еще только начинает входить. Одним из первых понятие «архитектоника педагогического процесса» ввел Е.В. Кожара, заменив им слово «алгоритм», который вряд ли «подходит к живому, развивающемуся действию, в котором могут быть неожиданные нюансы и отклонения» (4).

В нашем понимании архитектоника урока – это внутренняя структура учебного занятия, которое развивается по законам искусства и состоит из предисловия, экспозиции, завязки, развития действия, кульминации, развязки, эпилога и послесловия. Основными ее признаками будут целостность, обязательность всех ее элементов, ориентация на диалог, творчество, эмоционально-ценностное переживание.

Арсенал методических приемов такого урока по возможности необходимо приближать к природе искусства, таким его законам, как диалогичность, ассоциативность, диалектика формы и содержания, законы жанра. Отличительными особенностями такого урока становятся образность, метафоричность, содержательность композиции, наличие сверхзадачи и т.д.

Мастерство учителя литературы проявляется в умении сочетать в себе три роли: сценариста (драматурга), режиссера урока и артиста, воплощающего замысел урока в жизнь. Как у сценариста, у учителя рождается замысел урока, продумываются принципы и приемы его воплощения на учебном занятии, жестко регламентированном по времени. Как режиссер, учитель воплощает свой замысел в ходе урока через построение мизансцен, создание определенной атмосферы занятия, организацию разнообразных форм деятельности, систему творческих заданий. Как артист, он обладает способностью к перевоплощению, создает эмоциональный настрой, заражает учеников своими переживаниями и эмоциями.

К определению режиссуры урока в педагогичес-

кой науке существует несколько подходов. Е.В. Кожара рассматривает понятие «педагогическая режиссура», В.А. Ильев – «режиссура урока», «режиссерское действие урока», В.М. Букатов и А.П. Ершова обобщают термин «режиссура поведения учителя».

Мы разделяем точку зрения Е.В. Кожары, который считает, что учитель – это и автор сценария педагогического процесса, и руководитель его постановки, и актер-участник действия, и критик-аналитик процесса и результата. В качестве сверхзадачи педагогической режиссуры санкт-петербургский исследователь выдвигает развитие творческой индивидуальности как ученика, так и учителя.

В.М. Букатов и А.П. Ершова рассматривают педагогику как практическую режиссуру, отмечая точки соприкосновения педагогической техники с техникой актерского искусства и режиссурой. Чтобы учитель мог оказывать результативное воздействие на учеников, ему необходимо овладеть комплексом театральных умений: азбукой словесных действий, рычагами мобилизованности, способностью «читать» поведение, распределять и удерживать инициативу. Освоение «языка действий», разработанного П.М. Ершовым, поможет учителю правильно организовать свою деятельность и даст возможность проанализировать поведение учащихся на разных этапах урока, так как именно через поведение нам раскрываются их переживания.

От театральной педагогики и социодраматического стиля деятельности В.М. Букатов переходит к интегративному понятию «драмогерменевтика», которая «является вариантом обучающего и воспитывающего совместного проживания урока» (5) и построена на сопряжении трех сфер – театральной, герменевтической и педагогической. Изучение данного подхода помогает учителю найти свой индивидуальный стиль, систему приемов, форм и методов деятельности.

В моделировании урока литературы педагогу во многом поможет знакомство с позицией В.А. Ильева. Он рассматривает теорию и практику театральной педагогики, в основе которой лежит воспитание человека-творца через развитие его творческих способностей, творческого мышления и возможности применения ее принципов в процессе подготовки и проведения урока.

Открытое режиссерское действие урока превращает его «в своеобразный импровизированный спектакль, где сквозным действием становится сам процесс коллективного творчества на материале темы урока» (6). Эта точка зрения, высказанная В.А. Ильевым, нам наиболее близка.

В нашем понимании режиссура урока – это такой способ организации процесса познания и переживания произведения искусства, в ходе которого формируются духовные ценности и опыт творческой деятельности ученика через сотворчество всех субъектов взаимодействия.

Этап проведения урока, а точнее, его режиссуры, включает в себя и создание атмосферы урока, и построение мизансцен, и организацию учебной деятельности.

Сравнение основ сценической и педагогической деятельности позволяет нам обнаружить их сходство в цели (воздействие и вызов переживания), в содержании (коммуникативные творческие процессы), в психофизической природе актерской и педагогической профессий. Это позволяет учителю использовать в своей деятельности некоторые моменты театральной режиссуры для наиболее эффективной организации школьного урока.

Учитель-режиссер реализует в процессе своей педагогической деятельности три задачи, которые определил еще В.М. Немирович-Данченко: «Режиссер – существо трехликое: режиссер-толкователь, режиссер-зеркало, режиссер-организатор всего спектакля» (7).

Учитель – автор урока от рождения замысла до его творческого воплощения. Вместе с тем режиссура связана не просто с построением ситуаций, а с построением логики действий и переживаний в ситуации.

Подчеркивая сходство роли режиссера в театре и учителя на уроке, мы делаем акцент на необходимости превращения самого урока в интеллектуальное и эмоциональное действие, построенное по законам искусства. Об этом говорит и Е.Н. Ильин, подчеркивая, что «лишь на уроке искусства и средствами искусства можно убедить ребят, что урок литературы нужен и интересен, а себя – в возможности быть ХУДОЖНИКОМ своего урока: сценаристом, режиссером, исполнителем, взыскательным критиком, знающим свои промахи и достоинства, литературоведом, умеющим научно объяснить свой и ребячий интерес к книге» (8). Художественную мысль, не разыграв, не создав сценического сюжета, исследовать крайне трудно.

Учитель-профессионал, владеющий основами режиссуры, умеет составить сценарий, партитуру урока; организовать открытое режиссерское действие урока; направить учащихся в русло нужного темпоритма; найти «роль» для каждого ученика; определить выразительные точки в событиях урока и его развязке. Он знает и тонко чувствует каждого ученика; умеет быстро оценить ситуацию в классе и скорректировать в соответствии с ней ход урока, смоделировать свое поведение, то есть, исходя из конкретных, незапланированных условий, срежиссировать свой урок.

Таким образом, современный учитель все больше уходит от роли ведущего актера и становится режиссером-постановщиком школьного урока, создавая условия, в которых бы происходило пробуждение мысли ребенка, его фантазии, подсказывает ему не готовые решения, а лишь пути, которыми можно пробовать сотни способов решения, он – лишь капитан корабля, несущегося по эмоциональному волнам урока.

Рефлексия учителем проведенного урока – заключительный, но не менее важный этап профессиональ-

ной деятельности учителя, помогающий осмыслить свою педагогическую позицию, способствующий профессиональному росту. Он состоит из авторефлексии учителя и рефлексии урока в целом.

Авторефлексия учителем проведенного урока – осознание собственных действий, слов, мыслей, чувств во время учебного занятия. Рефлексия проходит и непосредственно во время самого урока, и сразу после него. Однако для наиболее обстоятельного самоанализа необходимо время, поэтому он осуществляется чаще всего уже после окончания рабочего дня.

Рефлексия урока в целом подразумевает обращение мысли учителя к анализу деятельности класса и отдельных учащихся на уроке, рождающимся у них мыслям (высказанным или невысказанным), поведенческому и эмоциональному аспектам.

Важным и интересным материалом для рефлексии урока в целом служат творческие работы учащихся, анализ личностного продвижения каждого, причины успешности или неуспешности выполнения письменной работы, значимость проблемы, темы для конкретного ученика. Обращение к письменным или цветовым материалам рефлексии, припоминание реплик учащихся – еще один пласт для рефлексии учителя.

Смоделированный таким образом урок литературы, который сам приближается к явлению искусства, ведет своих участников в мир рождения смысла. Он ориентирован не только на познание, но и на понимание текста, другого человека, самого себя.

Урок литературы, смоделированный и проведенный с учетом законов искусства, можно назвать «свободным уроком» (Н.Е. Щуркова), задача которого – помочь состояться образовательной «встрече» двух поколений (В.И. Слободчиков), «встрече» ученика с художественным словом.

Литература

1. Неменский Б.М. Свет познания (Основы художественной дидактики) // Школа духовности. 1998. № 1. С. 19.
2. Ильин Е.Н. Предисловие // Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. М., 1988. С. 5.
3. Словарь иностранных слов. М., 1989. С. 56.
4. Кожара Е.В. Основы педагогической режиссуры. СПб., 1996. С. 24.
5. Ершова А.П., Букатов В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. М., 1998. С. 326.
6. Ильев В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. М., 1993. С. 50.
7. Шах-Азизова Т.К. Процесс создания драматического спектакля (О проблемах и задачах изучения) // Психология процессов художественного творчества / Под ред. Б.С. Мейлаха и Н.А. Хренова. Л., 1980. С. 105.
8. Ильин Е.Н. Рождение урока. М., 1986. С. 114.

ВЕЛИКОБРИТАНИЯ, США И ИНТЕРВЕНЦИЯ В РОССИЮ: РЕАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ИЛИ ВЫНУЖДЕННЫЕ СОВМЕСТНЫЕ ДЕЙСТВИЯ

Англо-американское взаимодействие в 1917-1918 гг. сопровождалось недоверием американцев к британским целям в войне и раздражением британского правительства, вызванными упрямством Вильсона и нежеланием правительства США присоединиться к военным и дипломатическим действиям Антанты. Но, несмотря на это, ситуация на восточном фронте и события в России потребовали от руководителей обеих держав принятия согласованных решений и активизации совместных усилий.

Проблема участия американских отрядов в военных действиях на континенте особенно обострилась при обсуждении вопроса о целесообразности интервенции в Россию с целью восстановления восточного фронта и предотвращения продвижения германских войск на восток. Таким образом, в лагере союзников в конце 1917 – начале 1918 г. ведущее место занимал вопрос о присоединении США к крупномасштабной операции в России и создании на этой основе англо-американского альянса, что стало предметом дальнейшего рассмотрения.

По мнению Дэвида Ллойд Джорджа, революционные события в России оказали «ощутимое влияние на развитие судеб человечества»¹. Поэтому русский вопрос стал одним из актуальных вопросов, обсуждаемых руководителями внешней политики Англии и Соединенных Штатов. В конечном итоге последние стали «ведущей национальной державой, противостоящей коммунистической революции»² в XX веке.

В отечественной историографии советского периода³ англо-американская интервенция в Россию оценивалась как антисоветское, антибольшевистское вторжение, предпринятое империалистическими лидерами Лондона и Вашингтона. В постсоветский период проблема реальности партнерства или вынужденных совместных действий США и Великобритании при решении русского вопроса не рассматривалась. Для западной историографии⁴ этот вопрос всегда был достаточно актуален. Работы западных исследователей на эту тему, как правило, опираются на богатую источниковую⁵ и историографическую базу.

Участие мировых держав в решении русского вопроса в этот период зависело от действий официальных руководителей двух англоговорящих государств: президента США Вудро Вильсона, который, по мнению Уинстона Черчилля, «играл роль в судьбе наций несравнимо более существенную и персональную, чем какой-либо другой деятель»⁶, государственного секретаря США Роберта Лансинга и министра иностранных дел Великобритании лорда Бальфура; а также тайного советника Вильсона полковника Эдварда

Хауза и тайного представителя британского правительства в Вашингтоне Вильяма Вайзмана, посла Великобритании в США лорда Ридинга, представителя США при Верховном военном совете Антанты Такера Г. Блисса.

Революция в России в октябре 1917 г. и захват власти большевиками вызвали неоднозначную реакцию среди правительств мировых держав. Анализируя данную ситуацию, Лансинг, Хауз и Вильсон ожидали, что она разрешится сама. Лансинг надеялся на то, что стабилизирующим фактором для России будет появление военного диктатора, опирающегося на отдельные дисциплинированные отряды.⁷ Хауз и Вильсон ратовали за создание представительного правительства в духе «великой демократии»⁸.

Британская позиция по русскому вопросу была негативно окрашена в связи с выходом России из войны. Поэтому Бальфур заявил, что он намерен поддерживать все антигерманские движения в России, в том числе и антибольшевистской направленности, – движения Каледина и Семенова. В то же время Бальфур послал Брюса Локхарта в Петроград с целью вернуть Россию в войну против Германии. Локхарт принял свою миссию с пониманием того, что для Британии «две главные цели в войне – это разгром германского милитаризма и подавление большевизма»⁹.

Британцы более чем американцы связывали свою русскую политику с военной необходимостью. К началу 1918 г. военная необходимость требовала, по их мнению, решительных действий, которые предполагалось предпринять в следующей последовательности: оккупация Транссибирской железной дороги Японией; союзная оккупация Владивостока и Мурманска; совместное масштабное вторжение японских, американских и союзных войск (в определенной комбинации).¹⁰ Лансинг к весне 1918 г. стал склоняться к данной позиции Бальфура.¹¹

Революция в России и укрепление власти большевиков предопределили остроту постановки проблемы интервенции для Соединенных Штатов. Первоначально Вильсон и Хауз были абсолютно против прямого вторжения¹², хотя и изъявляли готовность осуществить некоторые более сдержанные меры, например ограничить материальную помощь большевикам. Настрой Лансинга по отношению к власти большевиков к концу 1917 г. был более решительным: ликвидировать большевистское правительство при помощи антибольшевистских сил.¹³

Самой сложной проблемой в конце мая 1918 г. для президента Вильсона была настойчивость союзников по поводу японской интервенции в Сибирь и союзной интервенции на север России. Определяя свою позицию, Вильсон связал две проблемы: во-первых, американская военная экспедиция не может быть послана в Сибирь без уменьшения военного присутствия во Франции¹⁴, во-вторых, Вильсон не хотел разрешать исключительно японскую интервенцию, так как это могло способствовать повороту России в сторону Гер-

мании.¹⁵

В то же время в конце мая 1918 г. вице-консул США в Архангельске Феликс Коул, анализируя для Государственного Департамента ситуацию в России и выявляя возможность интервенции, отметил, что такая операция потребует значительных людских, материальных и денежных ресурсов, обеспечивающих продвижение вперед экспедиционных сил и снабжение севера России. В целом, заключал Коул, «интервенция не может считаться реальной помощью русским»¹⁶, поскольку большевики в России обладают реальной властью и всегда будут активно противостоять любому иностранному присутствию, что приведет к тому, что планируемое вторжение обязательно «будет проглочено»¹⁷.

Кроме того, дипломатическое окружение Вильсона проводило параллели между интервенцией США в Мексику и предполагаемой интервенцией в Россию: задачи обоих направлений были одинаковые и концентрировались на учреждении правительств из представителей самого населения. Но если даже интервенция в соседнюю Мексику имела неудачный результат, то насколько результативной могла быть аналогичная тактика в далекой и едва известной России? Принцип, а не собственный интерес двигал Вильсоном в Мексике, где «непристойные интересы, особенно американские деловые инвестиции, затмили все и лишили непорочности его инициативы». Поэтому в русской политике Вильсон хотел избежать «какого-либо эксплуатационного, коммерческого и политического вовлечения в Сибирь»¹⁸. Сам президент также сравнивал свою русскую политику с мексиканской и говорил: «Я верю в их [русского народа] освобождение... даже если они барахтались некоторое время в анархии». В целом власть большевиков, по его мнению, была невозможна, а русский вопрос следовало поставить вновь на мирной конференции. С этим не согласился Вайзман, считая, что «возможно, уже слишком поздно» и что союзники могут найти в России силы и условия, в которых трудно или даже невозможно разобраться.¹⁹

Не определив четкий курс в русском направлении весной 1918 г., американское руководство стало опираться на принцип «ничего не предпринимать» («do nothing»), который был сформулирован Лансингом²⁰ и отражал его веру в то, что нет правительства, опирающегося на частную собственность и национальные особенности, которое могло бы себе позволить отношения с «опасными большевистскими идеалистами»²¹. Этот принцип соответствовал позиции Вильсона и Хауза, но по другим причинам. Они боялись контактов с большевиками меньше, чем иностранного вмешательства в Россию, которое могло усилить реакционные силы и потушить искры демократии, зажженные февральской революцией. Кроме того, вмешательство в дела России нарушило бы принцип самоопределения наций и стоило бы Соединенным Штатам морального уважения в связи с офици-

циальным заявлением Вильсона.²² Но в то же время Лансинг считал, что отстранение от решения данного вопроса не является выходом и необходимо «проводить какую-либо политику, утвержденную до времени активных действий»²³.

Таким образом, отношение американской и английской сторон к интервенции в Россию было различным, что мешало формулированию программы совместных действий. Вильсон и его администрация при определении русской политики действовали в соответствии со старым принципом невмешательства в европейские дела и доктриной Монро. Но обстоятельства заключения Брест-Литовского мира, контрнаступление Германии на западном фронте в конце марта 1918 г., сближение большевиков с немцами вынудили предпринять конкретные шаги и определить общее направление активных действий.

Через шесть недель Вильсон изменил свою позицию и отправил семь тысяч солдат во Владивосток. Но прежде, 12 февраля, Хауз и Вильсон решили признать большевистское правительство, так как рассчитывали на одобрение либералов Германии и Австрии и на ограничение дружеских отношений между немцами и большевиками. Первым шагом американского правительства в направлении интервенции стало дружеское послание IV Всероссийскому Съезду Советов, который должен был ратифицировать Брест-Литовское соглашение, отправленное 1 марта 1918 г. В своем послании Вильсон говорил о том, что он сожалеет о невозможности помочь русским людям, но «в интересах США охранять Россию, включая ее суверенитет и независимость в ее собственной политике и полную реставрацию ее великой роли в жизни Европы и современного мира»²⁴.

Реакция британского руководства на позитивный демарш Соединенных Штатов в отношении правительства большевиков была неоднозначной. Ридинг считал, что большевики недостаточно сопротивляются немцам, чтобы заслужить признание, Бальфур повторил, что признание большевистского правительства невозможно, так как оно не контролировало всю территорию России, и призывал помогать небольшевистским группам.

В начале весны 1918 г. проблема интервенции в Россию по-прежнему оставалась в центре внимания. Англичане ясно понимали положительные и отрицательные последствия интервенции, где последние перевешивали, и надеялись на то, что большевики через Локхарта в конце концов попросят о помощи. Правительство Соединенных Штатов считало, что интервенция, если она произойдет не по просьбе России, окажется бесполезной и губительной. Необходимо было искать компромиссное решение, и его нашло британское правительство. Британцы предложили договориться с большевиками о том, чтобы интервенция была предпринята с целью помочь русским, а не ради выгоды союзников и японцев. Британский посол Ридинг упорно стремился убедить президента

Вильсона и государственного секретаря Лансинга в том, что необходимо побудить Троцкого обратиться к правительствам Англии и США с просьбой о военной помощи при условии, что Япония подпишет декларацию о том, что занятая территория будет возвращена России без каких-либо возражений.²⁵ В итоге компромисс в определенной степени был достигнут.

Вайзман, вынашивая идею управляющей роли Америки в помощи России, в меморандуме Хаузу обрисовал, как Соединенные Штаты могли одновременно создавать угрозу давлению Германии на Восточном фронте и предотвратить подавление «ново-рожденной российской демократии»²⁶. Комиссия, созданная Красным Крестом, пропаганда и военные мобилизованные отряды могут быть направлены во Владивосток и Мурманск в помощь русским организоваться против германского милитаризма. Но прежде чем комиссия может начать свою работу, ее путь должен быть очищен японскими вооруженными отрядами, которые также должны быть уверены в покровительстве вооруженных сил двух портов и могли бы открыть дополнительные регионы России для миссионерской работы американской комиссии. Кроме того, Вайзман заметил, что «массы русского народа, возможно, не понимают, что происходит, и не знают, что им надо, поэтому пропаганда и информационный отдел комиссий будут иметь огромную важность»²⁷.

Но данное предложение провалилось, так как большевики и другие политические силы России отказались от помощи Америки, да и американское общественное мнение испытывало незначительный интерес к ситуации в России. Вильсон и Хауз отвергали даже возможность сопровождения японских вооруженных отрядов гражданской союзной миссией. Таким образом, Вайзман и Ридинг вынуждены были изменить свою позицию в связи с официальным протестом американского правительства на вторжение Японии в Сибирь без американского одобрения и перейти к активным действиям, так как Германия в конце марта 1918 г. начала контрнаступление на Западном фронте. Достигнуть дипломатического тандема между Великобританией и Соединенными Штатами не удалось. Обе державы перешли к самостоятельным действиям и в августе 1918 г. встретились на севере России. Вооруженная интервенция в Россию Соединенными Штатами и странами-союзниками была предпринята уже без опоры на какие-либо декларируемые благородные цели и стала тривиальной военной операцией, преследующей цель ликвидации власти большевиков и занятия определенной территории.

В целом внешняя политика Вильсона значительно отличалась от традиционного британского следования собственным интересам: это было связано с тем, что две политики, в сущности, были непримиримы. Во второй декаде XX в. две англосаксонские нации пытались закрепить за собой первенство в решении международных вопросов, в том числе и русско-

го вопроса. Британская империя, пользуясь условиями первой мировой войны и русской революции, пыталась уничтожить давнего соперника на международной арене, выступая за японскую интервенцию в Россию. Но, ослепленная враждой и предрассудками в отношении Российской империи, порожденными соперничеством с ней в XIX в., она не учла, что после поражения в русско-японской войне 1904-1905 гг. для русских союз с Германией будет лучшим выходом и Британия достигнет обратных декларируемым результатов. Правительство Соединенных Штатов не было обременено столетним историческим опытом международных отношений, как Британия, и действовало более здраво, первоначально пытаясь найти компромиссное решение, исключая вооруженную интервенцию. Участие в вооруженной интервенции в Россию противоречило принципам, установленным отцами-основателями и закрепленным в доктрине Монро, поэтому даже на мирной конференции британцы, рассматривая вопрос активных действий, сделали вывод, что «Вильсон все еще основательно поддерживает политику "ничего не предпринимать" ("do nothing")»²⁸. Но в то же время участие Соединенных Штатов в интервенции в Россию было необходимо для утверждения за Вашингтоном ведущей роли при создании нового мирового порядка.

Таким образом, единения двух англосаксонских государств в проведении мировой политики и определении судеб других народов мира, о котором мечтали еще в XIX в. идеологи доктрины экспансии и превосходства англосаксов Д. Фиске и Д. Барджесс, не случилось. Совместная американская и союзная интервенция в Россию в августе 1918 г. стала вынужденным партнерством при определенных обстоятельствах.

Примечания

¹ Ллойд-Джордж Д. Военные мемуары. Т. 5. – М.: Гос. соц.-экон. изд-во, 1938. – С. 63.

² Харц Л. Либеральная традиция в Америке. – М.: ИГ «Прогресс»-«Прогресс-Академия», 1993. – С. 266.

³ Васюков В. С. Предыстория интервенции. Февр. 1917 – март 1918. – М.: Политиздат, 1968; История гражданской войны в СССР. 1917-1922. Т. 3-5. – М., 1957-1960; Кузьмин Г. В. Гражданская война и военная интервенция в СССР. Военно-политический очерк. – М.: Воениздат, 1958; Мымрин Т. Разгром интервентов и белогвардейцев на севере. – Архангельск: Облгиз, 1940; Найдя С. Ф., Наумов В. П. Советская историография гражданской войны и иностранной военной интервенции в СССР. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1966; Поляков Ю. А., Шишкин В. А., Мухачев Л. М. и др. Антисоветская интервенция и ее крах. 1917-1922. – М., 1987; Решающие победы советского народа над интервентами и белогвардейцами в 1919 г.: Сб. статей / Под ред. С. Ф. Найдя, Д. А. Коваленко. – М.: Госполитиздат, 1960; Ротштейн Э. Когда Англия вторглась в Советскую Россию. – М.: Прогресс, 1982; Соловьев О. Ф. Великий Октябрь и его противники. О роли союза Антанты с внутренней контрреволюцией в развязывании интервенции и гражданской войны (Ок. 1917 – июль 1918). – М.: «Мысль», 1968; Снатпель И. К. Против черного барона. – М.: Воениздат, 1967;

Тарасов В. В. Борьба с интервентами на Севере России (1918-1920). – М.: Госполитиздат, 1958; Шевоцуков П. А. Страницы гражданской войны: взгляд через десятилетия. – М.: Просвещение, 1992; Шелестов Д. К. Девятнадцатый год. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1961; и др.

⁴ Coates W. P. a. Z. K. A History of Anglo-Soviet relations. – L.: Lawrence & Wishart a. the Pilot Press, 1945; Crosby G. R. Disarmament and peace in British politics. 1914-1919. – Cambridge (Mass.): Harvard Univ. Press, 1957; Ferrell R. H. Woodrow Wilson and World War I, 1917-1921. – N.Y., etc.: Harper & Row, 1985; Fowler W. British-American Relations. 1917-1918. The role of Sir William Wiseman. – Princeton (N.J.): Univ. Press, 1969; Gardner L. C. Safe for democracy. The Anglo-American response to revolution, 1913-1923. – N.Y., 1984; Halliday E. M. The ignorant armies. The Anglo-American Archangel expedition. 1919. – L.: Weidinfeld a. Nicolson, 1961; Kennan G. F. Soviet-American relations, 1917-1920. – V. 1. Russia leaves the war. – Princeton (N.J.): Princeton Univ. Press, 1956; Kennan G. F. Soviet-American relations, 1917-1920. – V. 2. The decision of intervene. – L.: Faber & Faber, 1958; Link A. S. The Higher realism of Woodrow Wilson and other essays. – Nashville, 1971; Martin L. W. Reace without Victory. Woodrow Wilson and the British Liberals. – Wash. Port, N.Y., L.: Kennikat Press, 1959; Mayer A. J. Political Origins of the New Diplomacy. 1917-1918. – New Haven: Yale Univ. press, 1959; Parsons E. B. Wilsonian diplomacy. Allied-American rivalries in war a. peace. – St. Louis (Miss), Forum press, 1978; Rhodes B. D. The Anglo-American winter war with tradicomedy. – N.Y.: Greenwood press, 1988; Smith D. M. The Great Departure. The United States and World War I. 1914-1920. – N.Y. 1965; Turner J. Lloyd George's secretariat. – Cambridge, etc., 1980; Ullman R. H. Anglo-Soviet relation, 1917-1921. – V. 1. Intervention a. the War. – Princeton (N.J.): Princeton Univ. Press, 1961; etc.

⁵ Churchill W. S. The world crisis, 1911-1918. – L.: Butterworth, 1932; Department of State. The Lansing papers, 1914-1920. – V. 1-2. – Washington, D.C., 1939-1940; Link A. S. & Leary W. M., ed. The Diplomacy of World Power: The United States, 1889-1920. Documents of modern history. – Edinburg, 1970; Link A. S., ed. The Papers of Woodrow Wilson. – Princeton, N.Y.: Princeton Univ. Press, 1985. – V. 44, 46; Seymour Ch., ed. The Intimate Papers of Colonel House. – Vol. 1-4. – Boston, 1926-1928; Department of State. Papers relating to the Foreign Relations of United State, 1918, Supplement 1, The World War, 2 vols. – Washington, D.C., 1933; Department of State. Papers relating to the Foreign Relations of United State, 1918, Russia, 3 vols. – Washington, D.C., 1931-32; Graves W. S. America's Siberian Adventure: 1918-1920. – N.Y., 1931; Lloyd George D. War Memoirs. – V. 1-6. – L., 1933-36; Lockhart B. British Agent. – N.Y., 1933; Davies J. The Prime Minister's Secretariat 1916-1920. – Newport: Monmouthshire, 1951; Beaverbrook W. M. Men and Power, 1917-1918. – London, 1956; Francis D. R. Russia from the American Embassy, April 1916-November 1918. – N.Y., 1921; etc.

⁶ Цит. по: A. S. Link. Woodrow Wilson and Peace Moves // A. S. Link. The Higher Realism of Woodrow Wilson and Other Essays. – Nashville: Vanderbilt Univ. Press, 1971. – P. 99.

⁷ The Secretary of State to President Wilson. December 10, 1917 // Department of State. Lansing Papers. 1914-1920. – V. 2. – Washington, D.C., 1939-1940. – P. 343.

⁸ Draft Statement To Be Issued by the Secretary of State // Department of State. Lansing Papers. 1914-1920. – V. 2. – Washington, D.C., 1939-1940. – P. 350-351.

⁹ Fowler W. P. British-American Relations, 1917-1918. The Role of Sir William Wiseman. – Princeton (N.J.): Princeton

Univ. Press, 1969. – P. 166-167.

¹⁰ Каблограмма Бальфура Хаузу. Лондон, 30 января 1918 г. // Архив полковника Хауза. – Т. 3. – М.: Государственное Социально-экономическое издательство, 1939. – С. 274-275.

¹¹ The Secretary of State to President Wilson. Washington, March 24, 1918 // Department of State. Lansing Papers. 1914-1920. – V. 2. – Washington, D.C., 1939-1940. – P. 357-358.

¹² President Wilson to the Secretary of State. Washington, 20 January, 1918 // Department of State. Lansing Papers. 1914-1920. – V. 2. – Washington, D.C., 1939-1940. – P. 351; From Edward Mandel House. New York, February 2, 1918 // The Papers of Woodrow Wilson by A.S. Link, ed. – Princeton, N.Y.: Princeton University Press, 1985. – V. 46. – P. 214-215.

¹³ Draft Telegram to the Ambassador in Great Britain (Page) // Department of State. Lansing Papers. 1914-1920. – V. 2. – Washington, D.C., 1939-1940. – P. 345.

¹⁴ Kennan G. F. Soviet-American relations, 1917-1920. – L.: Faber & Faber, 1958. – V. 2. The Decision to intervene. – P. 365.

¹⁵ Fowler W. P. Op. cit. – P. 196.

¹⁶ Цит. по: Kennan G. F. Op. cit. – P. 364.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Fowler W. P. Op. cit. – P. 185

¹⁹ Fowler W. P. Op. cit. – P. 196

²⁰ Draft Statement To Be Issued by the Secretary of State // Department of State. Lansing Papers. 1914-1920. – V. 2. – Washington, D.C., 1939-1940. – P. 350.

²¹ Fowler W. P. Op. cit. – P. 166.

²² Draft Statement To Be Issued by the Secretary of State // Department of State. Lansing Papers. 1914-1920. – V. 2. – Washington, D.C., 1939-1940. – P. 350-351.

²³ The Secretary of State to President Wilson. Washington, February 15, 1918 // Department of State. Lansing Papers. 1914-1920. – V. 2. – Washington, D.C., 1939-1940. – P. 353.

²⁴ Woodrow Wilson's message to the Fourth All-Russia Congress of Soviets // The Papers of Woodrow Wilson by A.S. Link, ed. – Princeton, N.Y.: Princeton University Press, 1985. – V. 46. – P. 598.

²⁵ The Secretary of State to President Wilson. Washington, May 16, 1918. // Department of State. Lansing Papers. 1914-1920. – V. 2. – Washington, D.C., 1939-1940. – P. 360-361.

²⁶ Цит. по: Fowler W. P. Op. cit. – P. 174.

²⁷ Цит. по: Fowler W. P. Op. cit. – P. 174-175.

²⁸ Fowler W. P. Op. cit. – P. 197.

А. А. Костин

РЕАКЦИЯ США НА «ПРОЦЕНТНОЕ СОГЛАШЕНИЕ ЧЕРЧИЛЛЯ – СТАЛИНА» 9 ОКТЯБРЯ 1914 ГОДА

Успехи Красной Армии, начавшей в апреле 1944 г. освобождение Юго-Восточной Европы, заставили английских лидеров совершить ряд шагов, которые должны были предотвратить или, по меньшей мере, ограничить установление советского контроля на Балканах, входивших в сферу традиционных британских интересов. Первые попытки разграничения зон влияния были предприняты англичанами в мае-июне 1944 г. Достаточно прохладное отношение Вашинг-

тона и Москвы к этим попыткам не позволило Лондону добиться ощутимого результата.¹

Наконец 9-18 октября 1944 г. состоялся визит премьер-министра Великобритании У. Черчилля и главы внешнеполитического ведомства Э. Идена в Москву. Американский президент Ф. Рузвельт не мог покинуть страну в связи с предстоящими выборами, поэтому с американской стороны в качестве наблюдателя на заседаниях присутствовал посол в СССР А. Гарриман, не имевший полномочий представлять правительство Соединённых Штатов.

На первой встрече со Сталиным английский премьер на куске бумаги написал процентное соотношение степени английского и советского влияния в каждом балканском государстве. Советский лидер поставил на краю листка жирную галочку синим карандашом, что, по мнению Черчилля, означало согласие. Этот факт широко известен. Намного больший интерес представляет другая, менее изученная сторона событий, — реакция Вашингтона.

Роберт Даллек в книге «Франклин Д. Рузвельт и американская внешняя политика» пишет, что президент «согласился с процентным соглашением в течение следующих двух дней [после 9 октября. — А. К.]. Послания от Гарримана и Черчилля 10 октября ясно показали, что английский и русский лидеры достигли соглашения по сферам влияния на Балканах. «Я очень доволен тем, — отвечал Рузвельт 11-го числа, — что вы достигаете согласия по внешней политике ваших государств, в котором, по причине наших настоящих и будущих усилий предотвратить международные войны, мы все заинтересованы». Хотя последующие послания от Черчилля и Гарримана подтвердили разделение Балкан на сферы контроля, Рузвельт не заявил протеста».²

Приводимые Даллеком цитаты вовсе не свидетельствуют о том, что американский президент узнал о «процентном соглашении» на следующий день после его возникновения и согласился с ним когда-либо, тем более 11 октября. Скорее, они напоминали собравшимся в Москве, что при распределении степени ответственности в Юго-Восточной Европе между Советским Союзом и Великобританией не следует забывать о главном — предотвращении нового очага международных конфликтов в регионе, с которого начиналась не одна европейская и мировая война.

Только 11 октября Гарриман телеграфировал президенту, что «впервые получил более определенную картину того, что англичане имеют в виду, говоря о соглашении с русскими в отношении Балканских стран. Премьер-министр напрямую использовал популярный термин «сфера влияния»³. При этом ни о каком «процентном соглашении» не упоминается. Американский посол не мог знать о его достижении, так как не присутствовал на заседании 9 октября.

По замечанию историка Роджера Паркинсона, несмотря на то, что в начале переговоров премьер-министр Великобритании и маршал СССР гарантирова-

ли Рузвельту, что Гарриман будет присутствовать «на всех заседаниях, где принимаются решения особой важности», американского посла не было ни на первой «важной» встрече, ни на всех последующих.⁴

В книге «Специальный посланник к Черчиллю и Сталину» Аверелл Гарриман свидетельствует, что «не посещал первое заседание, на котором премьер-министр положил на стол его печально известное предложение о сферах влияния». Хотя английский премьер в своей собственной записи встречи 9 октября «ошибочно внес Гарримана в список участников», календарь американского посла и его сообщения Рузвельту не оставляют никакой возможности сомнению, что посол был занят в другом месте.⁵

12 октября Черчилль пытался успокоить президента, пояснив, почему американский посол не был приглашен на заседание по Балканам, несмотря на обещание, данное президенту: «В настоящее время у нас есть столько вопросов в этом регионе, что мы решили отложить решение данного вопроса».⁶

После войны английский премьер подробно описал заключение «процентного соглашения», признавая, что для этого воспользовался отсутствием американского посла на первой встрече со Сталиным вечером 9 октября. Черчилль объяснил, что чувство вины перед Вашингтоном заставило его организовать «частичную утечку информации»⁷. Только 13 октября, через два дня после сообщения Гарримана, американский посол в Турции Лоуренс Штейнхардт передал Госсекретарю информацию, полученную от его английского коллеги в Анкаре Мориса Питерсона, что соглашение по Югославии разделило английское и русское влияние в стране 50х50.⁸ До этого в Департаменте никто не мог точно знать о положении дел.

По словам главы Отдела по делам Восточной Европы Чарльза Болена, никакого официального подтверждения этого «циничного и нереалистичного» решения американские дипломаты не получили.⁹ Только 16 октября директор Отдела по европейским делам Фримэн Мэттьюс в меморандуме, подготовленном для госсекретаря, констатировал наличие «соглашения по соответствующим советским и британским процентам на Балканах»¹⁰.

Соглашение Черчилля — Сталина вызвало большое недовольство Государственного Департамента. Об этом свидетельствует пессимистичный по содержанию меморандум «Политика Соединённых Штатов в Восточной Европе и на Ближнем Востоке», подготовленный 18 октября помощником директора Отдела Государственного Департамента по делам Ближнего Востока и Африки Фоем Колером. Раздел Европы на сферы английского и советского влияния противоречил американским взглядам на послевоенное устройство.

Как же отреагировал президент? Достаточно спокойно. Рузвельт казался безразличным. Бумаги специального советника Гарри Гопкинса объясняют такое поведение главы Белого Дома. Любое решение

ФДР считал предварительным, подготовительным к конференции «большой тройки». Он продолжал действовать, исходя из уверенности, что принципы Атлантической хартии останутся нерушимы.¹¹

Президент не поддержал соглашения 9 октября, но и не выразил открытого протеста. Почему? По мнению автора работы «Мягкое подбрюшье» Грамбалла Хиггинса, Рузвельт и Гопкинс «выражали глубокое сомнение в реальности осуществления разделения Балкан на практике»¹². Такого мнения придерживался и Аверелл Гарриман. Впоследствии он писал: «Я не понимаю сейчас, и не уверен, что понимал тогда, чего Черчилль пытался добиться этими процентами»¹³.

Кажущееся безразличным отношение главы Белого Дома к достижению англичанами и русскими процентного соглашения Уоррен Кимбол в книге «Жонглёр: Франклин Рузвельт как государственный деятель военного времени» объясняет следующим образом: «Чего американцы действительно боялись, это разрушающей союзное единство англо-советской ссоры»¹⁴.

Подводя для президента итоги переговоров Черчилля и Сталина в Москве, заместитель государственного секретаря Эдвард Стеттиниус резюмировал главные американские интересы в Восточной Европе. Они включали свободный выбор народами политической, социальной и экономической систем; свободу внешней торговли и внешнеполитических связей; свободу доступа для американских филантропических и образовательных организаций; защиту прав и собственности американских граждан; урегулирование территориальных споров после прекращения военных действий.¹⁵

Сам Стеттиниус несколько идеалистично оценил «путешествие доброй воли» английского премьера в Москву. 25 октября 1944 г. он посчитал, что главы двух правительств достигли «значительного прогресса и большого успеха», Черчилль «держался великолепно», и встреча имела «громкие созидательные результаты». Теперь, по мнению заместителя государственного секретаря, «Сталин не будет вмешиваться» в политику западных союзников, если она не будет направлена против СССР.¹⁶

Позиция Гарри Гопкинса была определена тем, что равноправное участие на московских переговорах представительной американской делегации было невозможно без присутствия президента. Поэтому советник президента предпочёл проигнорировать решения встречи, носящей неполноценный двухсторонний характер, обусловив тем самым необходимость дальнейшего трёхстороннего обсуждения.

Ещё 4 октября личный помощник президента убедил ФДР объяснить это Черчиллю и Сталину. В этот день Рузвельт отправил в Москву следующее послание: «Я считаю, что вы понимаете, — в этой мировой войне нет ни одного вопроса, военного или политического, в котором Соединённые Штаты не были бы заинтересованы. Я твердо уверен, что мы втроём, и

только втроём, можем найти решение вопросов до сих пор нерешённых. Исходя из этой уверенности, я рассматриваю ваши предстоящие переговоры как предварительные перед нашей трёхсторонней встречей»¹⁷.

В целом США не были против «намерения договориться с русскими». Именно этому были подчинены все конференции антигитлеровской коалиции. Но цели Лондона и Вашингтона различались коренным образом. Англичане стремились к разграничению с русскими военно-политического влияния, чтобы сохранить, хотя бы отчасти, своё положение на юго-востоке Европы. Американцы не желали восстановления действия принципа «баланса сил», показывая неприятие и моральное осуждение любых попыток такого «разграничения», тем более за их спиной.

Государственный секретарь Кордэлл Хэлл подчеркивал в своих мемуарах: «Я был решительно против любого раздела Европы и категорично выступал против этого ещё на Московской конференции. Создание зон влияния неизбежно приведёт к новому конфликту. Такое разделение опровергает идею создания международной организации безопасности. Я никогда не верил и не верю сейчас в идеи баланса сил или сфер влияния как в способы сохранения мира. Ещё во время первой мировой войны я осознал их несправедливые последствия и сформировал своё абсолютное неприятие этих идей»¹⁸.

Слова государственного секретаря отражали принципиальное отношение к данной проблеме официального Вашингтона. Главная задача, по мнению президента и его окружения, заключалась в подписании всеми союзниками документов, предусматривающих статус и объём полномочий союзных войск, освобождённых оккупированные страны, а также процедуру самоопределения освобождённых государств. Всё это соответствовало принципам «свободно выраженного желания народов», «уважения прав всех народов на выбор формы правления», «суверенитета» и «самоуправления», изложенным в Атлантической хартии.

Заключение «процентного соглашения» нанесло значительный урон реализации внешнеполитических идеалов администрации ФДР. Необходимость корректировки результатов московской встречи наложила отпечаток на дальнейшие действия американской дипломатии. Хэлл писал, что «позже русские использовали это, заявляя, что в соответствии с этим соглашением Англия и Соединённые Штаты признали часть Балкан, включая Румынию и Болгарию, советской сферой влияния. Это утверждение имело неблагоприятное воздействие на конференцию в Ялте»¹⁹.

В бумагах Государственного департамента, подготовленных для делегации Соединённых Штатов на Ялтинской конференции, был меморандум, оценивавший англо-советские шаги к точному определению процентного соотношения их соответственного превосходства в странах Юго-Восточной Европы. Документ отразил заинтересованность Вашингтона в том, чтобы эти замаскированные сферы влияния не стали

постоянными и «не препятствовали учреждению и эффективному функционированию широкой системы общей безопасности, в которой будут представлены все страны»²⁰. Речь шла об Организации Объединённых Наций.

Как бы то ни было, все попытки Черчилля получить гарантии от Москвы в конечном итоге оказались тщетными. Освобождение стран Восточной Европы частями Красной Армии, вопреки любым договорённостям о разделе сфер влияния, обусловило их включение в орбиту советской политики.

Примечания

¹ Hull, Cordell. The Memoirs of Cordell Hull. In 2 vols. – Vol. II. – New York: Macmillan, 1948. – vi, 917-1804 p. – P. 1451-1458; Stettinius, Edward R. Roosevelt and the Russians. The Yalta Conference. – New York: Doubleday, 1949. – xvi, 367 p. – P. 10-12; Feis, Herbert. Churchill, Roosevelt, Stalin. The War They Waged and the Peace They Sought. – Princeton: Princeton University Press, 1967. – xii, 702 p. – P. 339-343; McNeill, W. H. America, Britain and Russia Their Cooperation and Conflict, 1941-1946 // Survey of International Affairs, 1939-1946. – Vol. III. – London: Oxford University Press, 1953. – xviii, 820 p. – P. 422-425; Roberts, Walter Ronald. Tito, Mihailovic and the Allies. 1941-1945. – New Brunswick (N.J.): Rutgers University Press, 1973. – xvi, 407 p. – P. 240-243; De Santis, Hugh. The Diplomacy of Silence. The American Foreign Service, the Soviet Union and the Cold War, 1933-1947. – Chicago: The University of Chicago Press, 1980. – x, 270 p. – P. 117; Bennett, Edward Moore. FDR and the Search for Victory: American-Soviet Relations, 1939-1945. – Wilmington: SR Books, 1990. – xxvii, 207 p. – P. 174; Burns, James MacGregor. Roosevelt: The Lion and the Fox. – New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1956. – xiv, 553 p. – P. 484; King F. P. The New Internationalism. Allied Policy and the European Peace, 1939-1945. – London: David & Charles & Archon Books, 1973. – 230 p. – P. 72; Gellman, Irwin F. Secret Affairs: Franklin Roosevelt, Cordell Hull, and Sumner Welles. – Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1995. – xvii, 499 p. – P. 353; Kolko, Gabriel. The Politics of War: The World and United States Foreign Policy, 1943-1945. – New York: Random House, 1968. – x, 685 p. – P. 142; Survey of International Affairs, 1939-1946. The Realignment of Europe. – Edited by Arnold and Veronica Toynbee. – London: Cumberlege – Oxford University Press, 1955. – xvi, 619 p. – P. 286.

² Dallek, Robert. Franklin D. Roosevelt and American Foreign Policy, 1932-1945. – New York: Oxford University Press, 1979. – xii, 657 p. – P. 479-480.

³ Foreign Relation of the United States. Diplomatic Papers. – 1944. – Vol. IV: Europe. – Washington: USGPO, 1966. – vi, 1473 p. – P. 1009.

⁴ Parkinson, Roger. A Day's March Nearer Home. The War History from Alamein to VE Day. – New York: McKay, 1974. – xxiv, 551 p. – P. 389.

⁵ Harriman, W. Averell & Abel, Elie. Special Envoy to Churchill and Stalin, 1941-1946. – New York: Random House, 1975. – 596 p. – P. 356.

⁶ Parkinson. – P. 392.

⁷ Churchill W. S. The Second World War. – Vol. IV: The Hinge of Fate. – London: Cassell, 1951. – xviii, 917 p. – P. 227-229.

⁸ FRUS. – 1944. – Vol. IV. – P. 1015.

⁹ Bohlen, Charles Eustis. Witness to History, 1929-1969. – New York: Norton, 1973. – xiv, 562 p. – P. 163.

¹⁰ FRUS. – 1944. – Vol. IV. – P. 1018.

¹¹ Frazier, Robert. Anglo-American Relations with Greece. The Coming of the Cold War, 1942-1947. – New York: St. Martin's Press, 1991. – xii, 233 p. – P. 56-57.

¹² Higgins, Trumbull. Soft Underbelly. The Anglo-American Controversy over the Italian Campaign, 1939-1945. – New York: Macmillan, 1968. – x, 275 p. – P. 191.

¹³ Harriman. – P. 358.

¹⁴ Kimball, Warren F. The Juggler: Franklin Roosevelt as Wartime Statesman. – Princeton: Princeton United Press, 1991. – xii, 304 p. – P. 96-97, 159-164.

¹⁵ FRUS. – 1944. – Vol. IV. – P. 1025-1026.

¹⁶ Stettinius, Edward R., Jr. The Diaries of Edward R. Stettinius, Jr., 1943-1946. – Edited by T.M. Campbell and G.C. Herring. – New York: New Viewpoints, 1975. – xxviii, 544 p. – P. 159.

¹⁷ Harriman. – P. 354; Parkinson. – P. 389; Kimball. – P. 96.

¹⁸ Hull. – Vol. II. – P. 1452-1453.

¹⁹ Hull. – Vol. II. – P. 1458-1459.

²⁰ FRUS. – 1945. – Malta & Yalta. – Washington: USGPO, 1955. – Ixxviii, 1032 p. – P. 105; Delzell, Charles F. Russian Power in Central-Eastern Europe // The Meaning of Yalta. Big Three Diplomacy and the New Balance of Power. – Edited by John E. Snell. – Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1958. – 239 p. – P. 101.

Л.В. Кропотова

ПОЛИСЕМИЯ И ОМОНИМИЯ

Традиционным для языкознания является вопрос о разграничении полисемии и омонимии. Однако прежде чем попытаться решить его, необходимо определить сущность самого понятия омонимии. Следует отметить, что, подобно определениям полисемии, существующие определения омонимии в принципе похожи. Омонимами признаются слова, имеющие одинаковую материальную звуковую оболочку, но разные, семантические не связанные друг с другом значения (см.: Ахманова 1957, с. 104; Виноградов 1960, с. 7, 17 и др.).

Наиболее оптимальным представляется нам определение омонимов, данное Ш. Балли: «Омонимами называются два знака, имеющие тождественные означаемые и различные означаемые».

Специалист по омонимике Д.Н. Шмелев определяет омонимы как «слова одного и того же языка в один и тот же период его существования, тождественные друг другу хотя бы в одном из компонентов плана выражения, т.е. совпадающие по звучанию и/или по написанию во всех или некоторых грамматических формах (и во всех или некоторых фонетических и графических вариантах) и при этом различающиеся хотя бы по одному из компонентов плана содержания – лексической и/или грамматической семантике» (Шмелев 1973, с. 56).

Давая такое определение омонимам, ученый опирается на выделенные им же четыре основных признака, согласно которым можно определить наличие или отсутствие омонимических отношений между

словами. Два из этих признаков принадлежат плану выражения, а два – плану содержания. В плане выражения такими двумя признаками являются тождество звучания и тождество написания, в плане содержания – различие лексических и различие грамматических значений. «Омонимические отношения, – отмечает Д.Н. Шмелев, – возникают между словами лишь в том случае, если слова, тождественные в плане выражения, различаются в плане содержания. При этом нет необходимости в том, чтобы все четыре признака присутствовали одновременно: достаточно, если слова тождественны между собой хотя бы по одному из признаков формальных и различаются хотя бы по одному из признаков содержательных. Таково основное условие омонимии на уровне лексем» (Шмелев 1973, с. 7-8).

Отдавая должное развернутому определению омонимии, данному Д.Н. Шмелевым, следует указать на его одну весьма спорную деталь, а именно – включение в число основных признаков для установления омонимических отношений различий в частеречной принадлежности сравниваемых лексем. При этом, согласно приведенному выше определению, одно лишь различие частеречных сем, даже при условии сохранения семантической производности между означаемыми, неминуемо ведет к признанию наличия омонимических отношений. Подобные же мысли о влиянии частеречных различий на развитие омонимии высказывают и многие другие ученые. Так, результатом конверсии или так называемого «перехода частей речи», сопровождающегося изменением частеречной принадлежности, как правило, признается создание омонимов (см.: Ахманова 1957; Виноградов 1953 и др.).

Подобная точка зрения представляется бесспорной. Приобретение отдельным значением слова новой частеречной семы не может автоматически вести к разрыву тождества слова и образованию омонимов. Основным признаком омонимии в плане содержания следует, на наш взгляд, считать отсутствие семантической производности значений, подобно тому, как главным признаком полисемии является как раз наличие подобной производности.

Как отмечалось выше, полисемия признается одной из лингвистических универсалий. Аналогичное мнение высказывается и об омонимии (Шмелев 1973, с. 7). Последнее утверждение представляется, однако, недостаточно аргументированным. Если без многозначности естественный язык представить себе невозможно, то, как справедливо отмечает С. Ульманн, «легко можно представить себе язык без омонимов, такой язык был бы более эффективным средством общения, чем язык с омонимами». Существует ли такой язык в действительности, может быть выяснено только с помощью исследований эмпирического характера. Однако в любом случае, делает вывод С. Ульманн, «омонимия является статистической универсалией с высокой степенью вероятности» (там же). По-

добный вывод на современном этапе развития лингвистических исследований представляется наиболее адекватным.

Нельзя не согласиться и с мнением М.И. Задорожного, отмечавшего, что омонимия является побочным продуктом функционирования языка и находится на периферии языковой системы, подтверждением чему служит существование в любом языке значительно большего количества полисемичных слов, чем омонимов (Задорожный 1971, с. 11).

Проблема соотношения полисемии и омонимии неразрывно связана с проблемой тождества слова. Можно полностью согласиться с Д.Н. Шмелевым, что основой тождества слова является его материальная закрепленность, его «звуковая оболочка» (Шмелев 1977, с. 73-74). «У нас нет никаких оснований, – отмечает Д.Н. Шмелев, – заранее считать каждую номинативную функцию одной и той же единицы значением различных слов. Наоборот, нам нужно доказать, что такие-то значения, несмотря на то, что они выражаются той же материальной единицей, принадлежат не одному слову, а разным словам, т.е. омонимам» (Шмелев 1973, с. 75; Шмелев 1977, с. 88).

Разрыв семантических связей между значениями, приписываемыми одной и той же материальной оболочке, неминуемо ведет к нарушению тождества слова и образованию омонимов. Таким образом, двумя решающими условиями для сохранения тождества слова являются общность материальной формы в плане выражения и наличие отношений семантической производности между значениями в плане содержания.

Как уже отмечалось, вопрос о принципах разграничения полисемии и омонимии является для языкознания традиционным, поиски путей разграничения указанных языковых явлений велись и продолжают вестись, особенно отечественными лингвистами. Существующие критерии разграничения полисемии и омонимии многочисленны и весьма разнообразны. Достаточно полный их обзор представлен в работах О.С. Ахмановой (Ахманова 1957), М.И. Задорожного (Задорожный 1971), Д.Н. Шмелева (Шмелев 1973).

Наиболее приемлемой и широко распространенной точкой зрения является возможность применения так называемого семантического критерия, основанного на семантической производности значений многозначного слова, выводимости одного значения из другого. В случае наличия семантической связи между значениями мы имеем дело с полисемантическим словом, при отсутствии подобных связей – с омонимами (см. Ахманова 1957, с. 113).

Еще одним формальным критерием разграничения полисемии и омонимии является дистрибутивный, исчерпывающе учитывающий правила синтаксической и лексической сочетаемости слова.

Многие исследователи отмечают необходимость применения комплекса критериев для разграничения

рассматриваемых явлений. Так, М.М. Фалькович предлагает комбинацию семантического и словообразовательного критериев (Фалькович 1960), практически о том же пишет И.С. Тышлер (Тышлер 1970). Н.Ф. Шумилов считает необходимым использовать критерий синонимических соответствий совместно со словообразовательным (Шумилов 1956), В.С. Клычков и Н.А. Кузьменко исходят из того, что решить проблему различия многозначного слова и омонимов может лишь совокупность всех применяемых методов (Клычков, Кузьменко 1980).

Принятые в лингвистике определения полисемии и омонимии носят семантический характер, поэтому и различие между ними должно определяться в первую очередь семантически. Справедливым представляется в этой связи следующее высказывание О.С. Ахмановой: «Дивергенция словообразовательных рядов, особенности управления и т.п., безусловно, могут и должны использоваться при разграничении полисемии и омонимии. Но они выступают не как самостоятельные критерии, не как основные или решающие признаки, а лишь как дополнительные, как вспомогательные моменты, подтверждающие и фиксирующие факты, обнаруженные посредством собственно семантического анализа» (Ахманова 1957, с. 113).

Строго говоря, нет даже особой необходимости в выделении специального семантического критерия разграничения полисемии и омонимии. Как точно подметил Ю.Д. Апресян, поиски «критериев» для распознавания различных языковых объектов (слова, предложения, омонима, фразеологической единицы и т.п.) красноречивее, чем что-либо другое, свидетельствуют о том, что ищущие не располагают строгими определениями соответствующих лингвистических понятий. При наличии строгих определений языковых объектов незачем искать дополнительные (не используемые в тексте самих определений) «критерии» для их распознавания. Если же строгих определений нет, никакие дополнительные критерии дела все равно не спасут» (Апресян 1974, с. 184).

Как уже отмечалось выше, определения полисемии и омонимии носят семантический характер. Последовательное применение их в каждом конкретном случае материального тождества лексических единиц даст ответ на вопрос о сохранении или разрыве тождества слова.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика: синонимические средства языка. М.: Наука, 1973.
2. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. М.: Учпедгиз, 1957.
3. Виноградов В.В. Типы лексических значений слова // Вопр. языкознания. 1953. №5. С. 3-30.
4. Виноградов В.В. Об омонимии и смежных явлениях // Вопр. языкознания. 1960. № 5. С. 3-17.
5. Задорожный М.И. О границах полисемии и омонимии. М.: Изд-во МГУ, 1971.
6. Клычков Г.С., Кузьменко Н.А. К вопросу о приемах установления близости лексических значений слова // Иностр.

языки в школе. 1980. № 6. С. 8-11.

7. Тышлер И.С. О проблеме причинности лексической полисемии слова // Язык и общество. Саратов, 1970. Вып. 2.
8. Фалькович М.М. К вопросу об омонимии и полисемии // Вопр. языкознания. 1960. № 5. С. 85-88.
9. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. М.: Наука, 1973.
10. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. М.: Просвещение, 1977.
11. Шумилов Н.Ф. К вопросу о разграничении полисемантизма и омонимии // Рус. яз. в шк. 1956. № 3.

Е.В. Малых

НЕКОТОРЫЕ ИНДУКТИВНЫЕ ОБОБЩЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Одна из задач обучения математике – формирование и развитие логического мышления учащихся.

Существенное значение в связи с этим приобретают обобщения и специализации при решении математических задач.

С точки зрения философии «Обобщение – мысленный переход: 1) от отдельных фактов, событий к отождествлению их в мыслях (индуктивное обобщение); 2) от одной мысли к другой – более общей (логическое обобщение)» [6].

Следовательно, обобщение есть сам прием мышления, сам мыслительный процесс и его результат. Такой же позиции придерживаются и психологи [1], [5].

Ясно, что прием обобщения тесно связан с такими мыслительными приемами, как абстрагирование, сравнение, анализ, синтез, рассуждение по индукции.

Очевидно, прием обобщения должен широко применяться и при решении учебных математических задач (УМЗ). Более того, обобщения при решении задач служат развитию мышления учащихся. В предлагаемой статье и рассматриваются обобщения при решении учебных математических задач.

Можно выделить различные проявления обобщений, связанных с математическими задачами. Прежде всего, это обобщения приемов и методов решения учебных математических задач. Далее, обобщения математических понятий и их свойств, осуществляемые с помощью решения математических задач. Наконец, обобщения самих математических задач.

Обобщение приемов и методов решения УМЗ

1. Обобщение как способ выделения математического содержания различных задач

Рассмотрим три задачи:

1. Два населенных пункта расположены по одну сторону от прямой шоссе. У дороги требуется построить автозаправочную станцию и проложить к ней дороги от населенных пунктов. В каком

месте следует построить станцию, чтобы суммарная длина дорог от нее до населенных пунктов была наименьшей?

2. Участки двух дачников расположены на берегу реки. На этих участках установлены емкости для хранения воды, используемой для полива. Соседи решили на берегу реки поставить насос для подачи воды и провести от него трубы к каждой из емкостей. Укажите, где нужно установить насос и как проложить трубы, чтобы их расход был наименьшим.

3. По одну сторону от забора растут два дерева. Сережа и Саша долго соревновались: кто быстрее добежит от одного дерева до другого. Каждый раз соревнование чуть-чуть выигрывал Сережа. Саша, который был лучшим учеником в классе по математике, предложил изменить правила соревнования. Его предложение заключалось в том, чтобы бежать от дерева к дереву не сразу по прямой, а подбегая по дороге к забору и касаясь его. На что надеется Саша, рассчитывая выиграть соревнование?

Эти задачи, несмотря на различие формулировок, все же имеют одно и то же математическое содержание: точки A и B расположены по одну сторону от прямой a . На прямой a нужно указать точку M такую, чтобы длина ломаной AMB была наименьшей.

Если бы точки A и B лежали по разные стороны от прямой a , то искомая точка M была бы точкой пересечения отрезка AB и прямой a , при этом точки B и C симметричны относительно a . Поэтому $AM + MB = AM + MC = AC$, и точка M построена.

2. Обобщение по индукции при решении УМЗ (от конкретных задач – к их классу)

Путь обобщения – от конкретных задач к общим моделям их решения, к классу аналогичных задач. Такой вариант обобщения хорошо просматривается на примере задач при изучении пропорциональных зависимостей величин. Таковы зависимости, например, троек некоторых величин:

а) скорость, время, расстояние ($s = vt$; $v = \frac{s}{t}$; $t = \frac{s}{v}$);

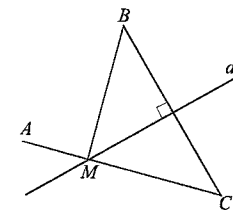
б) цена, количество товара, стоимость ($C = KQ$);

$C = \frac{C}{K}$; $K = \frac{C}{Q}$);

в) производительность труда, время работы, объем работы ($A = tN$; $N = \frac{A}{t}$; $t = \frac{A}{N}$);

г) плотность, масса, объем вещества ($m = \rho V$; $\rho = \frac{m}{V}$; $V = \frac{m}{\rho}$).

9*



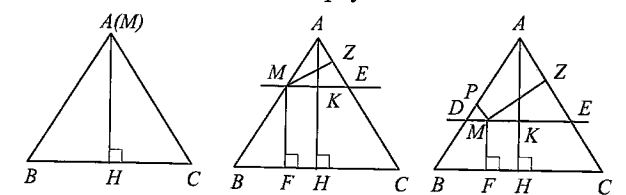
Легко заметить, что во всех рассмотренных случаях задачные ситуации описываются с помощью двух математических формул: $y = kx$ и $y = \frac{k}{x}$. Это и есть простейшие математические модели прямой и обратной пропорциональности. Таким образом, задачи на различные прямо пропорциональные зависимости решаются с использованием модели $y = kx$, а обратно пропорциональные – с применением модели $y = \frac{k}{x}$ (индуктивное обобщение).

Аналогичные обобщения приводят к другим несложным математическим моделям математических задач: $y = kx + b$ и $y = \frac{k}{x} + b$. Обобщения же, приводящие к квадратичным функциям и квадратным уравнениям, достаточно сложны для учащихся вследствие сложности самих естественных процессов, описываемых квадратными уравнениями (например, движение тела, брошенного вертикально вверх).

3. Индуктивные обобщения как метод решения задач

Индуктивные обобщения нередко применяются и как метод решения математических задач, например геометрических. Метод решения «по индукции» осуществляется следующим образом. Рассматривается самый простой частный случай задачи, когда она решается легко. Решив эту задачу, обобщают ее на другой более общий, но все же частный случай, используя в решении предыдущую задачу. Таким образом доходят до общей данной задачи.

Пример. Докажите, что сумма расстояний от любой точки M правильного треугольника до его сторон равна длине высоты треугольника.



Решение

1. Простой случай: M – вершина треугольника. Ясно, что сумма расстояний от M до сторон треугольника равна длине высоты AH .

2. Более общий случай: точка M находится на стороне треугольника. Проведем через точку M прямую $ME \parallel BC$. Треугольник MAE правильный, и высоты AK и MZ равны. Сейчас легко установить, что $AH = MZ + MF$.

3. Наконец, общий случай: точка M – произвольная внутренняя точка треугольника ABC . Проведем через точку M прямую $DE \parallel BC$, тогда треугольник ADE правильный и $AK = PM + MZ$, поэтому $AH = PM + MZ + KH = PM + MZ + MF$.

Обобщение при решении УМЗ как путь введения математических понятий

Некоторые основные математические понятия формируются при обучении математике как обобщению результатов решения задач.

В качестве примера рассмотрим введение понятия производной.

1. Задача о мгновенной скорости (задача механики).

Найти мгновенную скорость тела при прямолинейном движении.

Решение. Рассмотрим зависимость пути от времени как функцию $S = S(t)$.

1. Зафиксируем значение времени t_0 и рассмотрим промежуток времени от t_0 до $t_0 + \Delta t$.

2. Найдем $S(t_0)$, $S(t_0 + \Delta t)$ и $\Delta S = S(t_0 + \Delta t) - S(t_0)$.

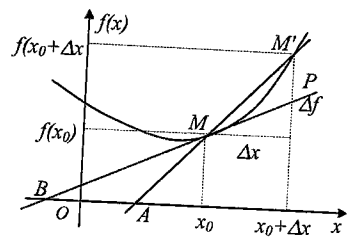
3. Средняя скорость $v_{cp} = \frac{\Delta S}{\Delta t}$.

4. Тогда $v_{мгн.} = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta S}{\Delta t}$.

Таким образом, мгновенная скорость движения есть предел средней скорости при условии, что время движения стремится к нулю.

2. Задача о касательной (задача геометрии).

Найти угловой коэффициент касательной к графику дифференцируемой функции $f = f(x)$ в заданной точке M .



Решение.

1. Зафиксируем на графике функции положение точки M с абсциссой x_0 и дадим приращение аргументу Δx . Имеем точку $x_0 + \Delta x$.

2. Тогда получаем приращение и значение функции f : $\Delta f = f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)$. Через точки $M(x_0; f(x_0))$ и $M'(x_0 + \Delta x; f(x_0 + \Delta x))$ кривой проведем секущую AM' .

3. Угловой коэффициент секущей есть $k_{сек.} = \text{tg}(\angle M'Ax) = \frac{\Delta f}{\Delta x}$.

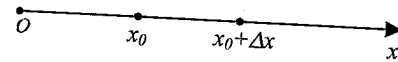
4. Устремим точку M' по графику функции f к точке M . Тогда $\Delta x \rightarrow 0$ и секущая (в пределе) занимает положение касательной и угловой коэффициент касательной есть $k_{кас.} = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta f}{\Delta x} = \text{tg}(\angle MBx)$.

Следовательно, угловой коэффициент касательной есть предел углового коэффициента секущей при $\Delta x \rightarrow 0$.

3. Задача о локальной плотности неоднородного стержня (задача физики).

Найти локальную плотность неоднородного стержня (плотность в некоторой его точке).

Решение. Рассмотрим массу стержня как функцию $m = m(x)$.



1. Примем за начало отсчета левый конец стержня и обозначим абсциссу произвольной точки стержня x_0 , зададим приращение Δx и получим точку стержня $x_0 + \Delta x$.

2. Найдем $m(x_0)$, $m(x_0 + \Delta x)$ и $\Delta m = m(x_0 + \Delta x) - m(x_0)$.

3. Стержень неоднороден, поэтому массы двух его участков равной длины и отношения масс участков к длине участков будут различными. Найдем среднюю плотность участка стержня $\rho_{cp} = \frac{\Delta m}{\Delta x}$.

4. Теперь локальная плотность стержня (плотность в точке x_0) $\rho = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta m}{\Delta x}$.

Следовательно, локальная плотность неоднородного стержня есть предел средней плотности участка стержня при условии, что длина этого участка стремится к нулю.

Математически решение трех приведенных задач одно и то же:

Выбираем некоторую функцию $f = f(x)$.

1. Фиксируем x_0 , задаем Δx , то есть точку $x_0 + \Delta x$.

2. Находим $f(x_0)$, $f(x_0 + \Delta x)$, $\Delta f = f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)$.

3. Составляем отношение $\frac{\Delta f}{\Delta x}$.

4. Находим при условии существования предела $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta f}{\Delta x}$.

Предел $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta f}{\Delta x}$ и называется производной функции $f(x)$ в точке x_0 и обозначается $f'(x_0)$.

Так, обобщение решений некоторых задач приводит к новому математическому понятию.

Обобщение и систематизация при решении математических задач

После решения серии задач по какой-нибудь теме полезно делать обобщения, систематизируя знания учащихся, приобретенные при решении конкретных задач. Нередко такие обобщения позволяют выявить связи изучаемого с изученным ранее и даже сформировать общие методы решения классов задач.

В качестве примера рассмотрим обобщения при решении задач о геометрической прогрессии.

После решения ряда задач с применением геометрической прогрессии полезно провести с учащимися обобщающую беседу примерно следующего содержания.

Основными компонентами геометрической прогрессии являются: b_1 – первый член, q – знаменатель, n – число членов, b_n – n -й член и S_n – сумма первых n членов прогрессии.

Между компонентами установлены два основных соотношения:

$$b_n = b_1 \cdot q^{n-1}, S_n = \frac{b_1(q^n - 1)}{q - 1}, \text{ где } q \neq 1.$$

Следовательно, если заданы три компонента из пяти, то две оставшиеся могут быть вычислены.

Таким образом, возможные типы задач определяются данными: 1) b_1, q, b_n ; 2) b_1, q, n ; 3) b_1, q, S_n ; 4) b_1, b_n, n ; 5) b_1, b_n, S_n ; 6) b_1, n, S_n ; 7) q, b_n, n ; 8) q, b_n, S_n ; 9) b_n, n, S_n ; 10) q, n, S_n .

Можно заметить, что первый, третий, пятый, восьмой типы задач приводят к простейшим показательным уравнениям, четвертый, шестой и девятый – к рациональным уравнениям, остальные – к линейным уравнениям. Такое систематизирующее обобщение полезно уже тем, что выделяет три основных метода решения задач о геометрической прогрессии. При этом возможно использовать и другие составляющие компоненты геометрической прогрессии:

$$b_1 \cdot b_n = b_k \cdot b_{n-k+1}; b_n = \sqrt{b_{n-1} \cdot b_{n+1}}.$$

В настоящей статье рассмотрены лишь некоторые виды индуктивных обобщений при решении математических задач. В литературе по методике преподавания математики рассматриваются и другие виды обобщений, в частности обобщения самих задач, их данных, искомым, отношений между ними (см., например [3], [4]).

Литература

1. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М.: Педагогика, 1972.
2. Канин Е.С. Учебные математические задачи. 2001 (рукопись).
3. Канин Е.С. Развитие темы задачи // Математика в школе. 1991. № 3. С. 8.
4. Канин Е.С., Нагибин Ф.Ф. Заключительный этап решения учебных задач // Преподавание алгебры и геометрии в школе / Сост. О.А. Боковнев. М.: Просвещение, 1982. С. 131-139.
5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968.
6. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1983. С. 446.

М.Н. Татарина

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗОВСКОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Под эмоциональными аспектами творчества в данной статье понимается активное влияние на процесс и результаты творческой деятельности эмоционального фактора, выполняющего в ней функции стимулирования и мотивации.

Идеи эмоциональных аспектов творчества и учебного процесса соединены исторически: многие прогрессивные концепции обучения в российской педагогике были основаны на творчестве, базирующемся на использовании эмоционального фактора (Л.Н. Толстой, П.П. Блонский, М.М. Пистрак, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, Е.М. Ильин, И.П. Волков, Г.И. Щукина и др.). В задачи данной статьи не входит подробный историко-педагогический анализ идей и практического опыта названных ученых. Приведем лишь высказывание П.П. Блонского, которое является концептуально важным в контексте проблемы эмоциональных аспектов творчества: «... чем выше эмоции, тем большую роль играют мысли, тем легче они возбуждают творческое мышление» (8, с. 236). П.П. Блонский считал воспитание творца новой, лучшей человеческой жизни главной задачей народной школы, осуществить которую можно лишь посредством упражнений в творчестве. Он высказал актуальную и по сей день мысль о том, что развитие в русском ребенке творческих начал – инициативы и самостоятельности – есть страхование будущих поколений от подражательности, инертности, пассивности.

В современной науке эмоциональные аспекты творческой деятельности в известной мере разработаны в школьной, а не в вузовской педагогике. Однако мы оставляем за собой право часть идей, которые рассматривались в педагогике школы, экстраполировать на вузовскую педагогику и рассматривать их в контексте ее специфики. Связь эмоций с творчеством – в центре внимания как педагогов (В.С. Данишенин, В.А. Кан-Калик, А.Ю. Козырева, Н.Д. Никандров, Е.М. Рендакова, В.А. Сластенин и др.), так и психологов (Е.Л. Яковлева, Д.К. Аверилл, К. Томас-Ноу).

Особый интерес в психологии представляет понятие «эмоциональная креативность». Данное понятие предполагает, что сама эмоция – это тоже творческий акт. Однако «творчество» (Е.Л. Яковлева) присуща эмоции при условии, если возникающие у человека эмоциональные реакции отвечают ряду требований, являясь:

- новыми, т.е. свежими, возникшими недавно;
- эффективными, т.е. способствующими достижению более высоких результатов деятельности;

• аутентичными, т.е. соответствующими потребностям, ценностям и интересам личности.

Способность человека испытывать такие эмоции определяется Е.Л. Яковлевой как его «эмоциональная креативность» (9, с. 23). В учебном процессе примерами креативных эмоций являются эмоции удивления и интереса.

Анализ современной педагогической литературы позволил нам выделить следующие эмоциональные аспекты творческой деятельности в вузовском обучении:

• **ситуация любознательности** (В.С. Данюшенков). Любознательность как особое состояние личности студента, соединяясь с усвоенными им знаниями, создает ситуацию творческого решения вопроса, движения к познанию (1, с. 26). Эмоциональность же этой ситуации проявляется в том, что подобная организация учебно-познавательной деятельности приносит студентам чувство удовольствия от совместной работы. Еще Ф. Вольтер любил говорить, что видеть и делать новое – очень большое удовольствие. Эта мысль актуальна и сегодня;

• **эмоциональные аспекты сотворчества с самим собой и с другими людьми** (Е.М. Рендакова). Первый из них связан с идеей П.В. Симонова о существовании у человека памяти особого рода – «памяти чувств» и его потенциальной возможности вновь и вновь прикасаться к давно известному и видеть его по-новому, с другой стороны, проникая в тайну неизвестного и делая его близким и понятным. В эти моменты студент вновь и вновь возвращается в мир положительных эмоций, испытанных в момент первой встречи с книгой, картиной, фильмом, музыкой. Пробужденные эмоции прошлого, сливаясь с эмоциями настоящего, могут не только помочь вспомнить и по-новому увидеть забытое, но и способствуют созданию нового творческого образа. Второй из названных аспектов – эмоциональный аспект сотворчества с другими людьми – связан с тем, что в момент освоения творчество другого происходит соединение уже приобретенного эмоционального опыта человека с тем, который он приобретает вновь. Эмоциональное сотворчество с другими людьми подпитывает эмоциональный опыт студента, расширяет его, способствуя более эффективному внедрению этого опыта в процесс обучения (6, с. 8-9, 15-16);

• **идея эмоционально-коммуникативных компонентов творчества**, как-то: профессионально-педагогическое общение, управление самочувствием студентов и эмоционально-положительная атмосфера деятельности (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин). Внедрение данных компонентов в учебный процесс связано с реализацией принципов творческой, эмоционально-окрашенной деятельности, в основе которой – совместный труд и поиски педагога и студентов, способствующие повышению эффективности учебного процесса. Взяв за основу принципы, вы-

деленные В.А. Сластениным (7, с. 148), мы несколько модифицировали их с позиций эмоционального фактора:

– *гуманизация отношений между участниками учебного процесса*; отношение к студенту как к личности, обладающей большим творческим потенциалом; сотрудничество и взаимное доверие как основа всех современных личностно ориентированных гуманитарных технологий учебного процесса;

– *воздействие на сферу чувств и актуальных возрастных потребностей студентов*; приближение методов обучения к их интересам и потребностям;

– *синтез видов деятельности на занятии*, сочетание учения с игрой, соревнованием и искусством как компонентами творчества. Посредством этого достигается наибольшая эффективность учебного процесса, который превращается в эмоционально-окрашенный, вызывающий ответную активность студентов.

Анализ проблемы соединения эмоциональных аспектов творчества и учебного процесса показал, что это – одно из обязательных условий оптимистической, гуманистической педагогики. Творчески организованный процесс обучения является свободным от обязательных педагогических предписаний, заданных установок. Его психологическая основа – установка, мобилизующая внутренний эмоционально-волевой потенциал личности. Это придает процессу обучения творчески-преобразующий характер, делает его личностно значимым и активно-деятельностным. Охарактеризуем эти условно выделенные свойства целостного учебного процесса.

Творчески преобразующий характер процесса обучения означает прогнозирование педагогической деятельности с опорой на актуальные потребности студентов. При этом в содержание, формы, технологии и методы обучения должны быть включены эмоциональные компоненты. В результате учебный процесс строится на творческом общении и сотрудничестве преподавателя и студентов.

Активно-деятельностный характер процесса обучения означает применение педагогических действий, детерминированных актуальными потребностями студентов и способных их удовлетворить в рамках организованной учебной деятельности. При этом сам процесс обучения непременно вызывает положительные эмоции.

Личностно значимый характер процесса обучения означает необходимость применения «арсенала» педагогических действий, ориентированных на внутренний потенциал личности, ее потребностно-мотивационные установки, а также особенности интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер.

Охарактеризованные особенности творчески организованного учебного процесса «сцементированы» опорой на актуальные потребности студентов и их эмоциональную сферу. Творчески организованный процесс обучения в вузе предполагает эмоциональ-

ное осознание студентами учебной деятельности, т.е. восприятие ее компонентов как ярких, эмоционально привлекательных. В дальнейшем мы планируем рассмотреть вопросы, связанные с технологическим и методическим инструментарием творчески организованного процесса обучения в вузе. В данной же статье была обозначена лишь логика нашего теоретического подхода.

Литература

1. Данюшенков В.С. Ситуация любознательности как средство ускорения познавательной деятельности учащихся // Методические советы начинающему учителю физики. М.: Прометей, 1993. С. 24-30.
2. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1986. 201 с.

3. Кан-Калик В.А. Творчество как условие профессиональной подготовки будущего учителя // Сов. педагогика. 1982. № 4. С. 90-92.

4. Козырева А.Ю. Педагогические аспекты творческого развития личности // Дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 230 с.

5. Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. М.: Педагогика, 1987. 544 с.

6. Рендакова Е.М. Мозаика творчества: Метод. рек. Киров: Изд-во ВГПУ, 1997. 58 с.

7. Сластенин В.А. Педагогика творчества // Сов. педагогика. 1991. № 1. С. 147-149.

8. Хрестоматия по истории советской и зарубежной педагогики и школы / Под ред. А.Н. Алексеева, Н.П. Щербова. М.: Просвещение, 1972. 407 с.

9. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 20-27.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

М.Ш. Ракитова

ФИЛОСОФИЯ И ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ В США

Личность в контексте общества – этот философский вопрос был и остается главным в странах Запада на протяжении многих лет. Он занимал важное место и в работах выдающегося педагога и философа Дж. Дьюи, который утверждал, что нужно не только воспитать хороших граждан и работников, но и необходимо, чтобы они жили полной жизнью.

Компромисс между национальной преданностью и стремлением личности к совершенству является благородной целью, которой должны руководствоваться специалисты в области образования. Когда многие люди растут и преуспевают, тогда и общество процветает. По Гудладу (Goodlad), образование означает рост и является первостепенным делом для человека, а также для общества; это нескончаемый процесс жизни, и чем совершенней ведущая философия, тем лучше качество образовательного процесса.

Философия и образование – тесно связанные области, которые занимаются вопросами, имеющими отношение к человечеству, к природе человечества, знаниям, отношениям и поведению. Но там, где философия пытается понять фундаментальную теоретическую основу существования, образование (педагогика) пытается искать ответы на практические вопросы.

Слово «философия» произошло от греческого *philos*, что означает «любовь», и *sophos*, что означает «мудрость», т.е. буквально «философия» означает «любовь к мудрости». Другими словами, можно сказать, что философия – это исследование первоначала (первопричин) знания, действительности и ценности, которые образуют мудрость. Философия состоит из следующих общих категорий: метафизики, эпистемологии, аксиологии и логики.

Философ использует *метафизику*, чтобы рассуждать о сущности действительности. Буквально метафизика значит «за пределами физического». Согласно Э. Холлу (E. Hall), метафизика влияет на действия человечества, изменяя взгляды людей на то, что такое природа и как ее можно и нужно контролировать. Философ-педагог Теодор Брамелд (Theodore Brameld) утверждает, что метафизика занимается поисками первоначала человеческого существа, будь то физическое или божественное. Ответы на метафизический вопрос «В чем заключается конечная цель преподавания предмета?», вероятно, будут основаны на метафизических убеждениях учителя. Если, например, учитель считает, что знание его предмета особо важно для интеллектуального развития ребенка, то, ско-

рее всего, он сконцентрирует свое внимание на материале этого предмета. А учитель, который считает, что ребенок важнее всякого предметного материала, все свое внимание сосредоточит на ребенке.

Эпистемология – категория философии, занимающаяся вопросами сущности и универсальности знаний. Она пытается определить, что вовлечено в когнитивные процессы знания, верования (веры), понимания, предположения, учения и забывания. Цель эпистемолога – понять, как мы определяем и, таким образом, приобретаем знания. Поскольку эпистемологические вопросы имеют дело с сущностью знания, они являются центральными для образования. Учителя должны уметь определять, «что является знанием», для того чтобы решить, следует ли включать то или иное явление или идею в учебную программу. Учителя должны уметь отличать знание от мнения или веры.

Аксиология – категория философии, которая связана с природой (сущностью) ценностей. Она делится на изучение этики и эстетики. Этика имеет дело с такими вопросами: как вести себя? Что является добром? Что является злом? и т.д. Эстетика занимается теорией красоты и искусства в широком смысле. Она отвечает на вопрос «Что делает нечто произведением искусства?»

Как этика, так и эстетика являются важными предметами обсуждения в педагогике. Например: следует ли систему этики преподавать в общеобразовательной школе? Если да, то должна ли эта система основываться на религии? и т.д. Эстетические вопросы в образовании связаны с тем, чтобы решить, какие работы каких художников включать в учебную программу, какой предметный материал нужно разрешать или поощрять на уроках рисования.

Логика – философская категория, занимающаяся сущностью (природой) мышления. Она экзаменует принципы (причины), которые позволяют нам переходить от одного аргумента к другому. Существует много типов логики, но наиболее известные – это индуктивный и дедуктивный. Дедукция – тип мышления, который идет от общего утверждения к частному. Индукция – это тип мышления (рассуждения), который идет в обратном направлении, т.е. от частного утверждения к общему.

Логическое мышление необходимо и постоянно используется в принятии педагогических решений. Мы используем логику, когда составляем рабочую программу: имеет ли смысл учить правильной орфографии до того, как мы учим детей составлять рассказ? Целесообразнее преподавать историю хронологически или тематически? Мы используем логику, когда принимаем срочные решения. Например, нужно ли отменить занятия в школе из-за плохой погоды? и т.д.

Таблица 1

Школы философской мысли

	Идеализм	Реализм	Прагматизм	Экзистенциализм	Философский анализ
<i>Метафизика (действительность)</i>	Действительность состоит из идей, мыслей и собственных «я». Она по сути духовна	Действительность – это абсолютная форма или представление о материальном мире, приобретенное опытным путем через наши ощущения. Она постоянна, неизменна	Действительность – это весь опыт отдельных лиц, индивидуумов; взаимодействие с окружающим миром; она (действительность) все время меняется	Действительность – это процесс движения (становления) независимо от сознания и бытия	Критерием действительности выступает здравый смысл. Действительность классифицируется и подтверждается научными исследованиями
<i>Эпистемология</i>	Познание – это активный процесс рациональной и самостоятельной мысли	Познание – это непосредственный контакт с предметами (объектами) и с законами, которые ими управляют	Знания приобретаются путем активных исследований, разрешения проблем и при взаимодействии с другими людьми	Знания являются результатом свободного выбора, сделанного в процессе становления, и результатом ответственности за сделанный выбор	Знания являются результатом наблюдений, экспериментов и анализа
<i>Аксиология</i>	Ценности подлинные, абсолютны, коренятся в божестве; постоянны	Ценности постоянны, объективны	Ценности меняются в зависимости от обстоятельств; они относительны	Ценности – частные решения выборочного характера	Ценности основаны на убеждениях
<i>Логика</i>	Люди произошли от существующего всеобъемлющего Бога, имеющего разум и душу, т.е. люди созданы по образу и подобию Бога	Люди – это биологически устроенные организмы в реально существующем мире, т.е. люди обладают способностью добывать и использовать знания	Люди – биосоциальные существа, взаимодействующие с окружающим миром, т.е. люди постоянно приобретают знания	Люди родились случайно в случайном месте, у них есть выбор принимать или отвергать, т.е. люди добывают знания о самих себе	Анализ включает в себя классификацию и подтверждение, т.е. люди могут рассуждать, решать проблемы и думать эмпирически
<i>Образовательное (воспитательное) значение</i>	Образование идеоцентрическое. Учение ведет к умственному и духовному развитию. Основано на интуиции и воскрешении в памяти	Цель образования – развивать потенциал превосходства (высокого качества) посредством организованной последовательности предметов (дисциплин). Учителя должны знать и предмет, и обучаемого. Обучаемые должны быть восприимчивыми к обучению / достижению	Образование включает в себя деятельность, связанную с решением реальных жизненных проблем. Воспитатели должны быть компетентны в вопросах детского / юношеского развития и групповой деятельности. Обучаемые должны взаимодействовать, решать проблемы, добывая знания	Образование должно делать особый упор на развитие отдельной личности. У обучаемых должна быть среда, в которой у них будет свободный выбор и возможность действий	Образование должно делать упор на научный метод и анализ языка. Учеников нужно учить наблюдать, экспериментировать, критически мыслить и соблюдать правила формальной логики

Таким образом, философия является стартовой точкой в образовании. Она помогает четче думать о вопросах, связанных с образованием, и обеспечивает педагогов теорией образования. Используя орудия (инструменты) философии, мы можем рассуждать о том, кто мы, чем мы занимаемся, как мы это делаем и для чего мы это делаем. Философия не только помогает анализировать проблемы, но и обеспечивает нас средствами поиска альтернативных решений.

Теории образования основаны на традиционных школах философии: идеализме, реализме, прагматизме, экзистенциализме и философском анализе, который является современной школой с методологическим подходом. По табл. 1 мы можем сравнить, как каждая школа рассматривает вопросы метафизики, эпистемологии, аксиологии, логики, а также вопросы педагогики.

Хотя Дж. Дьюи сказал, что философия – это общая теория образования, считается, что школы философии являются не теориями образования, а основой

для них. Философы задают вопросы о знаниях, правде и образовании, в то время как педагоги развивают идеи философов в особые теории обучения и учения. Согласно А. Риду (A. Reed), теории образования, основанные на школах философии, включают перенниализм (perennialism), эссенциализм (essentialism), прогрессивизм (progressivism), социальный реконструкционизм (social reconstructionism) и бихевиоризм (см. табл. 2).

Перенниализм придает особое значение великим произведениям в области литературы, истории, науки и философии. Эссенциализм придает особую важность знаниям, содержательной стороне в образовании. Прогрессивизм подчеркивает изменяющийся характер знаний и ставит ребенка в центр педагогического процесса. Социальный реконструкционизм указывает на необходимость преобразования существующего общества. Бихевиоризм утверждает важность научного метода, объективности, эффективности и экономии, получения немедленных результатов.

Теории образования

	Перенниализм	Эссенциализм	Прогрессивизм	Социальный реконструкционизм	Бихевиоризм
<i>Происхождение (источник)</i>	Идеализм / Реализм	Идеализм / Реализм	Прагматизм / Наука	Прагматизм / Исторические события / Великая Депрессия	Реализм / Философский анализ / Наука
<i>Цели</i>	Развивать интеллектуальный и духовный потенциал	Сохранять и передавать (по наследству) основные элементы человеческой культуры	Перестроить (воссоздать) знания (опыт, переживания), связанные с потребностями и интересами учеников и общества.	Перестроить (реорганизовать) существующее общество	Давать знания, которые развивают интеллектуальные и моральные качества в форме желаемых образцов поведения
<i>Учебный план, программа</i>	Учебная программа базируется на великих произведениях литературы, истории, философии и на достижениях науки; на основных умениях, которые постоянны и готовят к жизни	Предметно-центристская учебная программа. Основные умения в области чтения и письма, математики (для начальной школы); истории, английского языка, литературы, предметов научного цикла, иностранных языков (для средней школы)	Ученико-центристская учебная программа, делающая упор на проблемное решение, работу и проекты, связанные с интересами ребенка, на межпредметные связи и социальные вопросы	Учебная программа, основанная на социальной реформе. Упор делается на общественные науки и процесс	Учебная программа, основанная скорее на проблемных областях в жизненных ситуациях, нежели на отдельных предметах. Большинство условных курсов (предметов) преподаются через проблемное решение. (Коммуникация, городское планирование)
<i>Методы учителя</i>	Дидактические методы, развивающие рациональность. Учитель компетентен и задает исследовательские вопросы и ведет направленную дискуссию	Преподавание направлено на овладение основными умениями. Учитель должен хорошо знать свой предмет и в совершенстве владеть методикой преподавания	Проблемное решение, активная групповая работа. Учителя должны стимулировать, консультировать учеников и активно участвовать в разработке учебных программ и в работе школы	Учеба в демократическом сотрудничестве. Учителя должны определять главные социальные проблемы и направлять учеников на их беспристрастное изучение	Использование бихевиористских целей для направления обучения и учения. Учителя поощряют объективность, исследование и стимулируют участие каждого ученика для достижения желаемых результатов

Каждая теория имеет отношение к педагогической практике. Центральное место в перенниализме и эссенциализме занимает постоянная учебная программа, которая основана на изучении великих произведений и содержание которой определяется специалистами. Учитель находится в центре педагогического процесса. Прогрессивисты и социальные реконструкционисты утверждают, что учебная программа должна меняться, чтобы отвечать нуждам ребенка. Методика обучения сосредоточивается на нуждах и интересах учащихся и общества. Бихевиористы считают, что учащиеся должны активно включаться в учебный процесс посредством наблюдения и экспериментирования и получать вознаграждение за соответствующее поведение. Ученики находятся в центре учебного процесса, а учитель определяет цели, выраженные в терминах поведения.

Как было сказано выше, философию нельзя прямо перенести на обучение. Философия – это любовь к мудрости, ищущая ответы на вопросы о знании и действительности, отношении человечества к природе и божеству, морали и красоте. Философия, однако, обеспечивает основу для теорий обучения, которых волнует то, как лучше преподавать предмет, а также вопросы проблемного решения и ценностей. В отличие от теорий обучения, основанных на психологии, теории, основанные на философии, не пытаются

объяснять, как систематически происходит процесс учения, а вместо этого направляют преподавателей к цели и методологии, которые исследуют сущность знания.

Согласно Джорджу Р. Найту (George R. Knight), от мировоззрения преподавателей зависит, какие образовательные цели они определяют для своих учеников. А цели в свою очередь определяют содержание учебной программы. Например, если преподаватель считает, что вселенная существует независимо от человечества и что люди имеют над ней ограниченный контроль (реализм), то, вероятно, образовательной целью будет упор на изучение вселенной. С другой стороны, если преподаватель считает, что действительность постоянно меняется и что люди могут влиять на то, как она меняется (прагматизм), то, вероятно, эти цели будут связаны с тем, чтобы обучить учащихся иметь дело с постоянно меняющейся вселенной и помочь им стать участниками перемен (см. табл. 1).

Найт (Knight) подчеркивает, что кроме философии на образование влияют политика, экономические условия и социальные факторы. Он считает, что различные философские убеждения не всегда ведут к различным целям и, таким образом, к различной педагогической практике. Бывает, что два учителя приходят к единому результату, хотя стартовые точки у них были

разными. Другими словами, несмотря на различие мировоззрений, два учителя могут использовать одну и ту же методику преподавания. И наоборот, учителя с одинаковыми философскими убеждениями не всегда ставят одни и те же цели и преподают одинаково. Тем не менее личные философские взгляды преподавателей имеют огромное значение для эффективного преподавания. Они влияют на определение образовательных целей, содержание учебного плана и на осознанную роль, которую играет преподаватель в учебном процессе. Таким образом, изучение философии образования дает нам возможность определять философские перспективы педагогической теории и практики.

Литература

Ozmon, H.A., Craver, S.M. Philosophical Foundations of Education. 5th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995. 423 p.

Reed, A.J., Bergemann, V.E. In the Classroom. An Introduction to Education. 2nd ed. Guilford, CT: DPG, 1995. 627 p.

С.С. Куклина

АМЕРИКАНСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КООПЕРАТИВНОГО УЧЕНИЯ

В настоящее время все чаще можно найти материалы, описывающие технологии обучения, разработанные за рубежом. Однако, боясь перегрузить читателя теоретическими выкладками, некоторые авторы дают лишь схематическое изложение этих технологий, что часто становится причиной их искаженного понимания и применения. Чтобы такая же участь не постигла технологию «кооперативного учения», мы считаем целесообразным описать ее принципиальные положения. Это позволит нам найти место данной технологии среди множества современных отечественных технологий обучения, в центре внимания которых находится ученик как активный и творческий субъект собственной учебной деятельности. В свою очередь это поможет учителю не только оценить достоинства технологии «кооперативного учения», но и грамотно использовать ее структуры на уроках по самым разным школьным дисциплинам.

Технология кооперативного учения (cooperative learning)¹ появилась в американской педагогической литературе в 40-е гг. как результат неудовлетворенности соревновательными и индивидуальными формами обучения, преобладающими в учебном процессе того времени. Еще тогда Мортон Дойч (2) писал, что в ходе соревнования ученики работают друг против друга, стараясь получить лучший результат. Те, кому не удалось победить в соревновании, испыты-

вают разочарование, часто негативные чувства к победителям, теряют уверенность в своих силах.

Индивидуальная форма предполагает самостоятельную работу учащихся изолированно друг от друга в своем темпе для достижения цели, поставленной учителем. Что же касается кооперативного или совместного учения в малых группах, то здесь школьники учатся вместе, объединив свои усилия для получения общего результата, чувствуя ответственность за свое учение и за оказание помощи членам группы, чего невозможно достичь в ходе ни соревновательного, ни индивидуального учения.

С тех пор технология кооперативного учения получила развитие благодаря деятельности трех школ (7). Первая из них работает при университете Джона Хопкинса (Балтимор) под руководством Роберта Славина, вторая – при университете штата Миннесота, где ею руководят Роджер и Дэвид Джонсоны, и третья, которую возглавляет Спенсер Каган, функционирует при университете штата Калифорния. Все три школы единодушно на первый план выдвигают два основных принципа, делающих учение кооперативным, а именно: положительную целевую взаимозависимость обучающихся в группе и их индивидуальную ответственность за результат совместной работы (11; 5; 8).

При положительной целевой взаимозависимости учащиеся воспринимают задание как единое и ощущают потребность в качественном выполнении своей части на пользу всей группы. По мнению братьев Джонсонов (4), положительная взаимозависимость достигается через наличие общих целей (целевая взаимозависимость), разделение труда (взаимозависимость заданий), разделение материалов, источников получения информации и самой информации среди членов группы (взаимозависимость источников), «приписывание» учащимся ролей (ролевая взаимозависимость) и получение общих вознаграждений, оценок (оценочная взаимозависимость).

В более поздней работе (5), говоря о структуре положительной взаимозависимости, Р. и Д. Джонсоны включают в нее еще два компонента. Положительная взаимозависимость существует только тогда, указывают они, когда каждый член группы осознает, что он один не может добиться конечного результата и должен объединить свои усилия с другими, чтобы выполнить задание. Речь идет о взаимозависимости для получения общего результата, без которой не может быть и сотрудничества. В качестве второго компонента называется взаимозависимость средств, обеспечивающая эффективное достижение ожидаемого результата.

Индивидуальная ответственность за результат совместного учения подразумевает личную ответственность каждого члена группы за изучение того материала, которым он должен овладеть, а затем помочь другим усвоить его, чтобы вся группа достигла требуемого уровня владения этим материалом.

¹ Ее нужно отличать от технологии кооперативного обучения (cooperative teaching), когда группа учителей организует процесс обучения на уроке.

Личная ответственность побуждает учащихся работать на получение общего результата, обеспечивая каждому, действующему активно и старательно, повышение его делового статуса в группе. Последнее совместно с возрастающим интересом к качественному росту друг друга стимулирует продолжение сотрудничества, обеспечивая дальнейшее взаимодействие на пользу общего дела.

Причем чем лучше установлена структура положительной взаимозависимости в рамках группы, тем больше ее члены чувствуют личную ответственность за свой вклад в достижение общей цели и тем быстрее они осознают, что качество работы ухудшается, если уже один из группы прекращает выполнять свою часть работы. «Социально безделья» можно избежать, если структура положительной взаимозависимости понятна всем членам группы. Здесь имеется в виду, что четко распределены роли и задания между участниками, при постановке итоговой оценки принимается во внимание индивидуальный вклад каждого с учетом того, организована ли взаимопомощь, групповая оценка представляет собой среднее арифметическое от суммы индивидуальных оценок, группы регулярно получают информацию о степени групповой продуктивности и вкладе каждого участника.

Кроме двух описанных принципов братья Джонсоны выделяют еще три. Первым из них является *поддерживающее взаимодействие лицом к лицу*. Этот принцип проявляется, когда между членами группы имеет место вербальный обмен по поводу того, как они получили нужный ответ и каким образом может решаться задача. Он также присутствует во время выполнения задания, когда участники помогают друг другу понять суть задачи, обращаются за разъяснениями к членам группы прежде, чем спросить у учителя. Вербальный обмен характерен и для подведения итогов работы, когда участники взаимодействия суммируют то, что усвоили совместными усилиями.

В качестве второго дополнительного принципа называется *наличие у членов группы социальных умений*. К ним относятся такие умения: эффективно общаться; стимулировать уважение и доверие в группе; руководить и подчиняться; поддерживать и воодушевлять друг друга, когда задания распределены между участниками; обращаться за помощью; разрешать возникшие конфликты и т.п. Именно перечисленные умения нужны школьникам, чтобы установить правильные межличностные и групповые взаимоотношения и скоординировать усилия для достижения общей цели.

Д. и Р. Джонсоны выделяют четыре уровня социальных умений, необходимых для успешности кооперативного учения. Первый уровень составляют *формирующие* умения. Они представляют собой набор умений управлять ходом взаимодействия и направлены на четкую организацию работы в группе и установление оптимальных норм поведения в ней.

Например: передвигаться в группе, не беспокоя других; говорить тихим голосом; использовать имена, обращаясь друг к другу; смотреть на говорящего во время общения; хвалить за совместную работу и воодушевлять на нее членов группы; делиться мыслями и подготовленными материалами; активно взаимодействовать, внося вклад в достижение общей цели и т.п.

Умения функционирования нужны группе, чтобы успешно выполнять задания, поддерживая рабочие отношения. К ним относятся:

а) умения давать необходимые указания по ходу взаимодействия: формулировать и уточнять цели задания; определять время на выполнение и следить за его соблюдением; указывать возможную последовательность действий и т.п.;

б) умения выражать похвалу, поддержку точки зрения того или иного члена группы вербально и невербально через контакт глаз, жесты, движения, интонацию;

в) умения объяснять точку зрения группы, разъяснять то, что сделано, просить о помощи в случае затруднений;

г) умения подбодрить группу, когда мотивация снижается, подавая новые идеи с энтузиазмом и юмором;

д) умения выражать свои чувства и эмоции, удерживая внимание членов группы на задании и способствуя созданию благоприятного для взаимодействия климата и т.п.

Формулирующие умения требуются для обеспечения познавательной активности членов группы, направленной на глубокое понимание изучаемого материала и использование эффективных стратегий его усвоения и сохранения. Сюда входят такие умения, как:

а) излагать то, что прочитано или обсуждено, как можно полнее, не консультируясь с записями или первоисточниками;

б) дополнять высказывания, заострять внимание на наиболее важных фактах или ошибочных трактовках, если таковые имели место;

в) связывать новый материал с усвоенным или известным ранее;

г) использовать различные мнемические средства для лучшего запоминания;

д) излагать ход дискуссии и перечислять основные идеи, возникшие при обсуждении, чтобы слушающие могли высказывать свои соображения и коррективы;

е) озвучивать план выполнения задания и т.п.

И наконец, *побуждающие умения* необходимы для участия в учебных дискуссиях и предполагают более глубокое проникновение в проблему, чтобы выбрать наиболее полный и точный материал для обоснования своей позиции, конструктивно аргументировать альтернативные мнения, делать выводы, приходиться к консенсусу. Это такие умения:

а) критиковать идеи без критики людей, высказавших их;

б) выделять идею, вызвавшую разногласия в группе;

в) объединять различные идеи в одну позицию;

г) расширять высказывания членов группы за счет добавления информации;

д) обосновывать согласие или несогласие с идеей того или иного члена группы;

е) осуществлять поиск наиболее точной мысли, требующий более глубокого анализа и выхода за рамки известной информации и т.д.

Последний принцип кооперативного учения, предложенный братьями Джонсонами, назван нами принципом *совершенствования группового взаимодействия*. Это рефлексивный компонент кооперативного учения, предполагающий время от времени выяснение того, насколько хорошо работает группа и как можно повысить ее эффективность. Обычно это делается в конце занятия, когда члены группы обсуждают, какие действия были полезны, бесполезны или даже вредны для успешного достижения результата, чтобы в дальнейшем ими пользоваться или отказаться, или отдать предпочтение другим.

В центре итоговых групповых обсуждений находится вклад членов группы в изучение материала каждым учеником и в поддержку эффективных рабочих отношений. С. Ягер (12) экспериментально доказал, что индивиды с высоким, средним и низким уровнем обученности в условиях группового взаимодействия, сопровождающегося обсуждением хода и итогов работы, добиваются более высоких показателей по сравнению с теми, у кого не было такого обсуждения. Позднее Р. и Д. Джонсоны, М. Стен и А. Гарибальди (6) в своем экспериментальном исследовании обосновали целесообразность сочетания внутригруппового обсуждения с анализом хода и результатов взаимодействия с учителем.

С. Каган выделил еще один принцип кооперативного учения, назвав его *принципом одновременности*. В отличие от традиционного учения, где учитель и ученики действуют последовательно, по очереди, кооперативное учение предполагает одновременные действия школьников, тем самым увеличивая время их активности на 375% при условии, что на совместное учение отводится 75% урока.

Проведенное описание принципов кооперативного учения, на наш взгляд, дает достаточно полное представление о достоинствах этой педагогической технологии. К ним можно отнести обеспечение многосторонней положительной взаимозависимости членов учебных групп и их личной ответственности за достижение ожидаемого результата, значительное внимание социализации учащихся, что в совокупности создает условия для активного сотрудничества в учении и формирует навыки и умения взаимодействия, так необходимые выпускникам школ во всех сферах их взрослой жизни.

Все перечисленное показывает, что в центре технологии кооперативного учения находится ученик в

совокупности его субъектных и личностных характеристик. Это позволяет нам отнести данную технологию к технологиям лично ориентированного обучения и рекомендовать ее для применения в учебном процессе как школы, так и вуза.

По мнению Е. Хилке, чтобы кооперативное учение было успешным, учителю необходимо тщательно спланировать групповое взаимодействие, внимательно руководить групповыми процессами и своевременно оценить его результат (3). Иными словами, учитель должен последовательно выполнять совокупность следующих шагов:

1. Определить задание, сформулировать учебную цель и объяснить ее классу, обращая особое внимание на последовательность выполнения учебных действий и требующиеся для этого навыки и умения кооперативного взаимодействия.

2. Распределить школьников по малым гетерогенным группам из 3-5 человек в зависимости от задания и опыта совместной работы учеников, принимая во внимание уровень их обученности.

3. Обеспечить кооперативное учение в группе путем раздачи материалов, описывающих пути и приемы работы, распределения ролей между членами группы (ответственный за запись хода работы, за поддержание мажорного тона, за фиксацию результатов, презентацию итогов и т.п.), оказания помощи группам во время их совместной работы, стимуляции отдельных учащихся для их включения в общую деятельность.

4. Проанализировать, как выполнено задание и достигнута цель, качество полученного результата, эффективность группового взаимодействия в ходе общеклассного обсуждения или с помощью специальных бланков. Последние позволяют школьникам определить, насколько они активно работали в составе группы, каков был их вклад в общий результат и продуктивно ли работала группа в целом.

Перечисленные шаги находят свое воплощение в различных структурах кооперативного учения, которые мы условно разделили на несколько групп, принимая во внимание содержание, на усвоение которого направлена та или иная структура, способы овладения этим содержанием и требующиеся для данной цели способы группового взаимодействия. Первая группа структур «Mastery learning» (усвоение до уровня совершенства) разработана С. Каганом (8) для первичного овладения новым материалом. Они позволяют учителю удостовериться, что все ученики усвоили новый материал, прежде чем переходить к овладению следующей дозой. Приведем примеры структур, входящих в эту группу.

Numbered Heads Together

Каждый член группы получает номер. Учитель задает вопрос, ученики в группах отвечают шепотом по очереди, обсуждают ответы, вносят уточнения и формулируют общий ответ. Учитель называет номер и указывает группу. Отвечает тот ученик из группы,

номер которого прозвучал.

Think-(Write)-Pair-Square-Share

Учитель задает вопрос, ученики обдумывают ответы индивидуально (их можно записать). Школьники сообщают ответы друг другу в паре и формулируют общий ответ. Пары сообщают ответ группе, после обсуждения составляют итоговый ответ и выбирают ученика, который проинформирует класс.

Roundrobin (Roundtable)

Учитель задает вопрос, ученики по очереди отвечают устно или письменно. Ответы обсуждаются, и итог сообщается классу.

Three-Step Interview

Ученики под номерами 1 и 3 берут интервью у учеников 2 и 4, затем меняются ролями. Выполняя Roundrobin, школьники сообщают группе по очереди, что они узнали в ходе интервью. Члены группы обобщают мысли и сообщают итог классу.

Inside-Outside Circle

Ученики встают в два круга, созданные двумя группами, один внутри другого, лицом к собеседнику. Один из пары задает серию вопросов, запоминая ответы или внося информацию в лист учета. По сигналу учителя школьники переходят к другому партнеру и выполняют то же задание. Группы объединяются, и, выполняя Roundrobin, ученики делятся полученной информацией.

Fact or Fiction, Guess the Fib

Члены группы по очереди говорят предложения, соответствующие действительности или нет, слушающие вслух произносят лишь правильные высказывания. Во второй структуре ученики говорят два или три предложения, одно из которых противоречит действительности, слушающие отмечают неправильные предложения.

Pairs Check

Действуя в парах, школьники под номерами 1 и 3 работают с первым заданием упражнения, а 2 и 4 следят за правильностью; по мере необходимости 2 и 4 помогают 1 и 3 выполнить задание правильно. Ученики меняются ролями и таким образом выполняют упражнение до конца. Пары сравнивают результаты и выбирают правильные ответы.

На уроке могут использоваться комплексы из 3-5 перечисленных структур, которые завершаются диагностированием уровня овладения новым материалом с помощью теста, выполняемого учениками индивидуально. Если уровень усвоения соответствует норме (80-90%), то класс может перейти к овладению новой дозой материала.

Вторая группа структур кооперативного учения направлена на полное усвоение нового материала, его повторение и систематизацию, установление связей с ранее изученным материалом и может занимать несколько уроков. К ним относятся структуры, предлагающие ученикам специализированные задания, их результатом может быть проект, дискуссия, групповая презентация.

Jigsaw (Мозаика) разработана Е. Аронсоном (1).

Каждый член группы получает задание усвоить определенный параграф по изучаемой теме. Таким образом он становится экспертом по данному материалу, а вместе с учениками из других групп, работавшими над этим же параграфом, включается в экспертную группу для более глубокого изучения материала и уточнения деталей. Затем эксперты возвращаются в свои прежние группы, излагают усвоенный материал и помогают другим членам группы овладеть им. Существуют различные модификации данной структуры. Так, в качестве материала для обсуждения могут выступать сочинения или доклады, написанные учениками дома. Или же школьникам дается задание поработать самостоятельно в библиотеке, чтобы найти информацию по теме. Каждой группе может быть предложена своя тема, а ученикам — отдельные вопросы для подготовки.

Co-op Co-op (8)

Класс работает над одной проблемой, она, в свою очередь, разбивается на подпроблемы. Члены группы определяются с той частью подпроблемы, над которой они будут работать дома. На уроке после сообщений отдельных учеников по подпроблеме группа готовит коллективную презентацию для предъявления всему классу и последующего обсуждения. Результаты оцениваются на трех уровнях: класс высказывает мнение по поводу групповой презентации, группа оценивает индивидуальный вклад каждого, а содержание мини-высказываний оценивает учитель.

Group Investigation

Групповое исследование разработано С. Шаран и Р. Герц-Лазаровичем (9). Учитель называет проблему исследования для всего класса. Каждая группа выбирает ту сферу, которая им наиболее интересна. Учитель вместе с группой обсуждает пути решения и то, что для этого необходимо. Исследования проводятся на уроке, ибо учитель заранее приносит дополнительную литературу по проблеме, готовит рекомендации по ее использованию. Члены группы работают с литературой, готовят презентацию для предъявления всему классу. Предполагается, что материалы исследований усваиваются всем классом.

Group Discussion

Класс получает проблему и знакомится с целью дискуссии. Чтобы подготовиться к ее обсуждению, ученикам может быть предложено написать свое мнение по этой проблеме, охарактеризовать положительную или отрицательную стороны проблемы или сформулировать вопросы, которые бы они хотели задать друг другу и т.д.

Group Project

Класс получает тему проекта, знакомится с целью и формой презентации. Группы обсуждают план действий, распределяют обязанности и задания между участниками. После выполнения заданий дома группы обсуждают их на занятии, дополняют, вносят коррективы, решают, как будут представлять подготов-

ленное. Оценка проектов осуществляется классом в ходе обсуждения их достоинств и недостатков, а также определяется вклад каждого ученика в общее дело.

Продолжая свои исследования, авторы описанных структур кооперативного учения включают их в долгосрочные технологии, пользующиеся довольно большой популярностью в настоящее время. Так, Р. Славин (11) создал технологию *Teams - Games - Tournament (TGT)*, в основе которой лежит соревновательный стимул. На первом уроке-лекции учитель сообщает ученикам новый материал по теме и раздает им листки с вопросами по прослушанному. Ученики работают в группах, помогая друг другу подготовиться к ответам на все вопросы. В течение следующей недели учитель организует соревнование между группами, одинаковыми по уровню обученности, на выявление группы, лучшей по знаниям данной темы. Аналогичная работа проводится и по следующим темам.

Этому же автору принадлежат и такие технологии, как *технология совместного интегрированного овладения чтением и письменной речью (CIRC)*, предназначенная для школьников 2-6-х классов, и технология обучения математике учащихся 3-6-х классов (10), которая сочетает *кооперативное учение в командах с предварительной индивидуализированной подготовкой (TAI)*.

В первой долгосрочной технологии ученики вначале работают над чтением в группах, помогая друг другу понять содержание текста, предположить возможные варианты его завершения, пересказать рассказ. На последующих уроках школьники из разных групп объединяются в пары и вместе читают друг другу по очереди, проверяют понимание, учатся писать слова, а затем совместно работают над черновым вариантом своего письменного произведения по материалам прочитанного, обсуждают его, вносят изменения и готовят к публикации в журнале ученических работ.

Вторая технология направлена на повышение уверенности школьников в возможности улучшения знаний по математике. Прежде чем объединить учащихся в команды из 4-5 человек с различным уровнем обученности, учитель проводит тест, позволяющий ему

выяснить, как ученики усвоили решение того или иного класса задач. По его результатам каждый школьник получает индивидуальную консультацию и работает по программе, специально составленной для него. Затем ученики объединяются в группы и выполняют ряд заданий вместе, помогая друг другу, обсуждая возможные варианты решения, проверяя работы. Члены группы получают общую оценку в зависимости от количества и качества решенных вместе задач.

Все изложенное дает учителю возможность не только познакомиться с тем, как работают его коллеги за рубежом, но и проверить эффективность описанных технологий на своих уроках, оценить их учебный, воспитывающий и развивающий потенциал.

Литература

1. Aronson E. The Jigsaw Classroom. Beverly Hills, Calif., 1978.
2. Deutsch M. An Experimental Study of the Effects of Cooperation and Competition upon Group Process // Human Relations 2, 1949. P. 199-232.
3. Hilke E. V. Cooperative Learning. Bloomington, Indiana, 1990.
4. Johnson D., Johnson R. Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualizing Learning. N.Y.: Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1987.
5. Johnson D., Johnson R. Cooperation and Competition: Theory and Research. Minnesota, University of Minnesota, 1989.
6. Johnson D., Johnson R., Stanne M., Garibaldi A. Impact of Goal and Resource Interdependence on Problem - Solving Success // Journal of Social Psychology, 1989.
7. Kagan S., Robertson L. Cooperative Learning Co-op Facilitators' Handbook. SanJuan Capistrano, Ca, Resources for Teachers, 1991.
8. Kagan S. Cooperative Learning: Resources for Teachers. Riverside, Ca: University of California, 1985.
9. Sharan S., Hertz-Lazarowitz R. A Group Investigation Method of Cooperative Learning in the Classroom // Cooperation in Education. Provo, Utah, 1980.
10. Slavin R.E. Cooperative Learning and Individualized Instruction // Arithmetic Teacher, 1987, Nov. P. 14-16.
11. Slavin R.E. Using Student Team Learning. Baltimore: John Hopkins University Press, 1986.
12. Jager S., Johnson D., Johnson R. Oral Discussion, Group-to-Individual Transfer, and Achievement in Cooperative Learning Groups // Journal of Education Psychology, 77 (1), 1985.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ УНИВЕРСИТЕТА

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ЭЛИТА РОССИИ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВЕКОВ: ПОСЛЕСЛОВИЕ К КОНФЕРЕНЦИИ

Идея международной конференции «Интеллектуальная элита России на рубеже XIX–XX веков» родилась в точке пересечения научных интересов Российского института культурологии (Москва) и кафедры культурологии Вятского государственного педагогического университета. На протяжении трех лет на кафедре культурологии ВятГПУ проводится научно-теоретический семинар «Культурологические штудии» (руководитель – профессор Н.О. Осипова), координирующий усилия, прежде всего, молодых специалистов, работающих в области теории и истории русской культуры рубежа XIX–XX вв. Из научных дискуссий и исследований по вопросам художественных исканий и открытий в области искусства, философии, филологии, социологии культуры, краеведения, из наблюдений над взаимопроникновением типологических и индивидуальных характеристик в художественной картине русской культуры, анализа традиционных, национальных и авангардных элементов в теории и практике художественных направлений начала XX в. отформовалась элитарная проблематика научных исследований кафедры.

В свою очередь, сектор истории культуры Российского Зарубежья РИК в начале 2001 г. приступил к работе над темой «Интеллектуальная элита России на рубеже XIX–XX веков», рассчитанной на пять лет исследовательской работы. Название этой темы было использовано организаторами международной конференции в качестве программной, т.е. объединяющей идеи для обсуждения элитарных процессов в разных сферах интеллектуальной деятельности ученых, философов, историков, художников, искусствоведов, писателей из Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Перми, Сыктывкара, Кирова, Саранска, Ижевска, Тамбова, Владивостока и других городов России, а также Италии и Израиля.

Проведение международной конференции – результат научного сотрудничества РИК и ВятГПУ. Впервые в Российской гуманитарной науке на уровне культурологической рефлексии была заявлена столь сложная, неразработанная и чрезвычайно актуальная тема. Ее обсуждение в рамках пленарного и секционных заседаний показало, что ученое братство – в столице и провинциальных городах России, в дальнем зарубежье – готово к научной дискуссии, анализу и практической апробации нового и перспективного направления гуманитарной отрасли знаний.

Конференция продемонстрировала, что исследования по заявленной теме идут сегодня в следующих направлениях:

- выработка методологии исследований интеллектуального и элитарного в разных сферах духовной деятельности человека (политика, философия, литература, история, художественная культура) и как ответвление – разработка терминологического аппарата;

- этические аспекты элит;
- влияние интеллектуального потенциала (шире – интеллигенции) на развитие общества;

- роль культурного наследия в формировании интеллектуальной элиты России;

- портрет русской интеллектуальной элиты;

- искусство рубежа XIX–XX вв. и интеллектуальная элита России;

- роль и место внутренней и внешней эмиграции в интеллектуальной жизни России на рубеже XIX–XX вв.;

- интеллектуальная элита российской провинции рубежа XIX–XX вв.;

- образование и просвещение как фактор формирования интеллектуальной элиты русской провинции на рубеже XIX–XX вв.

Представленные на конференции доклады касались самых разнообразных и сложных сторон изучаемой темы.

Серьезная дискуссия развернулась вокруг вопросов, связанных с теоретической проблематикой. В ходе обсуждения докладов выяснилось, что на философском уровне абсолютно не отработан категориальный аппарат (например, соотношение таких понятий, как интеллектуальная элита, духовное, интеллектуальное и элитарное, рациональное и интеллектуальное, неинтеллектуальное, интеллигентный и т.д.). Нет научного инструментария, учитывающего специфику разных дисциплин, нет четких критериев анализа интеллектуальной палитры культуры – безотносительно к национальному и историческому контексту. Все эти проблемы заострил на пленарном заседании К.З. Акопян (Москва), выступивший с докладом на тему «Интеллектуальная элита: проблема терминов и понятий». Со многими идеями этого доклада корреспондировали выступления М.Г. Талалая (Италия, Флоренция), Ю.А. Саурова (Киров), Н.И. Поспеловой (Киров), хотя тематически они были выдержаны в другом ключе.

Важным результатом Вятского международного форума стало то, что он способствовал изменению общепринятой парадигмы «элита – для элиты, интеллектуальное – оппозиционное» на более актуальную – «элита – для общества». Философско-методологическое обоснование нового взгляда на ключевые проблемы конференции получило в докладах «Интеллектуально-духовный потенциал общества на рубеже тысячелетий: опасность потери и поиски выхода из ту-

пики» Т.Г. Дунаевой (Казань), «Концепция исторического развития русской культуры в философии Г.Г. Шпета» Т.Г. Щедриной (Владивосток), «Философская поэзия и поэтическая философия Н. Минского» Л.А. Сугай (Москва), где помимо подробной проработки заявленной проблематики был сделан выход на диалог «личность – общество», «новое – традиционное», «теоретическое – практическое», «философское – художественное».

Особые качества российской элиты, порожденные сраженностью европейского и неевропейского, столичного и провинциального, были реализованы в содержательных докладах литературоведческого профиля – «Тенденции развития русской литературы Северо-Востока (К. Жаров, М. Осоргин, А. Грин)» Л.В. Гурленовой (Сыктывкар), «Интеллектуальные рефлексии западноевропейского символизма и русская художественная культура на рубеже XIX–XX вв.» Н.В. Тишунинной (Санкт-Петербург), «П. Сувчинский: литературный вектор культурфилософии русского евразийства» Н.О. Осиповой (Киров). Образ литературной элиты России рубежа XIX–XX вв. прописан в докладах «Трансформация отношений интеллектуальной элиты провинции к народным традициям (конец XIX – начало XX в.)» В.А. Поздеева (Киров), «Образы Италии» П. Муратова в интеллектуальном контексте эпохи» Т.В. Саськовой (Москва).

Сквозным лейтмотивом многих докладов стало проведение многочисленных связей России с Западом на основе эмиграционной волны постоктябрьского времени. Влияние русской интеллектуальной элиты на мировую культуру и инациональное сознание стало специальным предметом анализа в докладе «Русская духовная миссия в Иерусалиме второй половины XIX столетия» И.В. Беровой (Израиль, Акко).

Широко обсуждалась проблема художественной элиты. Общая картина русского искусства рубежного времени складывалась из «мозаики» искусствоведческих исследований, репрезентирующих личностные аспекты во взаимодействии с жанрово-видовыми, стилистическими элементами в социокультурном контексте. Новое слово здесь сказали С.А. Бочаров (Сыктывкар), выступивший с темой «Русский авангард рубежа веков как школа формирования художника», М.В. Стовичек (Ярославль) – «Интерпретация архитектурного модерна в провинции начала XX в.», И.В. Клюева (Саранск) – «Репрезентация русской интеллектуальной элиты рубежа XIX–XX вв. в скульптурном портрете», М.П. Голенок (Киров) – «Теоретическое наследие Казимира Малевича: путь к дизайну». Со своеобразным научным диптихом выступили музыковеды Т.Н. Левая (Нижний Новгород) и Н.И. Поспелова (Киров), многогранно и глубоко представившие в своих докладах (соответственно – «Скрябин и скрябинизм: между Россией и Западом» и «Категория интеллектуального в музыкальном сознании рубежа XIX–XX вв.») такую культурную фигуру русской элиты начала XX в., как А.Н. Скрябин.

К научно-творческой и нравственной оценке вклада русской элиты в мировую культуру были направлены усилия тех, кто занимается теорией «циркуляции элит», проблемой взаимоотношений интеллектуальной и политической элиты не только в России, но и во всех модернизирующихся государствах и обществах. Речь идет о серьезных научных разработках Л.Г. Протасова (Тамбов), выступившего с докладом «Политическая и интеллектуальная элита России начала XX века: грани взаимодействия», а также С.С. Восканяна (Волгоград) «Либерализм как идеология интеллектуальной элиты», В.И. Бакулина (Киров) «Меньшевистская интеллигенция в событиях 1917 г.: феномен раздвоения сознания», В.Л. Дьячкова (Тамбов) «О природно-демографической основе происхождения и степени радикализма российской пореформенной социально-политической элиты».

Интересный поворот в научном разговоре состоялся, когда зашла речь о конкретных представителях русской культурной элиты рубежа XIX–XX вв. Многие доклады выявили «предпринимательский компонент» в коллективно создаваемом портрете российского интеллектуала. «Предпринимательский акцент» был сделан уже на пленарном заседании в выступлении С.А. Липина «Элита российского предпринимательства как основа развития отечественной культуры на переломе XIX–XX вв.» и получил дальнейшее продолжение в докладах «Образ российского предпринимателя рубежа XIX–XX вв.» Т.Е. Дудар (Сыктывкар), «Интеллектуальный портрет провинциального купца-мецената рубежа XIX–XX вв.» М.С. Судовинова (Киров).

Типологические черты российского интеллектуала были систематизированы в докладе «Российский интеллектуал: историко-культурный портрет конца XIX–начала XX в.» Т.А. Пархоменко (Москва) и персонализированы в докладах С.А. Домановой (Москва) «Переписка А.Ф. Кони: элитарная личность в эпистолярном наследии» и А.Ф. Ворончихина (Ижевск) «Эпистолярное наследие В.К. Лукомского как отражение внутреннего мира научной интеллигенции».

Суммарный портрет российского интеллектуала, таким образом, предстал не в глянцево-музейном виде, а как играющий яркими индивидуальными гранями, с одной стороны, и, с другой – как типичный, живой «образ» эпохи, которому свойственны научная компетентность, творческое дерзновение, талант.

Этот портрет оказался бы неполным, если бы он не был дополнен одной важной чертой российской интеллигенции рубежа прошедших веков – просветительской направленностью ее деятельности. Целый ряд докладов (в основном краеведческого направления) освещал роль и значение элиты в формировании культурно-образовательного контекста русской провинции. Образовательный статус элиты был раскрыт в докладах «Просветительская деятельность учителя Олонекской Карелии на рубеже XIX–XX вв.»

(О.П. Илюха, Петрозаводск), «Роль провинциальной интеллектуальной элиты в формировании и деятельности "культурного гнезда": Костромская губерния второй половины XIX в.» (Л.А. Егорова, Москва), «Основные направления политики России в области образования в переходный период» (Т.А. Арташкина, Владивосток) и «Значение интеллектуальной элиты в развитии высшего образования и науки в Вятке» (Л.Н. Зорина, Киров).

Особое внимание было уделено вопросам, связанным с изучением интеллектуальной элиты русской провинции. Предметом научного обсуждения ряда докладов ученых и краеведов стала жизнь и творчество отдельных представителей этого слоя русского общества (проживающих как в пределах России, так и за рубежом). Этот аспект нашел отражение в концепции докладов «Интеллектуальная элита Вятки конца XIX–начала XX в. (земский врач Н.В. Отроков)» Т.К. Николаевой (Киров), «Л.А. Гребнев (1868–1932) как религиозный философ» В.К. Семибратова (Киров), «Варшавский период жизни и творчества Н.И. Кареева (1879–1885)» В.А. Филимонова (Сыктывкар), «Сельское духовенство Урала» В.В. Осетрова (Екатеринбург).

Органично вписался в культурологическую концепцию конференции естественнонаучный компонент, а именно доклады, посвященные роли и значению научной интеллигенции и ее духовному вкладу в русскую и мировую культуру: «Современная элита и проблемы трансляции культуры» Ю.А. Саурова (Киров), «Г. Ландау: штрихи жизни и творчества» Т.Н. Фоминых (Пермь) и «Особенности формирования технической интеллигенции и руководящего аппарата предприятий и учреждений в Коми крае в начале XX и в конце XX века (сравнительный анализ)» М.В. Игнатовой (Сыктывкар).

Успех международной научной конференции, состоявшейся в Вятском государственном педагогическом университете, обязан высокому научному уровню принимавших в нем участие ученых, их заинтересованности, интеллектуальности и элитарности в том смысле, в каком на данном этапе «работают» эти понятия, – в смысле генерирования новых идей, духовной свободы, нравственной смелости, гуманизма, научной принципиальности, веры в прогресс.

Решение конференции

1. Сделать ежегодными конференции, связанные с проблемами интеллектуальной элиты, на базе разных вузов и научно-исследовательских учреждений гуманитарного профиля.
2. Издать сборник материалов по итогам конференции. Осуществить серию публикаций в периодической печати.
3. Организовать семинар аспирантов, молодых ученых по данной проблеме.

Н.И. Поспелова

МЕЖВУЗОВСКАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПРОВИНЦИАЛЬНАЯ ПОЭЗИЯ В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ. ПОЭЗИЯ ЕРМИЛА КОСТРОВА В ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОЦЕССЕ»

Научную конференцию, посвященную жизни и творчеству известного русского поэта-одописца, нашего земляка Ермила Ивановича Кострова, кафедра русской и зарубежной литературы задумывала провести уже давно. Это событие состоялось 4–5 декабря 2001 г. на филологическом факультете ВГПУ.

Проблемы провинциальной литературы в контексте русской культуры особенно привлекают внимание ученых-гуманитариев разных специальностей: литературоведов, культурологов, искусствоведов. Поэтому проблемы, которые выносились на обсуждение конференции, мыслились широко: не только жизнь и творчество Е.И. Кострова, но и историко-культурный и литературный процесс, а также творчество писателей рубежа XVIII–XIX вв. и XIX–XX вв.

Открыл конференцию председатель оргкомитета, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы, профессор В.Г. Решетов. На пленарном заседании с приветственным словом от ректората ВГПУ выступила проректор, профессор Т.В. Машарова, которая пожелала успехов конференции. В приветственном слове председателя правления Кировского отделения Союза писателей России В.А. Ситникова прозвучала мысль о преемственности традиций в творчестве кировских писателей. Он поделился достижениями и планами кировских писателей, рассказал о проблемах, связанных с изданием книг.

В докладе «Ермил Костров: эпоха и личность» профессор В.А. Бердинских отметил, что XVIII в. дал множество неординарных личностей, в том числе и нашего земляка Ермила Кострова. Докладчик выдвинул мысль, может быть, спорную на первый взгляд, что XVIII в. знаменателен именно личностями, а не их творениями. Доклад профессора Ю.Б. Орлицкого был посвящен ритмическому своеобразию перевода Е.И. Костровым знаменитой книги шотландского поэта Дж. Макферсона «Песни Оссиана». Г.М. Леушина в своем докладе «Иоанн Пустынный и Костровы» на основе архивных материалов и устных преданий сделала попытку рассмотреть родословную Костровых на протяжении XVII–XIX вв. Был показан видеofilm о с. Синегорье, где проходили молодые годы Ермила Кострова, где сейчас находится школьный музей поэта, созданный Г.М. Леушиной.

Профессор К.Д. Гордович в докладе «Провинция и столица как мотив и сюжетный стержень в современной автобиографической прозе (П. Басинский «Московский пленник») обратилась к проблеме «провинциал в столице, его восприятие столицы и своего прошлого». В докладе было показано, что эта тема была актуальна как в XVIII в., так и в настоящее время.

Доклады, прочитанные на секционных заседаниях конференции, можно объединить в несколько проблемных групп.

Первая – это доклады В.В. Сдобнова «О развитии русской литературной демонологии в 1770-х гг.: Ермил Костров» и Г.А. Охотиной «К вопросу о ломоносовской традиции в одической поэзии Е. Кострова». В них рассматриваются проблемы литературной традиции непосредственно в творчестве Е. Кострова. Неожиданный ракурс предложил В.В. Сдобнов, который проследил демонологический ряд персонажей, появляющихся в поэтических произведениях Кострова и поэтов XVIII в.

К этой же группе примыкает доклад М.Н. Соловьиной «Рококо как предшественник сентиментализма в русской художественной культуре XVIII в.». Доклад вызвал довольно бурное обсуждение, потому что затрагивал проблемы, находящиеся на стыке эстетики, искусствovedения и литературovedения.

Хорошо известно, что Ермил Костров учился в Вятской духовной семинарии, поэтому вторая группа докладов касалась духовной жизни Вятки в XIX–XX вв. Эти аспекты поднимались в докладах В.Д. Сергеева «Традиции семинаристской поэзии в творчестве ректора Вятской духовной семинарии П.И. Смирнова (2-я пол. XIX в.)», В.А. Поздеева «Мотив вина в поэзии семинаристов конца XIX–начала XX вв.», Г.Н. Шершневой «Христианские мотивы в творчестве вятских поэтов конца XIX–начала XX вв.», В.К. Семибратова «Л.А. Гребнев как продолжатель древнерусской поэтической традиции».

Проблемы региональной книжной традиции XVIII–XIX вв. рассматривались в докладе С.В. Красильниковой «Памятники провинциальной историографии XVIII–XIX вв. в литературном процессе на Севере».

Еще одна группа докладов может быть объединена тем, что в них представлено творчество и проблемы литературы XX в. В докладе Д.Н. Черниговского «Видный пушкинист русского зарубежья – вятский уроженец Г.Я. Трошин» показана судьба ученого-психиатра, который одним из первых в начале XX в. обратился к очень интересному аспекту: психологии литературного творчества. Т.Е. Загвоздкина в докладе «Мотив "провинция и столица" в творчестве А. Грина» рассмотрела, какое влияние оказала провинциальная Вятка и судьба отца на творчество известного писателя А. Грина. Интерес вызвал доклад Н.В. Осиповой «Провинциальный текст в культурном контексте». В докладе сделана попытка показать, как складывается в современной жизни «миф о Вятке», каковы его «реальные» и «мифические» составляющие, что представляет «культурный локальный текст».

Два доклада были посвящены осмыслению тенденций в современной поэзии. В докладе В.В. Захарова «Влияние поэтики фольклора на творческие искания Олега Поскребышева» в русле литературоведческих исследований конца XX в. показано, как жан-

рово-стилевые традиции фольклора «проникают» в поэтическое творчество современного поэта. Доклад С.М. Прохорова «Инвариантные мотивы в провинциальной и столичной поэзии. Опыт синхронного анализа» показал, как реализуется парадигма столица/провинция, свой/чужой в современной «любительской» поэзии.

Итоги конференции были подведены в заключительном слове В.Г. Решетова. Материалы, представленные в оргкомитет конференции, будут опубликованы в научном сборнике.

В.А. Поздеев

ВТОРАЯ РЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ФАКТЫ И ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИКИ МЕНЕДЖМЕНТА»

30 октября 2001 г. состоялись пленарное и секционное заседания научной конференции. Организаторы конференции – Вятский государственный педагогический университет, Лига предпринимателей Кировской области, центр стратегического планирования Кировской области – на хорошем уровне провели подготовительную работу, к началу конференции выпустили сборник материалов, организовали выставку публикаций и др.

Значимость конференции четко выделена в приветствии Председателя Правительства Кировской области, профессора В.Н. Сергеевкова: «Наступивший XXI век должен стать веком грамотного и эффективного управления во всех сферах, начиная с семьи и заканчивая наукой, производством, обществом в целом... Правительство Кировской области заинтересовано в развитии и теории и практики менеджмента». Всего на конференцию было представлено около 40 докладов ученых и управленцев-практиков из различных организаций Кирова, Нижнего Новгорода, Москвы, Ульяновска. Среди них доклады профессоров В.Т. Юнгблода и Ю.А. Саурова, докторантов Е.О. Галлицких и Г.А. Русских, кандидатов наук О.Н. Белоуса, Н.Н. Шаниной и др.

Федеральный инспектор по Кировской области Д.В. Овсянников выступил с интересным докладом об опыте проведения кадровых конкурсов в Приволжском федеральном округе как одном из механизмов формирования управленцев нового поколения в системе государственной службы. В докладе «Управление как ресурс национальной безопасности» директор центра стратегического планирования Кировской области А.Е. Горбушин под углом зрения темы проанализировал некоторые проблемы идеологии, подготовки кадров менеджеров, организации внутрифирменного обучения. Использование теоретических идей на практике было показано в выступлении кан-

дидата экономических наук А.Б. Левчука. Постановка вопроса о сознательном выборе пути развития организации в рамках ее жизненного цикла позволяет говорить о смене идеологии выживания на смыслы построения будущего.

Знакомство с выступлениями участников (а всего на заседании присутствовали не менее 70 человек) и материалами конференции убеждает в острой потребности осознания проблем управления, в необходимости интеллектуального общения ученых и практиков. Понимание управления как фундаментального ресурса, который необходимо строить, искать, использовать, и системная реализации такого подхода в состоянии существенно помочь возрождению Вятского края. Идеи действительно правят миром. Не случайно заинтересованно были встречены доклады А.Э. Козачинского о построении коммуникационного пространства фирмы, С.Н. Машуровой об опыте тренинга командообразования, Ю.А. Саурова об идеальных объектах управленческой деятельности... Принци-

пиальным для организаторов конференции было привлечение молодых ученых, менеджеров и студентов к участию в работе. Опыт выступления студентов Института управленческих кадров Вятского ГПУ Е.В. Лысовой и К.В. Осинцева поможет в будущем смелее и на постоянной основе вовлекать наиболее активную и подготовленную часть молодежи в исследование и обсуждение проблем управления.

Конференция как конкретное действие, включающее длительную подготовку и краткий миг выступлений, многое лишь обозначает. В частности, организаторы еще более убеждены в повышении статуса конференции, в проведении ее на постоянной основе. Постепенно формируется ядро активистов, и среди них много молодых ученых, которые постоянно ведут исследования, нуждаются в их обсуждении. Необходимо поиск и новых, более «уютных» форм проведения заседаний. Словом, конференция «Факты и проблемы практики менеджмента» остается живым делом.

Ю.А. Сауров

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АЛЕКСАНДРОВА Наталья Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, заведующая кафедрой методики дошкольного и начального обучения ВятГГУ

БАЙКОВА Ольга Владимировна – ассистент кафедры романо-германской филологии Института лингвистики ВятГГУ

БАНИН Владимир Александрович – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, заместитель директора Института лингвистики ВятГГУ

БАНИНА Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии ВятГГУ

БЕРДИНСКИХ Виктор Аркадьевич – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и краеведения ВятГГУ

БЕРЕСНЕВА Виктория Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Института лингвистики ВятГГУ

БЕРЕСНЕВА Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии ВятГГУ

БОГДАНОВ Александр Иванович – старший преподаватель кафедры физического воспитания ВятГГУ

ВАРАНКИНА Вера Ивановна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математического анализа и МПМ ВятГГУ

ВЕЧТОМОВ Евгений Михайлович – доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент Академии естествознания и РАЕН, заведующий кафедрой алгебры ВятГГУ, соросовский профессор

ВОЛОГЖАНИНА Валерия Владимировна – учитель русского языка и литературы Вятской гуманитарной гимназии г. Кирова, аспирант кафедры социальной педагогики ВятГГУ

ВОРОНИНА Галина Андреевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин ВятГГУ

ГАЛИЦКИХ Елена Олеговна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой литературы XX века и методики ее преподавания ВятГГУ

ГУЛЯЕВ Леонид Николаевич – докторант кафедры социально-политических теорий Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова

ДАНЮШЕНКОВ Владимир Степанович – доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН, РАЕН, ректор ВятГГУ

ДОЛГУШЕВ Вадим Григорьевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания ВятГГУ

ЗОРИНА Людмила Николаевна – кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии ВятГГУ

ЗЫРЯНОВА Ангелина Владимировна – аспирант кафедры всеобщей истории ВятГГУ

КАРАУЛОВА Лариса Владимировна – старший преподаватель кафедры математического анализа и МПМ ВятГГУ

КИСЕЛЁВА Мария Анатольевна – студентка III курса естественно-географического факультета ВятГГУ

КИСЛИЦЫН Юрий Сергеевич – старший преподаватель кафедры всеобщей истории ВятГГУ

КОПЫСОВ Вадим Алексеевич – кандидат биологических наук, профессор, заведующий кафедрой биологии и методики преподавания биологии ВятГГУ

КОРОЛЬКОВА Инга Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института

КОСТИН Алексей Александрович – аспирант кафедры всеобщей истории ВятГГУ

КОХАНОВ Константин Анатольевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теоретической физики и МПФ ВятГГУ

КРОПОТОВА Лариса Васильевна – аспирант кафедры романо-германской филологии Института лингвистики ВятГГУ

КУЗЬМИН Юрий Михайлович – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории ВятГГУ

КУКЛИНА Светлана Станиславовна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой английского языка Института лингвистики ВятГГУ

МАКАРОВ Леонид Дмитриевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры археологии УдГУ

МАЛЫХ Елена Владимировна – аспирант кафедры математического анализа и МПМ ВятГГУ

МАЛЬШЕВ Алексей Викторович – старший преподаватель кафедры экономической теории ВятГГУ

МАШКОВЦЕВА Виктория Вячеславовна – аспирант кафедры истории и краеведения ВятГГУ

- ОНОШКО Вячеслав Николаевич** – кандидат филологических наук, профессор кафедры романо-германской филологии, член-корреспондент АПСН, директор Института лингвистики ВятГГУ
- ПЕРЕСТОРНИНА Ольга Николаевна** – кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры ботаники ВятГГУ.
- ПОДЛЕВСКИХ Леонтий Геннадьевич** – старший инспектор учебного отдела АПУ (Кировский филиал) Минюста России
- ПОЗДЕЕВ Вячеслав Алексеевич** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы ВятГГУ
- ПОСПЕЛОВА Наталья Ивановна** – кандидат искусствоведения, член Союза композиторов, доцент, декан факультета культурологии ВятГГУ
- РАКИПОВА Зия (М.) Шамсулловна** – магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков ВятГГУ
- САВИНА Светлана Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Института лингвистики ВятГГУ
- САВИНЫХ Наталья Павловна** – доктор биологических наук, профессор, доцент, заведующая кафедрой ботаники ВятГГУ
- САДАКОВА Любовь Георгиевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ВятГГУ
- САУРОВ Юрий Аркадьевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретической физики и МФФ ВятГГУ
- СЕМЕНОВА Ирина Юрьевна** – специалист 1-й категории ГО Кировского областного центра охраны окружающей среды и природопользования
- СИМОНОВА Галина Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы ВятГГУ
- СИТНИКОВА Вера Александровна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ВятГГУ
- СЛОБОДЧИКОВ Аркадий Михайлович** – кандидат химических наук, профессор кафедры химии и МПХ ВятГГУ, член-корреспондент АПСН, член-корреспондент Международной Академии педагогического образования, академик, Почетный член Академии гуманитарных наук
- ТАТАРИНОВА Майя Николаевна** – аспирант кафедры педагогики ВятГГУ
- ТИТАРЕНКО Эльвира Сергеевна** – ассистент кафедры педагогики ВятГГУ
- ТЮТЮННИК Светлана Ивановна** – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков ВятГГУ
- ФАДЕЕВА Наталья Юрьевна** – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической теории ВятГГУ
- ФЕДОРОВСКАЯ Татьяна Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Института лингвистики ВятГГУ
- ХОДЫРЕВА Елена Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ВятГГУ
- ШИШКИН Геннадий Петрович** – кандидат педагогических наук, доцент, декан технологического факультета ВятГГУ
- ЯУСЮК Алла Владимировна** – классный воспитатель Вятской гуманитарной гимназии г. Кирова

.....

Правила приема в аспирантуру ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА В 2002 ГОДУ

Аспирантура является основной формой подготовки научно-педагогических кадров и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования и предоставляет гражданам РФ возможность повышения уровня образования, научной и педагогической квалификации.

Подготовка аспирантов осуществляется по отраслям наук и научным специальностям в соответствии с действующей номенклатурой специальностей научных работников.

Обучение в аспирантуре осуществляется по **очной и заочной формам**.

В аспирантуру **на конкурсной основе** принимаются лица, имеющие высшее профессиональное образование. Для поступающих в аспирантуру по педагогическим наукам необходим двухлетний стаж педагогической работы после окончания вуза.

Лица, ранее прошедшие полный курс обучения в аспирантуре, не имеют права повторного обучения в аспирантуре за счет средств бюджета.

Прием заявлений и документов в аспирантуру проводится с **13 мая по 28 июня**.

Вступительные экзамены – с **16 по 24 сентября**.

Поступающие в аспирантуру подают на имя ректора **заявление** по установленному образцу и следующие **документы**:

- характеристику с места работы или учебы,
- рекомендацию совета факультета (для выпускников текущего учебного года),
- нотариально заверенные копии диплома о высшем профессиональном образовании и приложения к нему,
- копию трудовой книжки, заверенную по месту работы,
- удостоверение о сдаче кандидатских экзаменов (для лиц, сдавших кандидатские экзамены),
- список опубликованных научных работ с приложением одной из них.

Лица, не имеющие опубликованных научных работ, представляют реферат по избранной специальности,

- медицинскую справку по форме № 086 У,
- 2 фотографии (3x4, 4x5), папку-скоросшиватель, почтовый конверт с маркой.

Паспорт и диплом об окончании вуза поступающие в аспирантуру представляют **лично**.

Прием в аспирантуру проводится на **госбюджетной** и на **договорной (платной)** основе. Количество мест для приема в аспирантуру за счет средств федерального бюджета опреде-

.....
ляется контрольными цифрами приема, устанавливаемыми Министерством образования Российской Федерации.

Поступающие в аспирантуру в период подачи документов проходят **собеседование с предполагаемым научным руководителем**, который сообщает о результатах собеседования в приемную комиссию.

Решение о допуске к вступительным экзаменам выносится приемной комиссией с учетом итогов собеседования поступающего с предполагаемым научным руководителем, а также с учетом отзывов на представленные научные работы, реферат.

Лицам, допущенным к вступительным экзаменам в аспирантуру, для подготовки и сдачи экзаменов предоставляется **отпуск** продолжительностью тридцать календарных дней с сохранением средней заработной платы по месту работы.

Поступающие в аспирантуру сдают следующие **конкурсные вступительные экзамены** в соответствии с государственными стандартами высшего профессионального образования:

- специальную дисциплину,
- философию,
- иностранный язык.

Лица, сдавшие полностью или частично кандидатские экзамены, при поступлении в аспирантуру **освобождаются** от соответствующих вступительных экзаменов.

Пересдача вступительных экзаменов **не допускается**.

Приемная комиссия по результатам вступительных экзаменов принимает решение по каждому претенденту, обеспечивая зачисление на конкурсной основе наиболее подготовленных к научной работе и научно-педагогической деятельности.

Зачисление в аспирантуру производится приказом ректора университета.

Срок обучения в очной аспирантуре не должен превышать **трех** лет, в заочной – **четыре** лет.

Освобождение от работы лиц, принятых в очную аспирантуру, производится в соответствии с законодательством Российской Федерации о труде. **Стипендия** аспирантам очной формы обучения, зачисленным на места в счет контрольных цифр Минобразования РФ, выплачивается со дня зачисления, но не ранее дня увольнения с предыдущего места работы.

Иногородние аспиранты очного обучения обеспечиваются общежитием (без членов семьи).

.....
Отрасли наук и специальности, по которым ведется подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре и системе соискателей

01.00.00 Физико-математические науки

01.01.00 Математика

01.01.06 Математическая логика, алгебра и теория чисел

03.00.00 Биологические науки

03.00.05 Ботаника

03.00.13 Физиология

03.00.15 Генетика

07.00.00 Исторические науки

07.00.02 Отечественная история

07.00.03 Всеобщая история (новая и новейшая)

08.00.00 Экономические науки

08.00.05 Экономика и управление народным хозяйством (теории управления экономическими системами; макроэкономика; региональная экономика)

09.00.00 Философские науки

09.00.01 Онтология и теория познания

09.00.03 История философии

09.00.04 Эстетика

10.00.00 Филологические науки

10.01.00 Литературоведение

10.01.01 Русская литература

10.01.03 Литература народов стран зарубежья (Великобритании и США)

10.02.00 Языкознание

10.02.01 Русский язык

10.02.04 Германские языки (английский, немецкий)

10.02.19 Теория языка

12.00.00 Юридические науки

12.00.08 Уголовное право и криминология; уголовно-исполнительное право

12.00.14 Административное право; финансовое право; информационное право

13.00.00 Педагогические науки

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (информатика, математика, технология и общетехнические дисциплины, физика)

13.00.04 Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

13.00.08 Теория и методика профессионального образования

19.00.00 Психологические науки

19.00.07 Педагогическая психология

24.00.00 Культурология

24.00.01 Теория и история культуры

25.00.00 Науки о земле

25.00.25 Геоморфология и эволюционная география

В 2001-2002 годах в аспирантуре Вятского ГГУ
открыты новые специальности:

03.00.05 Ботаника (кафедра ботаники, научный руководитель – доктор биологических наук *Н.П. Савиных*).

Тематика научных исследований охватывает широкий круг проблем ботаники: структурная организация растений, в том числе жизненные формы, модульная организация, модели побегообразования, типы соцветий и цветорасположение в целом, индивидуальное развитие растений и особенности их онтоморфогенеза, изучение жизненных форм водных и прибрежных растений, составление системы биоморф этих групп организмов, мониторинг охраняемых растений, изучение флоры Кировской области.

08.00.05 Экономика и управление народным хозяйством (кафедра научных основ управления, научный руководитель – кандидат экономических наук *Л.Г. Ходов*).

Тематика научных исследований: проблемы государственного регулирования экономики в Волго-Вятском регионе, в Кировской области; управление имуществом на территории муниципального образования; проблемы государственного регулирования экономики в частном секторе; теория управления экономическими системами: опыт российских реформ 90-х гг. XX в.

10.02.19 Теория языка (кафедры германских языков и романо-германской филологии, научный руководитель – доктор филологических наук *А.А. Залевская*).

Тематика научных исследований охватывает широкий круг проблем психолингвистики: становление и функционирование слова в ментальном лексиконе индивида с учетом разнообразных форм репрезентации и организации как языковых, так и энциклопедических знаний, определение стратегий, используемых при понимании слова; изучение процессов и механизмов продуцирования речи и понимания текста на родном и иностранном языках; определение опор, используемых при принятии переводческих решений.

12.00.08 Уголовное право и криминология; уголовно-исполнительное право (кафедра уголовно-правовых дисциплин, научный руководитель – доктор юридических наук *В.И. Гладких*).

Тематика научных исследований: проблемы борьбы с организованной преступностью, коррупции в сфере экономики, квалификации бандитизма, применения на практике эксцесса исполнителя; преступность в крупных городах и меры ее предупреждения; преступность несовершеннолетних и методы ее профилактики.

12.00.14 Административное право; финансовое право; информационное право (кафедра государственно-правовых дисциплин, научный руководитель – доктор юридических наук *Б.В. Россинский*).

Тематика научных исследований: предмет и система административного права и его соотношение с другими отраслями права, развитие современного административного законодательства в связи с необходимостью его кодификации, проблемы правового регулирования деятельности органов исполнительной власти в Российской Федерации, государственной службы в Российской Федерации, административного принуждения и административной ответственности, административного процесса и административно-процессуального законодательства, административной юстиции, законодательного регулирования административно-надзорной деятельности в Российской Федерации, административно-правовое обеспечение безопасности в Российской Федерации.

13.00.08 Теория и методика профессионального образования (кафедра педагогики, научный руководитель – доктор педагогических наук *В.С. Данюшенков*).

Тематика научных исследований охватывает широкий круг проблем профессионального образования от теории и методики начального профессионального образования до педагогики подготовки специалистов различных отраслей народного хозяйства.

В первом полугодии 2002 года в ВГГУ вышли из печати:

Периодические издания

Вечтомов Е.М., ред. Математический вестник педвузов Волго-Вятского региона
Поспелова Н.И., ред. Сквозь границы: Культурологический альманах. 2002. № 1

Монографии

Ашихмина Т.Я. Комплексный экологический мониторинг объектов хранения и уничтожения химического оружия
Ашихмина Т.Я., Зайцев М.А., ред. Экологическая безопасность региона (Кировская область на рубеже веков)
Олесникова О.И. Поэтическая речь в мире детей
Онищенко Э.В. Историко-педагогическая культура: теоретико-методологический анализ
Романюк Л.В. Гуманистическая традиция как историко-педагогический феномен: теоретико-методологический анализ

Сборники научных трудов

Куклина С.С., ред. Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе. Вып. 6
Решетов В.Г., ред. Анализ литературного произведения. Вып. 3
Сауров Ю.А., ред. Познание процессов обучения физике. Вып. 3
Симонова Г.И., ред. Опыт социальной адаптации личности
Чернова С.В., ред. Семантика. Функционирование. Текст
Юлов В.Ф., Ненашев М.И., ред. Сознание – мировоззрение – мышление. Вып. 7

Сборники тезисов

Ершова Н.Н. и др., ред. Психологические и педагогические проблемы саморазвития личности. Часть 1
Ершова Н.Н. и др., ред. Психологические и педагогические проблемы саморазвития личности. Часть 2
Корегин К.И., ред. Менеджмент в образовании: опыт, проблемы, перспективы
Поспелова Н.И. и др., ред. Интеллектуальная элита России на рубеже XIX-XX веков

Учебные пособия

Васенина Е.А. Информатика для абитуриентов
Васенина Е.А., Петухова М.В. Изучение информационных технологий общего назначения в курсе информатики средней школы
Касимова С.Г., Ивутина Е.П. Учебное пособие по курсу "Психодиагностика". Раздел "Память"
Матвеева Е.В. Применение шкал Узгириса и Ханта для диагностики психического развития в раннем возрасте
Ончукова Л.В. Элементы логики. Логические операции
Соловьёва Л.Д. Страноведение Германии
Сычугова Л.П. Сочинения – в предложениях. Словарь речевых оборотов по литературе XX века

**В Вятском государственном гуманитарном университете
в 2001 году вышли в свет:**

Периодические издания

Вестник Вятского государственного педагогического университета. 2000. № 3-4
Вестник Вятского государственного педагогического университета. 2001. № 5

Философия

Сознание – мировоззрение – мышление. Сборник научных статей. Вып. 6

Религиоведение

Ярыгин Н.Н. Язычество и христианство
Машиковцев А.А. Католицизм в Вятской губернии (вторая пол. XIX в. – 1917 г.)

История

Актуальные проблемы истории: Сб. науч. ст. / Под ред. В.И. Бакулина
Актуальные проблемы истории: Сб. науч. ст. / Под ред. В.Т. Юнгблода
Воробьева Т.А. Страны Азии между двумя мировыми войнами 1918-1939 гг.
Кузьмин Ю.М. Новейшая история стран Европы и Америки
Куликов В.В. Деятельность губернской администрации и сенатская практика по земским делам

Краеведение

Вятская земля в прошлом и настоящем: Материалы конференции
Вятская земля и актуальные проблемы отечественной истории: Сб. науч. ст. / Под ред. В.И. Бакулина
Вятский родник: Сб. м-лов конф. / Под ред. В.А. Поздеева
Животный мир Кировской области (беспозвоночные животные). Т.5 / Под ред. Н.М. Алапкиной
Юфреве Г.И. Год вятского энтомолога

Право

Благодир А.Л. Трудовое право России: УМК
Сергеева И.Н. Конституционное право России: УМК
Хлопина Н.П. Гражданское право России: УМК
Щелокаева Т.А. Российское уголовное законодательство: УМК

Менеджмент

Факты и проблемы практики менеджмента: М-лы конф. / Под ред. Ю.А. Саурова
Юшина Е.А. Муниципальный менеджмент: УМК

Русский язык

Вопросы филологии и методики её преподавания: Сб. науч. тр. / Под ред. Е.В. Саутиной, Н.А. Пермяковой
Калинина Л.В. Категория числа имен существительных
Семантика. Функционирование. Текст: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. С.В. Черновой
Степанова А.Д. Практикум по пунктуации
Федянина О.Н. Жаргонная лексика как разновидность социально ограниченной лексики
Федянина О.Н. Слово в толковых словарях современного русского языка

Литература

Решетов В.Г., Валова О.М. "Счастливый принц" и другие сказки об Оскаре Уайльде

Иностранные языки

Гуляева В.С., Соловьева Л.Д. Практическая грамматика немецкого языка для начинающих
Капустина Т.М., Састамойнен Н.Р. Книга для чтения на английском языке
Ракипова М.Ш. Английский язык: УМК
Ракипова М.Ш. Английский язык

Культурология

Александрова Н.С., Дубровина М.А. Культурологическое образование детей 3-7 лет (на материале региональной истории и культуры): Программа
Криушина В.А. Мировая художественная культура: Учебные тексты и задания
Культурологические штудии. Русская художественная культура первой трети XX века: грани синтеза: М-лы межвуз. науч. семинара / Под ред. Н.О. Осиповой
Культурологические штудии. Русская художественная культура первой трети XX века: проблемы межвидовой поэтики: М-лы конф. / Под ред. Н.О. Осиповой

Математика

Варанкина В.И. Математика-2000. Задачи вступительных экзаменов: Пособие для поступающих в вузы
Вахрушева Л.Н. Познавательные сказки математического содержания для дошкольников
Математический вестник педвузов Волго-Вятского региона. Вып. 3: Сб. науч.-метод. работ (периодический) / Под ред. Е.М. Вечтомова
Некоторые вопросы математического анализа и методики его преподавания: Сб. науч. ст. / Под ред. С.И. Калинина
Ончукова Л.В. Введение в логику. Логические операции.
Ончукова Л.В. Введение в логику. Некоторые методы решения логических задач
Ончукова Л.В. Задания для самостоятельной работы по математическому анализу
Ончукова Л.В. Элементы логики. Логические методы на уроках математики
Подлевских М.Н. Методические указания по математике для студентов заочного отд. педагогического факультета
Проблемы современного математического образования в педвузах и школах России: Тез. докл. / Под ред. Е.М. Вечтомова

Информатика

Васенина Е.В. Информатика для абитуриентов
Окулов С.М. Основы программирования. Часть 2
Окулов С.М. Основы программирования. Часть 3
Окулов С.М. Основы программирования. Часть 4
Окулов С.М., Пестов А.А. 100 задач по информатике
Онегов В.А. Исследование операций: Задачи, методы, алгоритмы
Чеканов Д.А. Практикум по программному обеспечению ЭВМ. Часть 3

Физика

Бутырский Г.А. Спецкурс по физике: Пособие по подготовке в вузы. Ч.1
Бутырский Г.А. Спецкурс по физике: Пособие по подготовке в вузы. Ч.2
Исследование процесса обучения физике: Сб. науч. ст. Вып.5 / Под ред. Ю.А. Саурова
Коханов К.А. Изучение тепловых явлений. 8-й класс
Коханов К.А. Изучение электрических явлений. 8-й класс
Коханов К.А., Сауров Ю.А. Изучение механических явлений. 8-й класс
Коханов К.А., Сауров Ю.А. Основы молекулярно-кинетической теории идеального газа. 10-й класс
Коханов К.А., Сауров Ю.А. Основы термодинамики
Коханов К.А., Сауров Ю.А. Реальный газ и жидкость. 10-й класс

Образовательная область "Технология"

ДЛЯ ЗАМЕТОК

- Колотилов В.В.* Практикум по методике обучения автоделу
Колчанов И.И. Программа по теории и методике трудового обучения
Мартынова Г.А., Симоненко В.Д. Стандартизация в "Технологии". Концепция образования в области стандартизации
Новоселова Т.Г. Ручной гобелен
Патрушева Л.К. Интерьер жилого дома: Альбом заданий с печатной основой по технологии
Патрушева Л.К. и др. Интерьер жилого дома
Технологическое образование в педвузах и общеобразовательных учреждениях: М-лы конф. / Под ред. Л.К. Патрушевой и др.
Титов И.Н. и др. Информационные технологии на уроках технологии в средней школе

Психология

- Ивутина Е.П., Касимова С.Г.* Учебно-методическое пособие по курсу "Психодиагностика". Раздел "Внимание"
Матвеева Е.В. Практические занятия по психологическому консультированию
Низовских Н.А. Психология развития и возрастная психология
Психология субъектности. Человек как автор жизни: М-лы конф. / Под ред. Н.Н., Ершовой, Н.А. Низовских

Педагогика

- Александрова Н.С.* Русские народные игрушки как этнопедагогический феномен
Бакулина Г.А. Интеллектуальное развитие младших школьников в период обучения грамоте
Богданов А.И. Принятие управленческих решений в проектной деятельности образовательного учреждения
Генезис педагогических идей во втором тысячелетии нашей эры: М-лы конф. / Под ред. В.Б. Помелова
Гуманитарные смыслы современного образования: М-лы конф. / Под ред. Ю.А. Саурова
Данюшенков В.С., Гилязова О.Г. Методика проверки эффективности интегрированных уроков в сельской малокомплектной школе: Эксперимент. исследования
Использование личностно-ориентированных технологий в образовании: М-лы семинара / Под ред. Т.В. Машаровой
Мосунова Л.А., Юнглод Л.Г. Педагогические технологии в практике обучения и воспитания
Подготовка будущего учителя к проектированию адаптивной образовательной деятельности школьников / Под ред. Г.А. Русских
Подготовка учителя к исследовательской работе: М-лы конф. / Под ред. Г.А. Русских
Преемственность в обучении и развитии школьников: Сб. ст. / Под ред. Л.А. Мосуновой
Русских Г.А. Дидактические основы современного урока
Современные педагогические технологии в практике работы учителя географии / Под ред. Г.А. Русских
Русских Г.А., Галицких Е.О. Педагогика высшей школы: Программа курса
Эффективное обучение в высшей школе: М-лы конф. / Под ред. Г.А. Русских

Библиография

- Библиографический указатель печатных трудов научных работников университета (1994-1998 гг.) / Сост.: Е.М. Бологова, В.П. Ходырева, О.В. Шиляева; Под ред. Л.К. Ширяевой

Контактные тел.: (8332) 678860, 673674