

**В 2003 году
в Вятском государственном гуманитарном университете
пройдут научные конференции:**

.....
3-4 марта – международная научно-практическая конференция
«Социальное самоопределение учащейся молодежи»
(Т.В. Машарова, т. (8223) 37-27-97)

.....
12-15 марта – межрегиональная научно-практическая
студенческая конференция
*«Актуальные вопросы психологии и педагогики:
студенты в научном поиске»*
(Институт психологии и педагогики. В.З. Юсупов,
т. (8332) 37-02-55)

.....
2-4 апреля – Российско-белорусская научно-практическая конференция
*«Становление сознания специалиста:
междисциплинарный диалог»*
(Институт психологии и педагогики, кафедра философии.
В.З. Юсупов, В.Ф. Юлов, т. (8332) 37-02-55, 67-87-80)

.....
25-26 апреля – культурологические штудии.
Четвертый межрегиональный (всероссийский)
научно-теоретический семинар молодых ученых
*«Русская художественная культура
в образах и символах 1913 года»*
(кафедра культурологии. Н.О. Осипова, т. (8332) 67-88-18)

Вятский государственный гуманитарный университет

**ВЕСТНИК
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Научно-методический журнал

№ 7

Киров
2002

ББК 74.58 я 5
В 38

Главный редактор:
В.С. Данюшенков

Редакционная коллегия

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

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

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

ISBN 5-93825-016-1

© Вятский государственный гуманитарный университет, 2002

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Юнглод В.Т.</i> Наука в гуманитарном университете и модернизация высшей школы	6
ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ НАУКИ	
<i>Вечтомов Е.М.</i> Научное познание и математика	8
<i>Слободчиков А.М.</i> Философские аспекты периодического закона Д.И. Менделеева	11
<i>Харунжеев А.А., Харунжеева Е.В.</i> Методологические аспекты формирования информационной культуры.....	17
<i>Зайцева А.Л.</i> Онтология света в культурфилософских концепциях первой трети XX в.	21
ИСТОРИЯ	
<i>Судовиков М.С.</i> Региональное купечество в истории политических партий начала XX в.	25
<i>Борчина М.А.</i> Народные развлечения и отношение к ним властей Вятской губернии в период революции и гражданской войны	28
<i>Соловьева И.А.</i> Влияние левых партий на население Вятской губернии весной-летом 1918 г.	32
<i>Зырянова А.В.</i> Англо-американские противоречия в русском вопросе в 1918 г.	34
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>Поляков О.Ю.</i> К проблеме пересмотра классицистических универсалий в литературной теории С. Джонсона (концепции документально-публицистических жанров и эпитафии).....	37
<i>Осипова Н.О.</i> Танцевальный код как текст модерна в русской поэзии первой трети XX в.	42
<i>Богатырева Н.Д.</i> Леонид Андреев и Александр Грин	45
<i>Маслова А.Г.</i> Подмостки в системе художественного пространства повести Б. Пастернака «Апеллесова черта»	50
<i>Арутюнян Э.Б.</i> Тексты на камнях	54
<i>Байкова О.В.</i> Межъязыковая интерференция в речи российских немцев Кировской области (экспериментальные данные)	57
ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>Подлевских Л.Г.</i> Подавление польского восстания 1863 г. и внутриполитическое развитие Российской империи в 60-70-х гг. XIX в.: правовой аспект	62
<i>Порфирьев Ю.Б.</i> К 200-летию МВД России. Трагические судьбы министров, павших от рук террористов	64
<i>Ившина И.Н.</i> Общее и особенное российского и канадского федерализма как элемента формы государства	68
<i>Воронина Л.В.</i> Некоторые проблемы правопонимания в рамках социологии права Ж. Гурвича	71
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Галицких Е.О.</i> Поиск нового качества образования в гуманитарном университете	75
<i>Головина С.А.</i> Влияние значимого другого на развитие личности подростка	78
<i>Русских Г.А.</i> Становление опыта управленческой компетентности преподавателя и студента	80
<i>Клепцова Е.Ю.</i> Проблема терпимости в философско-этических и гуманистических концепциях	85
<i>Береснева Л.Н.</i> Русская педагогическая журналистика и особенности ее развития во второй половине XIX – начале XX вв.	88
<i>Огородников Е.В.</i> Особенности преподавания курса «Информационные системы»	92

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Вечтомов Е.М., Ряттель А.В. Аддитивно идемпотентные полуполя	96
Горшечников М.В., Жаворонков В.И. Эксперименты по визуализации отдельных видов люминесценции	102
Прокашев А.М., Пахомов М.М., Путьшева С.А., Парфенов М.И., Чижикова Н.П. Некоторые особенности покровных суглинков Вятского Прикамья	105
Савиных Н.П., Даровских Е.А. Внутренняя структура гидрофитов на примере <i>potamogeton lucens</i> L.	111

УЧЕНЫЕ – ШКОЛЕ

Саранцев Г.И. Функции обучения математике в контексте современности	115
Тимшина Л.В. Метод геометрических преобразований как средство обучения эвристикам	118
Кузьмин Ю.М. Школьный учебник по новейшей истории как средство активизации познавательной деятельности учащихся	120
Кувалдина Е.А. Развитие идей педагогического стимулирования деятельности учащихся в процессе воспитания	123
Четверикова Е.В., Тулякова О.В., Кононова Т.Н., Федорова Ю.П., Волкомурова Е.А., Трухина С.И., Циркин В.И., Пугач В.Н. Изучение свойств внимания первоклассников г. Кирова методом Тулуз-Пьерона	126
Богатырев В.С. Динамика физического здоровья учащихся средних общеобразовательных школ Кировской области	132

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

Перевозчиков А.Ю. Гуманитарные проблемы современной неустойчивости – философский след	135
Бровцева Н.Л. Русское религиозное сознание: идеально-типизированный образ социокультурной самобытности	138
Межсентяускайте А.В. Разработка и введение в действие Положения о выборах в Учредительное собрание	140
Голенок М.П. Интертекстуальность в дизайне как культурологическая проблема (феномен евразийской традиции в русском авангарде 1910-1920-х гг.)	143

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Меркулова И.А. Школа: область сближения (реформы образования в школах востока и запада Германии)	147
--	-----

ПЕРСОНАЛИИ

.....	149
-------	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ УНИВЕРСИТЕТА

Вечтомов Е.М. Новости науки	152
Корегин К.И. Межрегиональная научно-практическая конференция «Менеджмент в образовании: опыт, проблемы, перспективы»	153
Низовских Н.А., Симонова Г.И. Всероссийская конференция «Психологические и педагогические проблемы саморазвития личности»	154
Богатырев В.С. Образ жизни и здоровье	157
Сведения об авторах	158

CONTENTS

Yungblud V. T. Science in the Humanitarian University and Modernization of the Higher School
Vechtomov E. M. Knowledge and mathematics
Slobodchikov A. M. Philosophical aspects of D. Mendeleev's Periodic System
Kharunzhev A. A., Kharunzheva E. V. Methodological Aspects of the Formation of the Informational Culture
Zajtseva A. L. The ontology of the cultural philosophy of the beginning of the XX century
Sudovikov M. S. Regional merchantry in the history political parties in the beginning of XXth century
Borchina M. A. Public entertainment and the attitude of the Vyatka Gubernia authorities towards it in the period of the revolution and the Civil war
Solovyova I. A. The influence of the left parties on the population of Vyatka region (spring-summer 1918)
Zyryanova A. V. British-American differences of the Russian question in the 1918 year
Polyakov O. Yu. On the problem of reconsideration of the neo-classical universals in S. Johnson's literary theory (concepts of the publicistic genres and the epitaph)
Bogatyrzova N. D. Leonid Andreev and Alexander Grin
Osipova N. O. The Russian poetry of the first third of XX century as a modern style's text (metaphor of dance)
Maslova A. G. «Podmostky» in the system of the artistic space of B. Pasternak's story «Apellesova cherta»
Arutyunyan E. B. Texts on stones
Baikova O. V. Interlingual interference in the speech of the Russian born Germans of the Kirov Region (experimental data)
Podlevskikh L. G. Suppression of polish revolt of 1863 and the internal political progress of the Russian empire in the 60-70 years of the XIXth century: law aspect
Porfiryev Yu. B. To 200 years of MVD of Russia. Tragical destiny of the ministers (victim of a terror)
Ivshina I. N. Russian and Canadian federalism as element of the form of the state: general and especial
Voronina L. V. Some problems of low interpretation according to G. Gurvich's low sociology
Galitskih E. O. Search for new quality of education in humanitarian university
Golovina S. A. Influence of the considerable one upon the development of the teenager's personality
Russkih G. A. Pedagogical competence development of teachers and students
Kleptsova E. Yu. Philosophical, ethical and humanity problem of tolerance
Beresneva L. N. The Russian pedagogical press and peculiarities his development in the second part of the nineteen beginning of the twenty centuries
Ogorodnikov E. V. Peculiarities of Teaching Information Systems
Vechtomov E. M., Ryattel A. V. Additively idempotent semifields
Gorshechnikov M. V., Zhavoronkov V. I. Visualization of some types of luminescence
Prokashev A. M., Pahomov M. M., Pupyshva S. A., Parfyonov M. I., Chizhikova N. P. Some especially Loesslike Loams of the Vyatka Prikamje
Savinyh N. P., Darovskikh E. A. Inner structure of hydrophytes, taken <i>Potamogeton lucens</i> L. as an example
Sarantsev G. I. Functions of teaching mathematics in modern context
Timshina L. V. The method of geometrical reorganization as means of forming discoveries
Kuzmin Yu. M. A modern history school textbook as a means for activation of students cognitive activity
Kuvaldina E. A. The development of ideas of the pedagogical stimulation of pupils activities in the process of education
Chetverikova E. V., Tulyakova O. V., Kononova T. N., Fyodorova J. P., Volkomurova E. A., Truhina S. I., Tsirkin V. I., Pugach V. N. Research of properties of attention of first-graders of Kirov by a method of Toulouse-P'eron
Bogatyrzov V. S. Track record physical health of pupils of secondary schools in Kirovskiy area
Brovtsseva N. L. Russian religious consciousness is a perfectly typified image of social and cultural
Mezhnyauskaite A. V. Working out and putting into effect Constituent Assembly elections Position
Golenok M. P. Intertextualism in design as a culturalogical problem (a phenomenon of eurasian tradition in russian avant-garde in 1910-1920s)
Merkulova I. A. The education reforms in schools in the West and East of Germany
Personnels
Vechtomov E. M. Science News
Koregin K. I. Interregional research-practical conference «Management in Education: experience, problems, prospects»
Nizovskikh N. A., Simonova G. I. All-Russia conference «Psychological and pedagogical problems of personal self-development»
Bogatyrzov V. S. Lifestyle and health

В. Т. Юнгблуд

НАУКА В ГУМАНИТАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ И МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Реформирование российского общества, осуществлявшееся в предшествующее десятилетие с явной акцентировкой на регулирование экономики, финансов, отношений собственности, а также совершенствование административного, налогового и трудового законодательства, в настоящее время все более интенсивно вторгается в сферы образования и науки. Этот факт является вполне естественным и закономерным. Он заставляет внимательно присмотреться к состоянию высшей школы, выявить основные тенденции развития такого сложного явления, как университет, определить его роль в жизни региона, социальную функцию, возможности в плане влияния на формирование качественно нового состояния социума не только через традиционные каналы образования, но и через научную и инновационную деятельность.

В мае 2002 года Вятский государственный педагогический университет был преобразован в Университет гуманитарный. Отнюдь не тяга к смене названия вызвала этот ответственный шаг. Перемене статуса предшествовал серьезный анализ возможностей коллектива, потребностей области и города в кадрах и «интеллектуальной продукции», знакомство с опытом коллег из других вузов, наконец, изучение международного опыта.

Роль современного университета не ограничивается тем, чтобы давать студенту знания. Университет призван формировать личность, наделенную такими качествами, которые позволят ей достойно отвечать на вызовы эпохи. Формируя личность, университет тем самым воздействует на социум в целом. Чем солидней возраст университета, тем ощутимей в нем чувствуется академическая атмосфера, воспитывающая всех, кто в нем трудится, культурой, наукой, содержанием изучаемых дисциплин. В этом и заключается гуманитарный смысл образования.

Само по себе подобное заключение не являлось открытием. Раньше к аналогичному пониманию духовных, образовательных и научных целей университета пришли коллеги из Российского государственного гуманитарного университета. Но опыт ВятГГУ / ВятГГУ уникален своей стартовой основой (педагогический университет), эволюцией его внутренней структуры и научно-содержательной составляющей, проработанной за последние 10 лет.

Сегодня ВятГГУ – это учебно-образовательный и научный комплекс с мощным кадровым потенциалом.

В университете выстроена логичная вертикаль обучения по программам среднего профессионального (15 специальностей), высшего (49 специальностей) и послевузовского (аспирантура и докторантура, соответственно 27 и 3) образования.

Расширение масштабов образовательной и научной деятельности (для сравнения, в 1992 году подготовка велась по 16 программам высшего и 4 программам послевузовского образования) в значительной степени следует рассматривать как реакцию на запросы школ, выпускники которых далеко не всегда были готовы отправиться на учебу за пределы области. В то же время так называемые новые специальности стали важным формирующим фактором, меняющим социальную и интеллектуальную сферу региона, гарантирующим подготовку специалистов для Кировской области.

Традиция поддержания высокого качества подготовки специалистов в ВятГГУ стимулирует максимальное насыщение научным содержанием учебного материала по всем курсам. Возможности для этого создаются научно-исследовательской работой кафедр (сегодня их 49) и лабораторий (21). Деятельность аспирантуры позволяет прогнозировать решение многих кадровых проблем, тем более что ее результативность, если брать в качестве критерия процент «защищаемости» выпускников, на сегодня превышает более чем в два раза средний уровень по России.

Эффективность научной деятельности вуза в современных условиях зависит от выверенности и реалистичности целей и четкости организации индивидуальных и коллективных исследований. Естественно, что, являясь частью российского научного пространства, ВятГГУ осуществляет свои научные разработки, преодолевая общие для всего научного сообщества трудности. Согласно официальным данным, сейчас в России сосредоточено около 10 процентов от численности ученых всего мира. В то же время нашей стране принадлежит всего 1 процент наукоемкой продукции на мировом рынке. На наш взгляд, эта безрадостная статистика свидетельствует не только о недостаточной интегрированности российской науки в рыночные отношения. Речь в данном случае может идти также и том, что не всегда четко и обоснованно определяются приоритеты научных разработок. Авторитетная программа Министерства образования Российской Федерации «Научные исследования высшей школы по приоритетным направлениям науки и техники» среди первоочередных задач выделяет фундаментальные проблемы естественнонаучного и технического характера, в то время как общество в целом по-прежнему продолжает занимать периферийную часть в планах научных исследований. В результате нередко возникают ситуации, когда самые пере-

довые в научные достижения оказываются невостребованными в нашей стране, находят применение за рубежом, да и сами ученые предпочитают работать не в отечественных, а в зарубежных научных учреждениях.

Значительность масштаба расширения образовательной деятельности ВятГГУ и других государственных высших учебных заведений области очевидна и требует своевременных решений.

Прежде всего такие решения должны касаться перспектив развития региона: сколько специалистов потребуется в ближайшем будущем, какие социальные, культурные, производственные задачи будут стоять перед ними, какими профессиональными, духовными качествами они должны будут обладать. Эти вопросы являются первоочередными. Поскольку ни на один из них ни на федеральном, ни на областном уровнях пока не дан внятный ответ, то приходится констатировать, что круг указанных проблем продолжает оставаться неизученным. Если подобные попытки и предпринимались, то объектом рассмотрения являлось не общество в целом, а отдельные его сегменты, к тому же вырванные из общероссийского контекста. Естественно, что при таком подходе любой прогноз обречен на неудачу. Необходима комплексная, коллективная разработка перспектив развития региона, основанная на современных подходах, учете местных традиций, ресурсного потенциала, геополитических характеристик. Заказчиком такого исследования могло бы выступить Правительство области, а ВятГГУ включится в эту работу в качестве исполнителя.

Другая проблема, которая возникает в связи с расширением диапазона образовательной активности университета, имеет прямое отношение к состоянию вузовской науки. Современный университет обязан заниматься наукой на современном уровне – в этом его предназначение. Чтобы соответствовать такому предназначению, необходимо сохранение и развитие старых научных школ (там, где они были) и создание новых (в тех областях, которые являются новыми). Следовательно, возникает острая потребность в планировании, координации и финансировании научной деятельности. Если на федеральном уровне продолжает функционировать традиционная вертикаль планирования и отчетности по НИР, дополняемая системой разнообразных грантов, то на областном уровне регулярных механизмов регионального планирования финансирования НИР до сих пор нет. Между тем его создание представляется и необходимым и своевременным. Органы исполнительной власти многих регионов уже давно имеют подобные структуры, которые выполняют функции координации и развития науки и образования и поддержки научных школ.

Призвание гуманитарного университета заключается в том, чтобы ориентировать интеллектуальный потенциал своих ученых на решение актуальных про-

блем развития общества. Такой подход полностью укладывается в русло усилий Министерства образования РФ по модернизации системы образования, среди главных целей которых указывается качество образования, в данном случае складывающееся из качества образовательного процесса, кадрового обеспечения и научно-лабораторного сопровождения.

Организуя научную деятельность основных учебно-научных подразделений, университет поддерживает высокий уровень своих разработок успешным участием во всероссийских конкурсах научных проектов. В настоящий момент, помимо исследований в рамках тематического заказа Министерства образования РФ по проблемам дидактики высшей школы, учеными ВятГГУ выполняются исследовательские работы по программам «Университеты России», «Интеграция», по грантам Минобразования, РФФИ, РГНФ, «Молодые исследователи», а также по широкому спектру экологической проблематики в рамках федеральных целевых и научно-технических программ. Привлекая к научным разработкам студентов и аспирантов, университет создает условия для успешного развития научных школ и направлений по педагогике, философии, экологии, культурологии, истории, прочим гуманитарным и общественным дисциплинам.

Преобладание гуманитарной и общественной направленности в научной деятельности университета естественно, принимая во внимание его нынешний статус, традиции и место в научной и образовательной среде региона. В то же время накопленный за почти девяностолетнюю историю потенциал в области математики, физики, химии, биологии и географии также оказывается востребованным как в образовательном процессе, так и в плане проведения самостоятельных исследований, имеющих признание со стороны российских коллег (достаточно вспомнить работы профессоров Т.Я. Ашихминой, Н.П. Савиных, М.М. Пахомова, Е.М. Вечтомова, и других).

«Образование должно быть прежде всего фактором развития сознания» – так определяется задача научно-образовательной деятельности высшего учебного заведения в программных документах ЮНЕСКО. Вятский государственный гуманитарный университет выстраивает свою образовательную и научную деятельность в полном соответствии с данной установкой. Обучая в своих стенах 14 тысяч студентов, он, по европейским меркам, является учебным заведением среднего масштаба. Исследования, проведенные в недавнее время, показали, что университеты такого типа наиболее эффективны в плане результативности научной деятельности на одного преподавателя. С запасом выполняя обязательный министерский аттестационный норматив – 6,2 тысячи рублей производимых НИР на одного преподавателя, члены коллектива университета рассматривают перспективы своей научной деятельности как вполне благоприятные.

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ НАУКИ

Е. М. Вечтомов

НАУЧНОЕ ПОЗНАНИЕ И МАТЕМАТИКА

Рассматривается ряд методологических принципов, в совокупности очерчивающих такой феномен, как научное познание. Подчеркивается, что математизация знания во многом характеризует и выделяет научное познание среди различных форм познания Мира человеком.

Статья написана на основе пленарного доклада, сделанного автором на итоговой научной конференции Вятского госпедуниверситета в апреле 2002 года. В ней рассматриваются принципы научного познания и роль математики в методологии познания. Сразу подчеркнем, что научное познание – это лишь один из видов познания действительности наряду с обыденным, философским, художественным, теологическим, оккультным и, возможно, другими типами познания. И именно принцип математизации знания во многом характеризует и выделяет научное познание среди различных форм познания Мира человеком.

Современная научная картина мира исходит из принципа математизации познания и принципа целесообразного отбора, или гармонии. *Принцип математизации* предельно четко выражен Галилеем: «Измерить все, что измеримо, и сделать измеримым то, что таковым пока еще не является». Цепочка: измерения → координатизация → математическая модель → вычисления и преобразования в модели → приложения – вот схема научного познания, наиболее успешно работающая в естествознании. Принцип математизации предполагает построение наук по образцу и подобию математики, на эмпирико-дедуктивной основе.

Принцип гармонии отождествляет целесообразность и красоту, утверждает эстетический отбор как направляющий вектор развития науки: все ложное, пустое и второстепенное преходяще, выживает только истинное, значимое и универсальное. Объективные законы красоты открыты древними греками: 1) единство в многообразии (Гераклит, Аристотель); 2) гармония как согласие разногласного (Гераклит); 3) количественные законы симметрии, пропорции, ритма (пифагорейцы). Первые два закона утверждают фундаментальный тезис о единстве Мира, прекрасно согласующийся с человеческой практикой, с эффективностью приложений науки и влекущий за собой принципиальную структурную познаваемость

окружающего мира. В связи с законом 3) заметим, что реальные связи между научным и художественным типами познания способна навести лишь математическая симметрия, порождающая определенные эстетически значимые ассоциации.

Научное познание стартует с позиции здравого смысла, развивая и уточняя его и в большинстве случаев подтверждая и воплощая ожидания. По сравнению с повседневным мышлением наука глубже проникает в предмет внимания, превращая его в объект исследования и выявляя устойчивые свойства и отклонения, т.е. закономерности.

Многие представители точных наук придерживаются идей умеренного платонизма. Так, для математика числа и треугольники не менее реальны, чем материальные вещи, а полученные о них результаты непреходящи и вечны как божественные истины или шедевры мирового искусства. Свои понятия и теоремы математики не изобретают, а открывают – как будто они где-то уже существуют.

Перечислим методологические положения, которые, как нам представляется, естественны и в совокупности очерчивают такой феномен, как научное познание. Конечно, сами эти положения принадлежат философии науки и не являются строго научными.

1. Принцип реализма, предполагающий единство Мира. Необходимо доверять ощущениям, своим восприятиям и представлениям. «Верь глазам своим!» – исходный пункт адекватного отражения действительности. Но, доверяя ощущениям, проверяй их, повторяя. Как писал Лейбниц, «нет ничего в интеллекте, чего бы ни было раньше в чувстве, кроме самого интеллекта». Обоснование достоверности наших субъективных восприятий – задача психологии.

2. Принцип априоризма. В своей интуитивной основе понятия пространства и времени, а стало быть, смутные представления о форме и количестве априорны, присущи человеку от рождения. Соответствующие способности позволяют человеку ориентироваться в мире и познавать его.

3. Принцип рационализма базируется на здравом смысле и строгой логике. Научное познание – это сфера разума, человеческого мышления. Мышление делится на рациональное и нерациональное. Рациональное мышление – это логика, или форма существования рассудка как составной части разума. Другая составляющая разума, нерациональное мышление, есть интуиция, непосредственное подсознательное обретение истины. Интуиция базируется на знании, подсудном размышлении и возбуждается образным созерцанием и наблюдением. Хотя интуицию и назы-

вают «шестым чувством», она принадлежит разуму, является интеллектуальным озарением в образно-чувственной форме. Логика освещает и объясняет «завоевания интуиции». Научность и логичность прямо пропорциональны друг другу. Мы рассуждаем, пользуясь обычной двузначной аристотелевской логикой; она в состоянии передать все многообразие человеческих мыслей.

4. Платонизм: наиболее важные научные понятия имеют высокий идеализированно-бытийный статус. Их отбор происходит естественным образом в полном согласии с принципом целесообразности, гармонии. Такие понятия, генетически и исторически отсеиваясь, входят в понятийный аппарат отдельных наук, некоторые из них приобретают общенаучное значение, становятся философскими категориями.

5. Научное познание осуществляется в ходе исследования, протекающего в следующих формах или стадиях: а) эмпирическая форма – наблюдение, опыт, эксперимент; б) метафизическая форма – умозрение, рефлексия, размышление; в) теоретическая форма – разработка оригинальных и применение известных понятий и теорий; построение идеализаций, моделей; преобразования и дедуктивные выводы формул; получение нового знания; г) верификация – проверка полученных результатов, возможно, в приложениях, в конкретных реализациях. Основой научного исследования служит метод моделирования – в узком смысле математическое моделирование, т.е. формализация конкретного знания в рамках определенной математической модели или структуры. Общим методом научного исследования является также гипотетико-дедуктивный метод, заключающийся в выдвижении гипотез, выводе следствий из них и соотнесении полученных следствий с имеющимися научными фактами (проверка гипотез).

6. Необходимым условием научности теории или отдельного результата является его проверяемость, т.е. наличие определенного алгоритма или процедуры проверки. В математике такой процедурой служит доказательство.

7. Признаком научности дисциплины служит применимость к ней математики, математических методов, включая оправданные и обоснованные вероятностно-статистические измерения. Вспомним тезис Канта о математизации любой научной дисциплины как мере ее научности, означающий, что уровень применимости математических методов соответствует степени научности данной области познания. По Декарту, математика – это наука о Мере и Порядке. Математики научились находить порядок и в беспорядке, измерять Хаос. Математика способна хорошо анализировать объективные явления и процессы как строго детерминированные, так и статистические. Но в гуманитарных дисциплинах применения математики пока довольно поверхностны, поскольку в них существенную роль играет субъективный фактор (с разнообразными отягощениями).

8. Научный язык каждой дисциплины, претендующей на научность, должен быть четким, однозначно понимаемым, вплетенным в общий язык науки. Известно высказывание о математике как языке науки; для точных наук это так. И понятийные аппараты других научных областей желателно строить системно, наподобие математического языка, языка математической логики. Специальные термины определяются и интерпретируются в контексте общенаучных понятий, к которым относятся и философские категории. *Философские категории* – это фундаментальные универсальные понятия, в совокупности позволяющие отразить любое явление и само Мироздание всесторонне, во всем многообразии. Категории будоражат ум (как Сократ своих сограждан) вопросами типа Кто? Что? Где? Когда? Как? Какой? Сколько? Куда? Почему? Зачем?, последовательно отвечая на которые человек познает Мир. В самом деле, КТО говорит о субъекте, ЧТО говорит об объекте и о содержании, ГДЕ – о пространстве, КОГДА – о времени, КАК – о форме и методе, КАКОЙ – о качестве, СКОЛЬКО – о количестве, КУДА – о направлении, ПОЧЕМУ – о причине и сущности, ЗАЧЕМ – о цели и смысле. Система философских категорий представляет собой понятийную сеть, набрасываемую на изучаемые объекты, что позволяет конкретным наукам опускаться их. Многие категории, отобразив мир структурно, имеют, на наш взгляд, априорный, врожденный характер, стало быть, они объективны [3, 4].

9. Предметом математики, по Энгельсу, являются пространственные формы и количественные отношения окружающего мира, т.е. форма и количество в чистом виде. Поэтому, согласно принципу математизации, в научном познании ведущими служат «внешние» категории формы и количества, а через них мысль пробивается к содержанию и качеству, через явление – к сущности, через следствие – к причине. Приходим к кибернетическому принципу познания, когда изучаемый объект рассматривается как «черный ящик» или кантовская «вещь в себе», а информация о нем получается по схеме входа-выхода, воздействия-реакции. Производя соответствующие измерения, вообще говоря, по различным параметрам, можно находить функциональные описания данного объекта, представляющие собой математические формулы и позволяющие более или менее уверенно узнавать его прошлое поведение и предсказывать будущее. Заметим, что в математике категория формы проявляется не только и не столько в геометрических фигурах, сколько в формулах [2].

10. С предыдущим положением связан принцип сущностного релятивизма, или даже отказ от познания сущности вещей, так как это выводило бы за границы науки, требовало бы постулирования непроверяемых догм. В процессе познания одна причина сменяется другой, сущность все время ускользает (как бы насмехаясь над нашими потугами), а математические

А. М. Слободчиков

ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРИОДИЧЕСКОГО ЗАКОНА Д. И. МЕНДЕЛЕЕВА

Периодический закон Д. И. Менделеева является одним из основных законов естествознания. В публикуемой статье показано его философское, историческое, научное и педагогическое значение. Периодический закон и система химических элементов являются прекрасным примером реализации межпредметных связей философии, химии и физики.

Открытый Д. И. Менделеевым закон является одним из основных законов химии. Он имеет огромное философское, историческое, научное и педагогическое значение. Периодическому закону и периодической системе ученых посвятил большое количество работ. Оценить философское значение периодического закона и системы можно после глубокого изучения этих работ.

Особый интерес представляет написанный Д. И. Менделеевым курс «Основы химии», который излагается на основании периодического закона и периодической системы. Курс «Основы химии» выдержал 13 изданий, последнее вышло в 1947 г. Д. И. Менделеев писал: «Основы – любимое дитя мое. В нем мой образ, мой опыт педагога и мои задушевные научные мысли».

Рассмотрим некоторые философские аспекты периодического закона и системы химических элементов.

Прежде всего, человеческий фактор – личность Д. И. Менделеева. Его труды изучаются вот уже более века во всех странах мира. В России осуществлено издание 25-томного собрания сочинений Д. И. Менделеева. Из 431 опубликованной работы (без статей и заметок в периодической прессе) 40 посвящено химии, 106 – физической химии, 99 – физике, 22 – географии, 99 – технике и промышленности, 36 – экономическим и общественным вопросам и 29 – другим темам. Приблизительно две трети трудов и статей посвящены научным и техническим вопросам и одна треть – учебным пособиям, литературным и обзорным работам.

Имя Д. И. Менделеева золотыми буквами вписано в историю науки. Главнейшей его заслугой является открытие периодического закона и создание периодической системы химических элементов. Периодический закон и периодическая система – основа всего дальнейшего развития учения об атомах и элементах, они являются фундаментом химии и физики наших дней.

Еще при жизни Дмитрий Иванович был избран членом более 133 отечественных и зарубежных научных учреждений. Такой чести не удостоивался ни один

© А. М. Слободчиков, 2002

формулы остаются. Приведем пару примеров. Человечество до сих пор не знает природу гравитации или света, но тем не менее успешно запускает космические корабли, потому что есть формулы и соответствующее техническое воплощение. Нельзя с достоверностью утверждать в каком – геометрически – пространстве мы живем, поскольку в пределах Солнечной системы, нашей Галактики геометрии Евклида, Лобачевского, Римана ведут себя одинаково, не различаются измерительными приборами (такую попытку предпринял Гаусс еще в начале XIX в.). Или представим себе лист Мебиуса (без края) как гипотетическую двухмерную Вселенную. Населяющие ее плоские существа могут из каждого места (точки) этой односторонней поверхности добраться до любого другого места. У каждой точки A есть точка-антипод A^1 , находящаяся на «нулевом расстоянии» от нее, но плоские существа, чтобы попасть из A в A^1 , вынуждены будут проползти путь, не меньший длины данного листа (диаметра Вселенной), и не подозревая о возможности «нульперехода».

11. Важным инструментом научного познания стала **компьютеризация** информационных процессов и научных исследований. Компьютеры помогли решить ряд математических проблем, стоявших не одно столетие (теоретико-числовая гипотеза Эйлера, проблема четырех красок). Моделирование на компьютере, компьютерная графика, огромные вычисления и перебор вариантов, выдвижение и проверка гипотез, использование в обучении, получение информации – все эти возможности дает современная компьютерная техника. Но здесь надо помнить об опасности отрыва от реальности, ухода в виртуальный мир, что может привести к обольщению и зомбированию человека. Машина в принципе не может мыслить как человек, если, конечно, человеческое мышление не сет в себе искру Божью.

12. Отметим еще **принцип скромности** ученого (нравственный императив по Канту). Идеология, делающая человека покорителем Природы и Космоса, пупом Вселенной, пагубна для человечества. Человек как мыслящая частица Мироздания просто обязан жить в согласии с Миром, следовать его законам. Вполне возможно, что для научного познания есть запретные темы, когда мы самонадеянно пытаемся вторгнуться в Божью епархию. Такого рода ограничительные утверждения имеются в математике – назовем теорему Геделя о неполноте (существование недоказуемых истин) и теорему Тарского о невыразимости истины: они показывают, что в рамках никакой естественной формальной системы нельзя адекватно выразить всю информацию о ней самой. Значит, всегда будет необходимость в метаязыке (метаязыке и т. д.). С другой стороны, обретенное знание увеличивает пространство незнания. Новое знание, как более яркий факел, отодвигая граничную сферу света и темноты, высвечивает новые небывалые горизонты тени и мрака [5].

Обобщающее положение. Наука рациональна и не нуждается в догмах и домыслах. Научное познание имеет свои границы, ибо «нельзя объять необъятное». Наука – это сфера человеческой деятельности, мощный двигатель материальной культуры, способный обеспечить человека всеми необходимыми вещественными благами, но не охватывающий целиком духовную культуру и не исключающий профанации и разрушения.

В заключение несколько замечаний. Настоящая наука остается уделом одиночек в том смысле, что новые идеи, методы, решения приходят в голову отдельным личностям, а научные коллективы необходимы для трудоемкой экспериментальной работы при проведении четко распланированных исследований. Впечатляющим примером служит доказательство англичанином Эндрю Уайлсом Великой теоремы Ферма в 1994 г. после непрерывных семилетних размышлений, о которых никто (кроме его жены) не знал. Серьезные занятия наукой требуют жертв, таланта и большого интеллектуального напряжения. Конечно, для ускорения новых научных открытий весьма желательно широкое научное общение, использование современных средств обмена информацией.

В рамках метафилософии предпринимаются попытки по-иному взглянуть на понимание науки, сузить ее смысловое значение [6]. В основу классификации кладется критерий практической пользы и отношения к процессу освоения человеком окружающего мира. Вместо термина «наука» говорят «исследование», соответственно научные дисциплины называют исследовательскими и подразделяют на три класса: научные дисциплины – те, которые непосредственно изучают и описывают действительность (природу, человека, общество); специальные дисциплины (например источниковедение, искусствоведение, фольклористика); инструментальные дисциплины (сюда попадают математика, логика, общая теория систем и даже история).

В сообществе наук математика занимает положение в чем-то подобное философии, которую нельзя назвать наукой в строгом смысле слова. Это старейшие и важнейшие методологические дисциплины. Философия дает *общую методологию*, базирующуюся на развитой системе философских категорий и общенаучных понятий (это ее научный, рациональный аспект), и во многом индивидуализированное *транцендентное мировоззрение*. Математика же наряду с указанными выше принципами предлагает разнообразные абстрактные и прикладные инструменты исследования конкретных природных и общественных явлений (численные, алгебраические, аналитические, комбинаторные, топологические, структурно-модельные и др.). Обе – философия и математика – занимают глобальными вопросами: только первая стремится ухватить «сущность», а вторая успешно справляется с «явлением».

При таком подходе математика выступает как «царица наук», не принадлежащая ни к естественным, ни к гуманитарным наукам. Известный российский математик М. М. Постников [7] называет математику наукой, изучающей все возможные – хотя бы мысленно – схемы (структуры), их взаимосвязи, иерархии, методы конструирования и т. д. Под *схемой* понимается то общее, что имеют «родственные» модели. Вместо традиционного основного вопроса философии, имеющего две стороны – о первичности материи или сознания и о познаваемости мира, он ставит следующие. Почему мы познаем мир посредством моделей? По Постникову, это главный вопрос философии природы, который еще не поднимался. Почему различные модели могут иметь общую схему? Это второй основной вопрос философии природы, пока не имеющий четкого ответа. Другого взгляда на место математики в ряду наук придерживается российский академик В. И. Арнольд, считающий математику наукой о природе: «Математика является экспериментальной наукой – частью теоретической физики и членом семейства естественных наук» [1]. Благодаря практике математика возникла и развивается, а благодаря ее приложениям – ценится.

Некоторые ученые склонны отнести математику к гуманитарным наукам, поскольку в ней преобладает отвлеченное размышление, рефлексия. Известные методисты-математики (А. Г. Мордкович, А. Х. Назиев) высказывают положение о том, что математика в общеобразовательной школе является гуманитарным предметом и служит даже стержнем гуманитарного образования в школе.

В заключение отметим, что различным аспектам научного познания посвящен фундаментальный труд Бертрана Рассела [8].

Литература

1. Арнольд В. И. Для чего мы изучаем математику? // Квант. 1993. № 1-2. С. 5-15.
2. Варанкина В. И., Вечтомов Е. М. Форма и формулы // Гуманитаризация среднего и высшего математического образования: методология, теория и практика: М-лы Всерос. науч. конф. Ч. 1. Саранск: Изд-во Мордов. гос. пед. ин-та, 2002. С. 139-144.
3. Вечтомов Е. М. О философии математики. Киров: Изд-во Вятского гос. пед. ун-та, 2000.
4. Вечтомов Е. М. Философские категории и математика // Сознание – мировоззрение – мышление: Сб. науч. ст. Вып. 7. Киров: Изд-во ВГУ, 2002. С. 59-69.
5. Непейвода В. В. Прикладная логика. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 2000.
6. Нестерович Ю. В. Обоснование пересмотра оптимального значения термина «наука» // Великие преобразователи естествознания. Анри Пуанкаре: Тез. докл. XVII Междунар. чтений. Минск: Изд-во Белорус. гос. ун-та, 2001. С. 85-87.
7. Постников М. М. Является ли математика наукой? // Математическое образование. 1997. № 2. С. 83-88.
8. Рассел Б. Человеческое познание: его сфера и границы. М.: Терра-Книжный клуб; Республика, 2000.

русский ученый. В 1964 г. Менделеев был занесен на открытую в США Доску почета науки великих ученых мира. Его именем назван 101 химический элемент.

В память о неустанных трудах Д.И. Менделеева по изучению России, в знак его внимания к исследованию Севера, развивая его работы по использованию воздухоплавания в научных целях, советские полярники в 1949 г. присвоили имя великого химика открытому с воздуха в глубинах Ледовитого океана гигантскому протянувшемуся на 1500 км подводному хребту. Имя Менделеева носят кратер на Луне, научно-исследовательское судно, корабли, ряд вузов:

– Московский ордена Ленина и ордена Трудового Красного Знамени химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева;

– Тобольский государственный педагогический университет имени Д.И. Менделеева;

– Всесоюзный научно-исследовательский институт метрологии имени Д.И. Менделеева. Имя Менделеева – на карте нашей Родины. Это города и населенные пункты: Менделеево (Тюменская и Пермская области), Менделеевск (Татарстан), улица Менделеева в г. Кирове.

Коренной, центральной проблемой философии является вопрос об отношении мышления к бытию, сознания к окружающей действительности. Основной вопрос философии имеет две стороны. Первая из них заключается в ответе на вопрос: что первично – идеальное или материальное? В зависимости от того, какой ответ дается на этот вопрос, различают две взаимно исключающие друг друга системы философских взглядов: материализм и идеализм. Вторая сторона основного вопроса философии выясняет возможность познания мира человеком. И на этот вопрос также даются различные ответы. Философы-материалисты признают возможность познания природы и общества. Они считают, что законы, которые открывает наука, отражают объективные связи и отношения предметов. Идеалисты проповедают непознаваемость мира.

Как решал основной вопрос философии Д.И. Менделеев?

Классифицируя химические элементы, ученый прежде всего должен был определить сущность понятия «химический элемент». Элементы, по Менделееву, – это те «материальные составные части простых и сложных тел, которые придают им известную совокупность физических и химических свойств». Таким образом, химические элементы материальны, существуют независимо от нашего сознания.

Объективно существуют не только химические элементы, но и составляющие их атомы. Важнейшим признаком материальности атомов Д.И. Менделеев считал атомный вес. «Величина атомного веса, по самому существу предмета, есть данное, относящееся не к самому состоянию отдельного простого тела, а к той материальной части, которая обща и свобод-

ному простому телу и всем его соединениям». Атомный вес (атомная масса) – важнейший признак материальности – взят им за основу классификации химических элементов.

Открыв периодический закон как основной закон природы, Д.И. Менделеев показал, что материя развивается по своим собственным законам из себя самой и не нуждается ни в каком «мировом духе» для ее создания, а периодическая система является естественной системой химических элементов.

Убежденный в правоте периодического закона и системы элементов, Д.И. Менделеев показал возможности познания материального мира и научного предвидения. Несколько примеров научного предвидения. Д.И. Менделеев предсказал ряд неоткрытых элементов и описал их свойства. Уже в 1871 г. в статье «Естественная система элементов и применение ее к указанию свойств неоткрытых элементов» он описывает свойства неизвестных элементов, условно называя их экакремний, экабор, экаалюминий. «Решаюсь сделать это ради того, чтобы хотя со временем, когда будет открыто одно из этих предсказываемых мною тел, иметь возможность окончательно увериться самому и уверить других химиков в справедливости тех предположений, которые лежат в основании предлагаемой мною системы».

Лотар Мейер, которого иные выдвигали как первооткрывателя закона, по этому поводу писал: «Это уж слишком, периодическая законность недостаточно ясна и доказана, чтобы я решился на нечто подобное».

Но жизнь ответила иначе. В течение следующих 15 лет предсказания Д.И. Менделеева блестяще подтвердились: все три элемента действительно были открыты. Открытие галлия, скандия и германия было величайшим триумфом периодического закона. Автор периодического закона с глубоким удовлетворением встретил эти открытия.

«Писавши в 1871 г. статью о приложении периодического закона к определению свойств еще неоткрытых элементов я не думал, что доживу до оправдания этого следствия периодического закона, но действительность ответила иначе. Описаны были мною три элемента: экабор, экаалюминий и экасилиций, и не прошло 20 лет, как я имел уже величайшую радость видеть все три открытыми».

За период работы над периодическим законом и периодической системой с 1869 по 1907 г. Д.И. Менделеев предсказал существование 12 новых элементов: Sc, Ga, Ge, Tc, Re, Hf, Po, At, Fr, Ra, Ac, Pa; исправил атомные массы 20 элементов; предугадал сущность развития и строения неорганической материи. Подтверждением последнему является полное соответствие теории строения атомов и периодической системы. Академик Б.М. Кедров сказал, что без открытия периодического закона современные физики были бы вынуждены блуждать в потемках.

Рассмотренные примеры доказывают, что основной вопрос философии Д.И. Менделеев решал материалистически.

В философии сложились два противоположных метода изучения действительности – метафизический и диалектический.

Метафизикой называют такой способ мышления, при котором предметы и явления рассматриваются вне их взаимной связи, как неподвижные, раз навсегда данные, лишённые внутренних противоречий.

Иную позицию занимает диалектика. Диалектика рассматривает мир как единое, связанное целое. Она исходит из того, что все вещи, явления, а также наши понятия о вещах, предметах находятся во взаимной связи, в непрерывном изменении и противоречивом развитии.

Причиной неудач предшествующих попыток систематизации химических элементов Д.И. Менделеев считал их метафизичность. «До периодического закона простые тела представляли лишь отрывочные, случайные явления природы». Критикуя метафизический разрыв между группами элементов и между отдельными элементами, он тем самым боролся против метафизической концепции, отрицающей взаимосвязь процессов и явлений в природе.

На основе многочисленных исследований Д.И. Менделеев сделал вывод: «Величина атомного веса определяет природу элемента...». Из величины атомного веса он вывел сходство и различие в свойствах элементов. Изучение свойств отдельных элементов и их взаимосвязи привело исследователя к убеждению о том, что должен существовать закон общий для всех элементов, который был назван периодическим.

Академик Б.М. Кедров показал, что открытие Д.И. Менделеева шло по законам материалистической диалектики: от единичного к всеобщему (т.е. к закону) не прямо и непосредственно, а через ступень особенного. Сначала накапливались сведения о единичных элементах – это ступень познания единичности в области физических и химических свойств элементов. Далее Д.И. Менделеев на основании единичного выделил группы элементов, которые он назвал естественными. Так создалось второе суждение – суждение об особенностях: каждая отдельно взятая группа элементов отчетливо обособлялась от других групп по свойствам элементов. Наконец, третье суждение – суждение о всеобщности: Д.И. Менделеев, сопоставляя особенности групп, открыл всеобщий закон природы – периодический закон.

Наличие всеобщей взаимосвязи в природе не вызвало у Д.И. Менделеева никакого сомнения. «Все вообще явления, – говорил он, – происходят вследствие взаимодействия различных тел друг на друга».

Периодический закон и периодическая система отражают взаимосвязь и взаимообусловленность явлений. Эта черта диалектического материализма на-

глядно характеризуется «звездностью» периодической системы. Термин «звездность» введен академиком А.Е. Ферсманом. «Звездность» системы проявляется в том, что каждый элемент выступает по свойствам как среднее арифметическое свойств соседних элементов. Вывод: Д.И. Менделеев применил диалектический метод исследования.

В периодическом законе и системе химических элементов нашли свое отражение основные законы диалектического материализма. Особое место в системе материалистической диалектики занимает закон единства и борьбы противоположностей. Он выражает внутренний источник всякого движения и развития и поэтому является важнейшим законом диалектики, ее ядром. Суть закона можно разделить на ряд сторон.

Первая сторона. Всем явлениям природы, общества, познания свойственны внутренние противоположности. Противоположности – это противостоящие друг другу стороны, силы, тенденции явлений.

Вторая сторона содержания закона охватывает взаимоотношение противоположностей. Взаимоотношением противоположностей является противоречие. Противоречие включает в себя и единство противоположностей и их борьбу.

Третья сторона закона состоит в том, что взаимодействие противоположностей, внутренние противоречия являются источником движения и развития всех явлений и процессов. Развитие есть борьба противоположностей.

Примеры применения закона единства и борьбы противоположностей

1. Д.И. Менделеев исходил из того, что каждый элемент есть единство разнообразных и противоположных свойств. Сама природа элементов противоречива. Он привел десятки примеров, показывающих, как один и тот же элемент в одних условиях или соединениях выступает как металл, в других – как неметалл: Zn, Pb, Bi, Mn, Al, Cг и др.

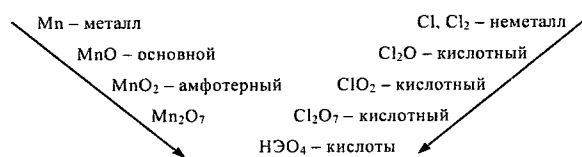
2. Периодическая система является единством двух противоположностей: металлов и неметаллов, которые плавно переходят друг в друга. Галоиды и щелочные металлы представляют собой крайние по характеру элементы – противоположности. Однако и между ними имеется единство. В парах щелочные металлы, как и галоиды, образуют двухатомные молекулы. Соединяясь друг с другом, галоиды, как и щелочные металлы, образуют непрочные соединения. Те и другие одновалентны по водороду. Примером единства противоположностей является относительность деления элементов на металлы и неметаллы. При высоких давлениях и низких температурах все без исключения элементы и вещества являются металлами. Наоборот, при низких давлениях и высоких температурах простые вещества приобретают свойства неметаллов.

3. Диалектику противоположностей Д.И. Менделеев показывает на примере способности элементов

соединяться с водородом и кислородом. Элементы способны соединиться с тем большим количеством кислорода, чем меньше они могут удерживать водород.

4. Каждая группа периодической системы объединяет противоположные по свойствам элементы. Например, в подгруппе углерода объединяются неметаллы и металлы. В первой группе короткой таблицы Д.И. Менделеева находятся щелочные и благородные металлы. Легко обнаружить общие свойства явно противоположных при обычных условиях галогенов и металлов подгруппы марганца. По мере перехода от свободных атомов к соединениям с возрастающей степенью окисления постепенно утрачиваются индивидуальные черты и появляются общие свойства.

Сближение свойств соединений



5. Каждый период представляет единство противоположных элементов: металлы – элементы с переходными свойствами – неметаллы – благородные газы.

6. Диалектически решал Д.И. Менделеев взаимоотношение между категориями: часть и целое. Часть и целое есть противоположности, которые необходимо рассматривать в единстве. Периодический закон – это целое. В формулировке Д.И. Менделеева можно выделить три составные части: свойства соединений, формы соединений, свойства соединений элементов. Излагая химический этап в развитии периодического закона, необходимо раскрыть содержание этих составных частей и взаимоотношение между ними.

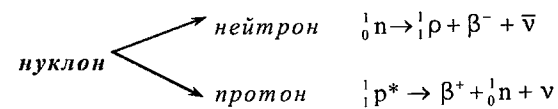
Графической формой изображения периодического закона является периодическая система – это целое. Части системы являются отдельные элементы, подгруппы, группы, ряды, периоды, семейства. Части связаны друг с другом, влияют друг на друга, зависят друг от друга, и свойства целого определяются совокупностью свойств частей системы.

7. Конкретные химические понятия: периодический закон и периодическая система элементов – являются проявлением соотношения между философскими категориями: содержание и форма. Периодический закон – содержание. Периодическая система химических элементов – форма. Известно свыше 800 вариантов таблиц. Одно и то же содержание воплощается в различные графические формы.

8. Стабильность легких атомов и радиоактивность тяжелых – пример противоположностей. Единство

проявляется в том, что синтез легких ядер – термоядерный синтез и радиоактивный распад тяжелых элементов – основа энергетики настоящего и будущего.

9. Протон и нейтрон в ядре атома – это два разных состояния одной и той же частицы нуклона:



10. Свойства атомов, ионов определяются диалектикой соотношения единства, борьбы и гармонии противоположностей ядра и электронной оболочки. Атомы всех известных элементов состоят из нуклонов и электронов. Иллюстрация единства многообразия.

11. Каждое химическое соединение есть единство противоположностей. Примеры: Na^+Cl^- , молекулу водорода образуют атомы, валентные электроны которых имеют антипараллельные спины.

12. Легко выявить противоположности химических реакций: окисление – восстановление; диссоциация – моляризация, принцип Ле Шателье и т.д. Перечень подобных примеров может быть безграничным, так как все известные свойства имеют свои противоположности.

Итак, предметы и явления раздваиваются на противоположные стороны, они представляют собой единство противоположностей. Противоположности не просто сосуществуют, а находятся в состоянии постоянного противоречия, борьбы между собой. Борьба противоположностей составляет внутреннее содержание, источник развития действительности. Нужно всегда помнить слова классика: «Раздвоение единого и познание противоречивых сторон его... есть суть... диалектики...».

Высоко оценив великое открытие Д.И. Менделеева, Ф. Энгельс основное внимание обратил на применение русским химиком диалектического закона перехода количества в качество. Количество и качество являются противоположными характеристиками, но они всегда даны вместе, в единстве. Количество и качество Д.И. Менделеев рассматривал как такие две характеристики элемента, которые тысячами нитей связаны друг с другом, притом так, что изменение одной неизбежно влечет изменение другой.

Примеры

1. В периоде при переходе от одного элемента к другому с увеличением заряда ядер (атомной массы, числа электронов) металлические свойства ослабевают и нарастают неметаллические. Существо этой закономерности Д.И. Менделеев выразил так: «Пра-

вильное и постепенное изменение в величине атомного веса влечет за собою правильное и постепенное изменение как в качественной, так и в количественной способности элементов к соединениям...». Незначительные скрытые изменения внутри периода готовят скачок от одного периода к другому, причиной которого является появление нового электронного слоя.

2. Качественные изменения в результате количественных наглядно проявляются в группах и подгруппах. Элементы с малыми атомными массами отличаются большей индивидуальностью свойств от остальных элементов этих групп. Такая закономерность в соотношении свойств элементов главных подгрупп определяется изменением энергии связи внешних

электронов с ядром: $E_n = \frac{-E_1}{n^2}$. Этот пример пока-

зывает, что из всех количественных характеристик необходимо указывать те из них, которые наиболее точно отражают качественные изменения.

3. На примере соединений марганца легко продемонстрировать, как изменяются кислотно-основные, окислительно-восстановительные свойства соединений в зависимости от степени окисления марганца.

4. Аллотропия, гомологические ряды соединений, изомерия, полимеризация.

5. Два вида частиц, нуклоны и электроны, соединяясь в различном количественном соотношении, образуют все многообразие химических элементов: 500 тысяч неорганических и более 10 миллионов органических соединений.

Ф. Энгельс в «Диалектике природы» писал: «Менделеев, применив бессознательно гегелевский закон о переходе количества в качество, совершил научный подвиг, который смело можно поставить рядом с открытием Лавуазье, вычислившего орбиту еще неизвестной планеты – Нептуна». Как понять слово «бессознательно»? По коренным вопросам философии естествознания Д.И. Менделеев вплотную подошел к диалектическому материализму. Но он не поднялся до понимания диалектики как науки о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления.

В периодическом законе и системе элементов Д.И. Менделеева явно проявляется диалектический закон отрицания отрицания. Закон отрицания отрицания выражает преемственность, связь нового со старым, повторяемость на высшей стадии развития некоторых свойств низшей стадии, обосновывает прогрессивный характер развития, основную тенденцию развития. В диалектике категория отрицания означает превращение одного предмета или явления в другой при одновременном «уничтожении» первого. Но это такое «уничтожение», которое открывает простор для дальнейшего развития и выступает как момент связи с удержанием всего положительного содержания пройденных ступеней.

Развитие природы, общества и познания происходит вследствие борьбы противоположностей. В ходе борьбы одна из противоположных тенденций побеждает и предмет (явление) меняет свое качество, происходит отрицание старого качества. Возникшее новое качественное состояние предмета не остается неизменным. Оно продолжает развиваться в силу действия того же закона единства и борьбы противоположностей. В результате происходит повторное качественное изменение предмета, новое его отрицание.

При повторном отрицании некоторые черты и особенности первоначального состояния предмета, отвергнутые первым отрицанием, частично возрождаются в предмете снова, но на более высокой ступени развития. Диалектическое отрицание порождается внутренними закономерностями явления, которое содержит в себе свое собственное отрицание.

В периодах при переходе от металлов через элементы с переходными свойствами к неметаллам наблюдается отрицание как момент связи и развития с сохранением всего положительного, имеющегося на предыдущем этапе развития.

Название закона и системы «периодический» подчеркивает повторяемость. Отрицание отрицания как выражение повторяемости и поступательности в процессе развития отражается при сопоставлении свойств изолированных атомов, простых веществ, форм и свойств соединений элементов по периодам. Причиной повторяемости свойств элементов является периодическое повторение подобных структур электронной оболочки атомов. Поступательность и направленность развития – результат увеличения числа структурных частиц (нуклонов в ядре и электронов в атоме), а также количества электронных слоев.

По закону отрицания отрицания поступательное, направленное развитие неорганической материи совершается по восходящей линии спирали. Спиральность развития графически иллюстрируется в спиралеобразных формах периодической системы. Направленность развития от более простого к более сложному подчеркивается тем, что каждый новый четный виток спиральной периодической системы является более сложным, чем предыдущий. Д.И. Менделеев писал: «В сущности же (как замечено мною еще в 1869 г.) все распределение элементов представляет непрерывность и отвечает до некоторой степени спиральной функции».

С.А. Напольский, замечательный педагог и ученый, проработавший много лет на кафедре химии Кировского государственного педагогического института, предложил спиральную форму периодической системы. При взгляде на нее создается впечатление, что центробежная сила отбрасывает элементы в соответствии с атомной массой все дальше от водорода, находящегося в центре таблицы. Таким образом, в периодическом законе и системе химических элементов воплощены наиболее характерные черты диа-

лектического закона отрицания отрицания.

Примеры проявления в химии закона отрицания отрицания

1. Круговорот веществ в природе: вода, углерод, азот, кислород, фосфор.
2. Выплавка металлов из руд, коррозия, возврат лома в производство металлов.
3. Цикличность в производстве ряда веществ, например азотной кислоты и аммиака.
4. Генетическая связь между основными классами неорганических и органических соединений.
5. Познание естественных наук, сведений о природе в начальных классах, среднем звене и старших классах.
6. Периодический закон и система химических элементов.

Оценивая значение периодического закона и системы в развитии современного естествознания, необходимо отметить два аспекта.

1. Открытый Д.И. Менделеевым закон стал отправным пунктом величайших открытий в области физики, химии, геологии и других наук. Все открытия атомной физики и химии сделаны на основе периодического закона.

Ученые разных стран восторженно оценивают труды Д.И. Менделеева. Датский физик Н. Бор назвал периодическую систему «путеводной звездой для исследований в области химии, физики, минералогии, техники». Английский ученый У. Рамзай называл периодическую систему «компасом для исследователей». Отечественный ученый А.Е. Ферсман отмечал: «Новые завоевания рождаются всюду, где ученые применяют закон Д.И. Менделеева к анализу природных явлений... Будут появляться и умирать новые теории, обобщения, новые представления будут сменять наши уже устаревшие понятия об атоме и электроны. Величайшие открытия и эксперименты будут сводить на нет прошлое и открывать невероятные горизонты – все это будет приходиться и уходить, но периодический закон Менделеева всегда будет жить и руководить исканиями». Работа Д.И. Менделеева была отмечена высшей наградой того времени – золотой медалью Дэви.

Правильность основных теорий и открытий в области физики, химии проверяется периодическим законом. Периодический закон выдержал самое серьезное испытание – испытание временем.

2. В свою очередь, дальнейшее развитие естественных наук обогащает наши знания о периодическом законе и системе химических элементов. В истории развития периодического закона выделяют три этапа: химический, электронный, ядерный. Химический этап разработан Д.И. Менделеевым. Основной характеристикой элемента считался атомный вес. Второй этап объясняет причину периодичности исходя из современной теории строения атома. Ядерный этап

основан на теории строения ядер атомов и раскрывает периодический закон и периодическую систему ядер.

Исторически меняются формулировки периодического закона, но суть закона остается та же. Синтезируются новые химические элементы, которые дополняют периодическую систему. Недалеко то время, когда наука расскажет о периодических системах элементарных частиц, античастиц, антиатомов, сложных соединений и т.д.

Обращаясь к будущим поколениям, Д.И. Менделеев в дневнике от 10 июля 1905 г. писал: «...периодическому закону будущее не грозит разрушением, а только надстройкой и развитием обещает. Периодический закон ждет не только новых приложений, но и усовершенствований, подробной разработки и свежих сил».

Периодический закон имеет важное педагогическое значение. В настоящее время изложение и изучение химии элементов ведется на основании периодического закона и периодической системы. Существует практика изложения свойств элементов по группам, периодам, семействам, классам соединений.

«Можно смело рекомендовать всем изучающим химию: хотите знать этот предмет – изучите периодическую систему элементов. Она основа основ всей химии; она квинтэссенция химических знаний, она кратчайший конспект химии; она справочник и путеводитель химика и физика; она костяк, на котором держится неисчерпаемый по объему и значению материал химических фактов; она неиссякаемый родник новых мыслей, откровений, поисков, обобщений.

Знание периодической системы во много раз облегчит вам понимание и изучение этого предмета. Образно выражаясь, за отдельными «деревьями» (элементами) вы увидите «лес» (систему их), и, наоборот, на фоне этого «леса» каждое отдельное его «дерево» станет более рельефным»*. Периодический закон (химический и электронный) справедлив при условии существования атомов и атомных структур. Периодический закон ядер выполняется в мире ядер атомов. Возможен периодический закон и система элементарных частиц. Таким образом, граница действия периодического закона с развитием науки расширяется.

В периодическом законе и периодической системе нашли свое отражение важнейшие философские категории абстрактного и конкретного, абсолютного и относительного, формального и содержательного, индивидуального, специфического и общего в химии.

Следует рассмотреть следующие категории диалектики в химии:

- диалектика единичного, особенного и общего;
- сущность и явление;

* Агафшин Н.П. Периодический закон и периодическая система элементов Д.И. Менделеева. М.: Просвещение, 1973. С. 188-189.

- необходимость и случайность;
- качество и количество;
- причина и следствие;
- содержание и форма;
- часть и целое;
- возможность и действительность;
- элемент и структура;
- структура и функция;
- индукция и дедукция;
- анализ и синтез;
- моделирование и эксперимент.

В качестве примера рассмотрим диалектику между философскими категориями единичного, особенного и общего.

Единичное, особенное, общее

Индивидуальный предмет или явление материального мира и есть единичное или отдельное. Единичное – это философская категория для обозначения отдельных предметов или системы предметов, составляющих целое по своей структуре и функциям, обладающих относительной самостоятельностью и отграниченных от других предметов или систем в пространстве и во времени. Каждый предмет, событие, явление, процесс всегда единичны. Единичным может быть также материальная система, состоящая из многих предметов, образующих неразрывное целое по своей структуре, функциям, происхождению. Например, реакционная система, прибор, химическая лаборатория, цех, завод, Солнечная система, Галактика.

Общие стороны, свойства и отношения определенной группы, класса предметов, явлений имеют объективный характер и являются содержанием категории «общее». Общее составляет то, что присуще множеству единичных, отдельных предметов. Если индивидуальные черты отличают данный предмет от других, то общее как бы сближает его с другими предметами, связывает их друг с другом, обуславливает их принадлежность к определенному виду, классу.

Категории общего и единичного неразрывно связаны между собой. Общего без единичного не существует, как не существует и единичного без общего. В любой вещи содержится и общее и единичное. Вместе с тем каждая вещь выступает как нечто особенное.

Категория особенного выражает диалектическую взаимосвязь общего и единичного и является своеобразным промежуточным звеном между ними. Понятие «особенное» относительно, выступая как общее по отношению к единичному и как менее общее по отношению к всеобщему. Единичное, особенное и всеобщее – философские категории, выражающие объективные связи мира, а также ступени их познания.

Примеры единичного. Бесконечное разнообразие химических веществ, явлений, процессов, событий, существующих в пространстве и времени. Через конкретные разнообразные вещества проявляется мате-

рия, бесконечно развивающаяся в пространстве и времени.

Единичное – химически индивидуальное простое вещество хлор и химический элемент хлор. Среди свойств хлора есть и такие, которые объединяют его с другими галогенами, неметаллами. Галогены – это особенное. В то же время у хлора (отдельного) есть ряд свойств, черт, носящих еще более широкий характер: наличие атомной массы, валентность, протонно-нейтронное строение ядра атома, электронная оболочка, способность атомов образовывать молекулы. Это общее.

Соединения хлора с различными степенями окисления: Cl^{+7} , Cl^{+5} , Cl^{+3} , Cl^{+1} , Cl^0 , Cl^- – отражают соотношения между единичным, особенным и общим.

Любой химический элемент обладает как единичными признаками, так и чертами особенного и общего. Диалектика единичного, особенного и общего указывает путь познания, движения мысли от конкретного, единичного к установлению общего. Познание движется от единичного (конкретного) к особенному и далее к общему (научной абстракции), к установлению закона – индукция, затем обратно, исходя из общего, к объяснению и уточнению особенного и единичного – дедукция.

Знание общего (закона), его связи с единичным открывает возможность научного предвидения. А.М. Бутлеров на основании теории химического строения вещества предсказал число изомеров многих органических соединений.

Таким образом, периодический закон и система химических элементов являются методологической основой построения курсов неорганической химии и системы обучения химии в школе и вузе.

А.А. Харунжеев
Е.В. Харунжеева

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается понятие информационной культуры личности, выделены и охарактеризованы ее основные компоненты – когнитивный, содержательно-операционный, оценочно-рефлексивный и коммуникативный. С педагогической позиции определяются основные принципы, методы, формы и средства формирования информационной культуры учащихся. Особое внимание уделяется проблеме использования новых информационных и дистанционных технологий в образовательном процессе.

Развитие информационных процессов в современном мире определяет движение человечества к новому информационному обществу. В этих условиях че-

ловек, не владеющий навыками работы с информацией, становится отчужденным от многих адаптационных механизмов в динамично развивающемся обществе. Поэтому первостепенная задача, стоящая перед современной школой, состоит в нахождении новых подходов не только в обучении, но и воспитании. Одним из важнейших направлений развития современного образования является формирование информационной культуры, характеризующей степень развития мирового сообщества в целом, его потребности в получении, передаче, хранении и обработке накопленных веками информационных ресурсов. Культурный уровень современного человека характеризует понятие информационной культуры, которая в силу фундаментальности составляющих ее понятий должна формироваться в школе.

Под информационной культурой мы понимаем совокупность духовных ценностей, а также способов их создания, преобразования, применения и передачи в процессе формирования единого информационного пространства. Информационное пространство безгранично во времени и по протяженности, заполнено информацией любого вида, от элементарного знакового символа до упорядоченных информационных полей.

Информационная культура – это сложное интегративное образование, которое проявляется и реализуется лишь в деятельности людей. Выделяют такие составные части информационной культуры:

- а) когнитивный компонент;
- б) содержательно-операционный;
- в) оценочно-рефлексивный;
- г) коммуникативный компонент.

Когнитивный компонент понимается нами как необходимый минимум знаний, которыми должен оперировать человек для его адаптации в современном информационном обществе. Он включает в себя знания:

- о размещении информации, ее источниках;
- о способах работы по поиску и преобразованию информации;
- о рациональных методах усвоения информации;
- о возможностях передачи информации.

Содержательно-операционный компонент – это система определенных умений человека по использованию технических средств или технологических процессов по работе с информацией, включающая в себя:

- умение организовать поиск необходимой информации;
- умение работать с отобранной информацией: структурировать, систематизировать, обобщать, представлять в виде, понятном другим людям;
- умение использовать технические средства для оптимизации работы с информацией;
- умение использовать полученную информацию в практической деятельности.

Оценочно-рефлексивный компонент дает возможность человеку на каждом этапе своего развития формировать самооценку действий в продвижении по пути собственной траектории развития, а также определить направления дальнейшей деятельности (прогнозирование и планирование). Оценочно-рефлексивный компонент включает в себя знание всевозможных методик оценивания успешности и самокоррекции при продвижении человека по пути получения новых знаний в процессе переработки, усвоения и систематизации информации.

И, наконец, **коммуникативный компонент** определяет статус человека в информационном обществе. Умение общаться с людьми, пользоваться различными системами для общения, быть компетентным во всех вопросах при работе с источниками информации. Одна из важных задач, которая решается в процессе формирования информационной культуры, – отработка элементов коммуникативной компетенции. Здесь термин «коммуникативная компетенция» используется в широком понимании – это не только определенные характеристики способности человека взаимодействовать с другими людьми в момент общения (передачи информации), но и в определенной мере работа с носителями или источниками информации на расстоянии с использованием средств телекоммуникаций. Под телекоммуникацией мы понимаем изобретенные за прошедшие столетия средства дистанционной передачи информации. Телекоммуникационными системами объединяются сейчас самые разные устройства: компьютеры, телефаксы, телексы, видеомониторы, роботы и телекамеры и т. п. Если устройствами телекоммуникационной системы являются компьютеры, то можно говорить о *компьютерных телекоммуникациях*.

Компьютерные телекоммуникации являются сейчас наиболее перспективным видом телекоммуникаций. Они обладают рядом преимуществ по сравнению с традиционными средствами передачи информации, так как в совокупности могут интегрированно использовать все доступные элементы и разновидности вышеуказанных устройств, кроме того, они используют элементы новой информационной и коммуникационной структуры – компьютерные сети, в частности глобальную сеть Internet. *)

Что же дает Internet пользователю? Сеть дает возможность доступа к многообразным ресурсам информации, размещенным в различных точках земного шара, позволяет общаться с пользователями всего мира посредством телеконференции или чата, дистанционного (удаленного) обучения и многое другое. Применение телекоммуникаций позволяет широко использовать дистанционное обучение для решения проблемы подготовки и образования во всемирном масштабе.

Технические средства информатизации делают возможным образование и обучение в реальном вре-

мени (передача учебных интерактивных телепрограмм, проведение телеконференций и т. д.). В недалеком будущем информатизация образования за счет развития сетей телекоммуникаций обеспечит получение образования высокого качества в любом отдаленном населенном пункте России.

Процесс формирования информационной культуры является составной частью образовательного процесса, поэтому принципы, лежащие в его основе, имеют много общего с общедидактическими принципами, но можно выделить и особенные, специфические, свойственные только рассматриваемому процессу.

Нами выделены следующие *принципы формирования информационной культуры*:

- научности;
- интегративности;
- коммуникативности;
- многообразия информационных ресурсов;
- смысловой точности передачи информации;
- согласованности информационных систем;
- стабильности (устойчивости) информационных систем;
- позиционирования информационных потоков.

Принцип научности предполагает установление обоснованных теоретически и подтвержденных практически закономерностей формирования информационной культуры, требует использовать современные научные достижения.

Принцип интегративности предусматривает создание определенной системы информационного образования, в которой произойдет интенсификация учебного процесса в школе на базе создания и активного использования компьютерной педагогической среды, ориентированной на обучение, управление и информационное обслуживание, а также формирование у школьников фундаментальных знаний в области информатики как научной дисциплины, базирующейся на теории информации и моделирования информационных процессов.

Принцип коммуникации ставит во главу угла при формировании информационной культуры старшекласников взаимодействие в процессе общения как человека с другим человеком или группой людей, так и взаимодействие «человек – компьютер» и «человек – компьютер – человек». В современном обществе компьютерные коммуникации позволили сделать общение людей одинаково свободным независимо от их местонахождения. Общение в режиме реального времени возможно даже для людей, находящихся на разных континентах. Общение и взаимодействие стали необходимым условием любой продуктивной деятельности.

Принцип многообразия информационных ресурсов утверждает, что формирование информационной культуры происходит в условиях, когда по многим вопросам существует несколько альтернативных наборов данных, порой исключаящих друг друга по

смыслу. Поэтому одной из главных задач становится обучение умению выбирать из предлагаемых вариантов наиболее правильный, научно обоснованный и практически подтвержденный вариант на основе логических размышлений.

Принцип смысловой точности передачи информации требует в процессе формирования информационной культуры добиваться адекватности методов, применяемых для обработки данных. Одни и те же данные могут синтезировать разную информацию в зависимости использования в информационном процессе различных методов, поэтому важно научить старшеклассника выбирать методы, наиболее точно соответствующие изучаемым отраслям знаний.

Принцип согласованности информационных систем дает возможность более точной трансляции информации. С одной стороны, транслятор (источник информации) должен иметь четкую установку на сообщение информации, а приемник – на ее восприятие. В педагогическом процессе важное значение играют два основных фактора: четкая мотивация на всем протяжении передачи информации и ситуативная доминанта, которая влияет на социальное самоопределение человека в восприятии интересующего его информационного потока.

Под ситуативной доминантой понимается «актуализированное внутреннее состояние человека, созданное посредством взаимодействия его с обстоятельствами внешнего мира в конкретный момент»*. При учете ситуативной доминанты предполагается такая организация обучения, которая создает условие для самоопределения учащихся на уровне формы организации образовательного процесса и на уровне содержания и формы организации деятельности учащихся на уроке и их взаимодействия при осуществлении педагогической коррекции.

Принцип стабильности (устойчивости) информационных потоков позволяет определить целостность и завершенность информации в логической последовательности ее передачи.

Принцип позиционирования информационных потоков заключается в постоянном уточнении информации при ее чрезмерной избыточности. Так, при изложении материала учебного модуля возможны некоторые отступления от темы, дополнительные сведения, но главная идея должна строго выдерживаться, чтобы не рассеивать информационный поток, воспринимаемый учащимися.

Формирование информационной культуры, как и любой образовательный процесс, происходит с использованием различных методов и средств в разнообразных формах, которые можно условно разделить на три группы:

1. В *урочной* деятельности происходит потребление учащимися наибольшей по объему информации.

*Машарова Т. В. Учебная деятельность как фактор социального самоопределения. Киров: ИВЭСЭП, 1999. С. 66.

Но особенность современного урока – не просто дать знания, сообщить необходимую информацию, но и научить способам работы с получаемой информацией. Поэтому кроме традиционных уроков для формирования культуры потребления и преобразования информации важно проведение практических занятий, а особенно эффективными будут те из них, которые приводят к созданию конкретного образовательного продукта. Образовательный продукт на различных уроках может быть разным – текст, рисунок, их комбинации, самостоятельно придуманные задачи или вопросы, причем не обязательно имеющие однозначное решение, творческое осмысление задания, предложенного учителем и т.п. В старших классах образовательная продукция становится более объемной и обычно реализуется в форме образовательного проекта – это может быть реферат, снабженный иллюстрациями, мультимедийная презентация, компьютерная программа, веб-сайт. Допускается коллективная работа над проектом, когда каждый участник рабочей группы отвечает за определенный этап или фрагмент общей работы.

2. Более продуктивной и действенной работа над проектами становится во внеурочной и внеклассной деятельности – появляются дополнительные возможности для более полного освещения выбранного вопроса. Здесь немалую роль играет работа в библиотеке – изучение приемов поиска нужной информации, основ библиографии, знакомство с библиотечными фондами. Старшеклассник получает возможность выйти на более высокий уровень в своей деятельности, научные работы школьников служат подтверждением этого.

3. Особенно эффективными в период глобальной информатизации общества становятся *дистанционные формы* повышения информационной культуры личности. Активно развивающиеся системы дистанционного образования предлагают широкое разнообразие услуг, которые становятся все более доступными современным старшеклассникам. Постоянно действующие дистанционные курсы предлагают учащимся расширить кругозор, повысить культурный уровень, получить новые знания по самой разнообразной тематике. Ученик с помощью глобальной сети Internet получает доступ к материалам, подготовленным лучшими педагогами – специалистами высоко класса, при этом удаленность ученика от образовательных центров не играет никакой роли. Курсы позволяют ученику получить информацию, которую трудно или даже невозможно добыть другим способом (из-за недостатка специалистов на местах, узкой специализации, отсутствия необходимой литературы). Заслуживают внимания и новые формы дистанционной деятельности – олимпиады и конкурсы, проводимые по различным школьным предметам. Обсудить различные проблемы, обменяться мнениями, предложить новые решения старшеклассники могут на дистанционных уроках, семинарах и конференциях. Эти

формы изначально разрабатываются как интерактивные, с широкими коммуникативными и творческими возможностями.

Можно выделить следующие методы формирования информационной культуры.

1. *Метод изучения свойств информации* позволяет разъяснить старшеклассникам, что информация как диалектическое единство материально зафиксированных данных и адекватных им методов обладает целостностью и всеобщностью, что позволяет убедиться в познаваемости материального мира и в возможности его успешного преобразования.

2. *Операционный метод* позволяет показать старшеклассникам, как логические операции (анализ, синтез, интеграция, дифференциация и др.) могут быть применены к обработке информации самого различного вида.

3. *Метод принудительной циркуляции информационных ресурсов* используется для уточнения информации и перевода ее на новый качественный уровень при изучении ее свойств. Овладение информацией должно происходить в несколько этапов: каждый новый виток изучения материала осуществляется с возвратом на первоначальные позиции, но на более высоком уровне, при этом избыточная информация отбрасывается, а основные идеи уточняются.

4. *Метод информационных перспектив* позволяет оказать старшекласснику помощь в выборе вектора индивидуальной информационной направленности. Для этого учащемуся предлагается ознакомиться с большим спектром возможных направлений освоения информационного пространства и выбрать наиболее оптимальное в соответствии с собственными предпочтениями, способностями и возможностями.

5. *Метод практической обработки информации* применяется на практических занятиях и в процессе самоподготовки и позволяет научить искать, отбирать, перерабатывать, упорядочивать информацию различного типа, выделять смысловые группы, выстраивать логические связи между элементами, воспроизводить усвоенную информацию и создавать новую.

Средствами реализации вышперечисленных методов выступают печатная продукция (книги, журналы, газеты), компьютер с программным обеспечением и мультимедиа-продуктами, всемирная сеть Internet, телевидение, радио и т.п.

Книги, журналы и газеты традиционно являются ведущими средствами любого обучения. В контексте формирования информационной культуры на первом плане – вопрос культуры выбора. Среди печатной продукции, доступной старшеклассникам, велик процент некачественной литературы. Поэтому умение правильно выбрать – одно из важнейших качеств информационно культурного человека, которое необходимо формировать у школьника.

С середины 80-х гг. в России, а в развитых странах и с более раннего времени, начал свое шествие персональный компьютер – автоматическое средство

обработки и преобразования информации, предназначенное для индивидуальной работы.

Интеллектуальные возможности человека в отличие от машины с ее техническими ограничениями практически беспредельны, поэтому в человеко-машинном общении весьма важен гуманитарный фактор. Используя новые педагогические подходы, адаптируя их к новым техническим средствам, преподаватель может рассчитывать на дополнительную эффективность вычислительных машин.

Обычно выделяют два способа познания: вербальный, основанный на речи, и зрительный, основанный на изображении. У одних учащихся больше развиты вербальные способности, у других – зрительно-образные. То огромное значение, которое придается языковым умениям в традиционном обучении, ставит в худшее положение учащихся с преимущественным развитием зрительно-образных способностей. Использование компьютера в педагогической практике может в значительной мере восполнить этот пробел.

Одно из направлений разработки компьютерных программ связано с использованием ЭВМ в специально создаваемой среде. В его основе лежит представление о том, что компьютер можно использовать для развития творческих способностей человека. Главным аспектом обучения здесь становится не озвучивание правил, а сам процесс мышления.

Применение компьютеров в обучении создает предпосылки для изменения учебной среды, что характеризуется вариативностью информации, доступом к ней без участия учителя. Использование компьютера усиливает обратную связь, изменяет ведущую функцию педагога – он выступает как организатор самостоятельной учебной деятельности, обеспечивает условия работы, указывает общие направления, поощряет учеников и делится с ними своими знаниями. Использование ЭВМ обеспечит развитие таких качеств учащихся, как познавательная самостоятельность и активность. У школьников возникнет представление о том, что они полностью управляют своей учебной деятельностью. Это очень важный психологический фактор, обеспечивающий более активный режим обучения.

Процесс компьютеризации распространился практически на все учебные предметы. Имеются убедительные доказательства в пользу того, что компьютер обеспечивает возможности для развития наглядно-образного мышления, моторных и вербально-коммуникативных навыков, целеустремленности личности и ее социализации.

Возможности использования сети Internet широки. С одной стороны, предоставляются неисчерпаемые ее возможности в плане формирования информационной культуры, с другой стороны, глобальная сеть перенасыщена антикультурными материалами. Наряду с учебной, научной, коммерческой информацией, представлено большое количество недостоверной информации, поэтому на начальном этапе обуче-

ния сетевым технологиям необходимо правильно организовать первое знакомство школьника с Internet, научить культуре поведения в сети, раскрыть сущность технологического процесса, позволяющего грамотно искать информацию по интересующей проблеме.

Таким образом, при изучении новых информационных технологий одной из задач является правильная организация работы пользователя по поиску необходимой ему информации с минимальными временными затратами. Для этого есть два типа средств: автоматические информационно-поисковые системы и рекомендательные списки (наиболее известные русскоязычные поисковые системы сочетают оба этих средства). Internet также предоставляет школьнику разнообразные формы общения – электронную почту, различные способы диалога (в том числе речевого), конференции и т.п. Под руководством преподавателя школьники должны учиться определенной логической последовательности отбора информации, цивилизованному общению – умению дискутировать, грамотно формулировать свои мысли, выбирать стиль.

Однако следует отметить, что Internet нельзя противопоставлять книге, журналу, реальному, а не виртуальному музею. Человечество находится лишь на начальной стадии электронизации своих культурных богатств, и сеть надо рассматривать лишь как средство более быстрого, доступного и эффективного приближения к ним. Учащийся независимо от расстояния, которое отделяет его от больших городов, получает доступ к библиографическим базам, электронным каталогам библиотек, виртуальным музеям, что немаловажно в век становления и развития нового информационного общества.

Таким образом, информационная культура является необходимым элементом общей культуры личности, а ее формирование – одна из глобальных задач в обучении.

А.Л. Зайцева

ОНТОЛОГИЯ СВЕТА В КУЛЬТУРФИЛОСОФСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ ПЕРВОЙ ТРЕТИ ХХ в.

В статье рассматриваются некоторые аспекты философско-эстетического осмысления категории света в трудах русских мыслителей рубежа XIX–XX вв. в контексте традиций и функционирования в культуре обозначенного периода.

Свет относится к разряду тех природных явлений, которые, пройдя долгий путь социализации, уже на ранних стадиях развития цивилизации обрели ценно-

© А.Л. Зайцева, 2002

стное звучание и превратились в культурные символы, связываемые мифопоэтическим сознанием с фундаментальными этико-эстетическими категориями. Основой для воплощения в свете аспектов духовности послужили многие условия, среди которых: непосредственная жизненная важность света для человека, невещественный характер света как источник аналогий между светом и сознанием, духом, а также амбивалентность этого феномена в архаическом контексте функционирования бинарной оппозиции «свет-тьма», которая, являясь одной из самых древних дуалистических структур, сохранила многообразное осмысление на протяжении всего развития культуры. Все это обусловило активность световой символики, ее постоянную трансформацию в зависимости от культурного окружения при сохранении архаического содержания, так как «символ не принадлежит какому-либо одному... срезу культуры – он всегда пронизывает этот срез по вертикали, приходя из прошлого и уходя в будущее» [1].

В представленном материале не ставится задача охватить движение символа в разных пластах культуры, а акцентировать внимание на «вторичной» семиотизации категории света, характерной для начала XX в. – эпохи, ставшей в этом смысле поистине феноменальной.

Между тем, анализ работ по истории философии и культуры данного исторического периода свидетельствует о том, что обозначенная в заглавии проблема не стала предметом самостоятельного исследования, хотя отдельные ее аспекты привлекались для решения других исследовательских задач.

Однако в первой трети XX в., когда символ стал мыслиться ключом к пониманию мира, свет как универсальное и многогранное явление, находящееся на пересечении прикладного, научно-технического и философско-религиозного уровней, стал объектом пристального изучения, переосмысления и трансформации представителями творческой и интеллектуальной элиты. Внимание привлекало прежде всего пограничное положение световой стихии – между физическим и метафизическим, – а также ее противоречивость, неоднозначность и вариативность проявлений: солнечный, лунный, звездный свет, свет как самостоятельная субстанция. Интерес к подобным характеристикам символа связан с общими тенденциями и глобальными вопросами культуры начала XX в.: возможность познания мира в его истинности, пути примирения духовного и материального начал и др. Постановка и осмысление этих проблем через категорию света происходили, подчиняясь общему стремлению эпохи к синтезу, повсеместно: в научной практике и теории, философии, искусстве. Системному, синтетическому подходу к световой символике способствовало и то, что с архаических времен свет соотносился и с эстетической категорией прекрасного, и с этическим понятием блага, и с гносеологической категорией истины.

Попыткой синтеза обозначенных понятий и их оригинального прочтения сквозь призму онтологии света, можно считать философию первой трети XX в., где сформировалось несколько линий в осмыслении этого процесса.

У их истоков стоит, безусловно, философия Вл. Соловьева, ставшая основой русского духовного ренессанса. Он впервые теоретически осмыслил проблему света, введя ее в рамки собственной философии всеединства. Так, в работе «Красота в природе» свет как «первое начало красоты в природе» [2], расчлененное на множество составляющих (солнце, луну, звезды), является одновременно воплощением мирового всеединства. При этом для Вл. Соловьева, стремившегося к синтезу науки, философии и религии, свет есть единство физической и метафизической сторон этого явления: «Невозможно, да и нет никакой надобности утверждать безусловную противоположность между светом и материей... Нельзя признавать свет за какую-то чисто идеальную сущность, а равно и в материи нельзя видеть голую вещь о себе, безусловно лишённую всяких идеальных определений и совершенно независимую от духовных начал» [3]. Таким образом, в метафизике света Вл. Соловьева нашли отражение и были синтезированы традиции платонизма и христианства, переосмысленные в соответствии с современной картиной мира и состоянием религиозно-философской мысли.

Теория Вл. Соловьева, вобравшая в себя религиозно-философский и мистический опыт предшествующих эпох, во многом повлияла на разработку проблемы световой символики в культурологическом аспекте. При этом, как представляется, дальнейшая рефлексия на идеи Вл. Соловьева определила несколько векторов их развития.

Один из них представлен философией П. Флоренского, обозначившего основные, наиболее актуальные направления в изучении многогранной проблемы световой символики. Во-первых, это вопрос о соотношении в свете природного и идеального начал, который, вслед за Вл. Соловьевым, был решен однозначно: «Свет, тьма, цвет, вещество – сам не знаешь, в какой мере... имеешь дело с физическим и в какой – с метафизическим...» [4]. Во-вторых, П. Флоренский, являясь религиозным философом, акцентирует внимание на принципиальной для христианского сознания и получившей особую остроту в переживаемую эпоху проблеме оппозиционности понятий *свет* и *тьма*: «Определение света есть только то, что свет есть свет, не содержащий никакой тьмы, ибо в нем – все просветлено и всякая тьма от века побеждена, преодолена и просвещена» [5]. Причины непобедимости абсолютного, неделимого и непрерывного света заключаются в его метафизической сущности как эманации Славы Божией. Здесь П. Флоренский выходит на третий аспект темы – проблему символического воплощения Славы Господней в Свете Фаворском, ко-

торый стал предметом вновь обострившейся в первой трети XX в. религиозных и философских споров.

Так, во многом полемичными, но при этом развивающими основные намеченные направления в осмыслении света как многогранного явления стали работы Е. Трубецкого. Философию этого мыслителя, находившегося под сильнейшим влиянием взглядов своего учителя Вл. Соловьева, можно считать вторым вектором в осмыслении идей, заложенных в теории всеединства. В то же время Е. Трубецкой продемонстрировал достаточно самостоятельный взгляд на световую составляющую природно-культурного комплекса. Использование понятий, связанных со светом, наполняется философом (в гораздо большей степени, чем другими мыслителями) нравственным содержанием и приближается к проблематике реальной жизни. Глубокая озабоченность Е. Трубецкого обострившимися социальными противоречиями определила главную линию его размышлений о свете: проблема борьбы света и тьмы (добра и зла) как проявление раздвоенности земной жизни и утраты ее целостности: «...мир есть внебожественная действительность, он есть тьма – не в смысле простого логического отрицания света, а в смысле противодействия» [6]. В рамках данной проблематики Е. Трубецкой, в отличие от Вл. Соловьева и П. Флоренского, основное внимание уделяет вопросу примирения этих антиномичных категорий: «Полная победа заключается отнюдь не в уничтожении сопротивляющейся среды, в том, что сопротивление преодолевается изнутри; сопротивляющееся существо само наполняется светом, и, таким образом, сопротивление само становится способом его выявления... Победа света, стало быть, заключается не в слиянии, а в том внутреннем органическом сочетании с "другим", при котором это другое, сохраняя свое отличие, наполняется светом. Иначе говоря, победа света над тьмой должна выражаться не в простом слиянии границы, то есть не в простом устранении тьмы, а в том, чтобы сопротивляющаяся свету среда сама стала средой откровения заключающихся во свете положительных возможностей» [7]. Проецируя эту ситуацию на реальную жизнь, философ именно в преображении через свет – божественную субстанцию – видит путь восстановления цельности жизни и исцеления общества, пребывающего в состоянии потерянности с утратой веры и ценностных ориентиров. Причем чем «мучительнее ощущение геены» [8] и «сил зла, царящих в мире» [9], тем активнее поиск света, «исцеляющего изнутри» [10], что соответствует общему стремлению эпохи к богоискательству и богопознанию. Спасительный символ, идеал совершенной цельности жизни для философа – это Фаворский Свет, который, с одной стороны, делает видимой греховность жизни, а с другой – дает возможность преобразования. Интерес мыслителя к вопросу о Фаворском Свете в целом обусловлен общим интересом эпохи к этой проблеме, а в частности, яв-

ляется реакцией на идеи П. Флоренского, которому, по мнению Е. Трубецкого, удалось развить основной мотив русского религиозного сознания, привнеся «новое освещение мировой противоположности Фаворского Света и бездны греховной» [11]. Во многом разделяя позицию П. Флоренского в споре о Фаворском Свете, Е. Трубецкой в работе «Свет Фаворский и преображение ума», явившейся откликом на книгу П. Флоренского «Столп и утверждение Истины», дополняет его идеи мыслью о возможности преображения через свет не только духа, но и разума, в результате чего может быть преодолено «греховное раздвоение человеческого разума» [12] и восстановлена «утраченная целостность – и духа, и тела, и сердца, и ума» [13]. Дальнейшее развитие спор о Фаворском Свете получил у С. Булгакова – сторонника паламитской теории, впитавшего идеи Вл. Соловьева и П. Флоренского. Для него проблема Фаворского Света есть аспект глобального вопроса о существовании несозданной энергии.

Тем не менее каковы бы ни были разногласия философов во взглядах на этот вопрос, объединительным моментом было восприятие Фаворского Света – абсолютного и божественного – как полностью противоположного и противоборствующего начала по отношению к тьме. Данный аспект световой проблематики оказался наиболее актуальным из всех и получил осмысление в философских работах более поздних лет. Его актуальность применительно к социальной проблематике была сформулирована С. Франком в работе 1940-х гг. «Свет во тьме. Опыт христианской этики и социальной философии» (замысел которой относится к середине 1910-х гг.), явившейся рефлексией на социокультурную обстановку: «...проблема "свет-тьма"... быть может, самая мучительная, но и самая насущная проблема человеческой жизни... приобретает особую остроту в переживаемую нами эпоху» [14]. И если работы его предшественников наполнены определенным оптимизмом по поводу преодоления оппозиционности между двумя противоборствующими началами, то для С. Франка свет и тьма – четко разделенные области с соответствующими ценностными зарядами: «Свет светит, и все же остается окруженным непроницаемой толщей мглы... и мир остается царством тьмы, хотя в глубине светит вечный, немеркнущий свет» [15]. Эти слова отражают со временем обострившееся ощущение трагической дуалистичности мироздания, в том числе и социума, противоборства между силами света и тьмы.

Все обозначенные векторы в осмыслении света как природно-культурного явления вписываются в единое религиозно-философское направление; в то же время в работах отдельных мыслителей представлен совершенно особый подход к данному вопросу. Так, в философии Л. Шестова в русле неоромантизма поэтизируется тьма и ночь как ее проявление. Для Л. Шестова свет – признак объективной реальности, то, что

делает ее видимой и очевидной, а тьма – царство «фантазии с ее произволом» [16], благодаря чему она «обещает нам великую власть над собой и действительностью» [17]. Данная позиция, как и противоположное ей традиционное представление о тьме и ночи как призрачных и обманчивых явлениях, манящих и полных искушений, но в то же время являющихся преддверием грядущей победы света, витала в культурной атмосфере эпохи и оказывала определенное влияние на художественную практику представителей разных видов искусств.

Намеченными в представленной статье линиями осмысления световых категорий и символов не ограничивается весь спектр направлений, функционировавших в философии первой трети XX в. Так, предметом специального исследования должны стать научно-философские концепции космистов, которые, с одной стороны, рассматривали все явления с точки зрения естественнонаучного знания, а с другой стороны, – символически переосмысливали основные образы-архетипы, что также было востребованным художественной культурой.

Взаимодействие, взаимовлияние и взаимопроникновение всех культурфилософских концепций первой трети XX в. во многом определило этико-эстетическую составляющую искусства этой эпохи, в частности варианты использования световой символики, принципы создания световых образов и светового «климата» живописных, литературных, театральных, фотографических и кинематографических произведений. Так, очевидно прослеживается влияние идей космистов о лучистой энергии на создание М. Ларионовым теории лучизма, а размышлений П. Флоренс-

кого о световой составляющей русской иконы – на творчество неопримитивистов. В то же время сложно переоценить влияние Вл. Соловьева на символистскую поэзию, а космистов с их новым образом Вселенной – на представителей художественного авангарда. Примеров подобного влияния можно приводить огромное количество, но в любом случае необходимо учитывать, что это влияние зачастую было опосредованным, а использование тех или иных мотивов определялось фактором художественной интуиции или полемики.

Примечания

1. Лотман Ю. М. Избранные статьи: В 3 т. Т.1. Таллинн, 1992. С. 345.
2. Соловьев В. С. Сочинения: В 2 т. Т.1. М., 1981. С. 351.
3. Там же. С. 360.
4. Флоренский П. А. Сочинения: В 4 т. Т.2. М., 1996. С. 416.
5. Там же.
6. Трубецкой Е. Н. Избранные произведения. Ростов н/Д, 1998. С. 190.
7. Там же. С. 191.
8. Трубецкой Е. Н. Свет Фаворский и преображение ума // Вопросы философии. 1998. № 12. С. 128.
9. Там же. С. 113.
10. Там же. С. 113.
11. Там же. С. 111.
12. Там же.
13. Там же. С. 129.
14. Франк С. Л. Свет во тьме. Опыт христианской этики и социальной философии. М., 1998. С. 31.
15. Там же. С. 22.
16. Шестов Л. Апофеоз беспочвенности: опыт адогматического мышления. Л., 1991. С. 11.
17. Там же.

Новые книги



Бердинских
Виктор Аркадьевич

История города Вятки

Очерки

Киров: Изд-во ВГГУ, 2002. – 368 с.

Виктор Бердинских
ИСТОРИЯ ГОРОДА ВЯТКИ ОЧЕРКИ

ИСТОРИЯ

М. С. Судовиков

РЕГИОНАЛЬНОЕ КУПЕЧЕСТВО В ИСТОРИИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПАРТИЙ НАЧАЛА XX в.

В статье рассказывается об участии торгово-промышленного населения Вятско-Камского региона в деятельности политических партий начала XX в. На основе редких архивных документов и материалов прессы автор освещает события, связанные с работой либеральных, монархических и социал-демократических организаций, выявляет возрастной состав, степень вовлечения, уровень активности в них представителей купечества.

Начало XX века ознаменовалось в России новым обострением внутривнутриполитической ситуации. Подъем в период экономического кризиса (1900–1903 гг.) рабочего и крестьянского движений, оживление либеральной оппозиции, выступления студентов, а затем поражение в русско-японской войне и события первой русской революции заставили правительство Николая II пойти на проведение реформ, которые привели к существенным изменениям в политической жизни страны. Одно из важнейших преобразований – Манифест 17 октября 1905 г., провозгласивший неприкосновенность личности, свободу совести, слова, собраний и союзов, дало возможность легальной деятельности в стране политических партий.

В фундаментальном исследовании «История политических партий России», вышедшем в 1994 г. под редакцией А. И. Зевелева, а также в целом ряде других работ [1], немало внимания уделялось характеристике социального состава политических партий, и в том числе деятельности в них представителей предпринимательских слоев населения. Среди последних активность в общественно-политической жизни страны проявили такие известные в торгово-промышленных кругах личности, как братья Александр, Федор и Николай Гучковы, Владимир и Павел Рябушинские, Э. Л. Нобель, Н. С. Авдаков. Все они относились к предпринимательской элите, ядро которой составляли представители купеческого сословия, вкладывавшие свои капиталы в промышленность и банковское дело.

Согласно Положениям о пошлинах за право торговли и других промыслов от 1863 и 1865 гг., русское купечество делилось на две гильдии и наделялось особыми привилегиями: освобождалось от подушной подати, от рекрутской повинности, от телесного наказания и т. д. [2], – но последние в условиях интен-

сивного формирования буржуазных отношений, повлекших за собой разложение сословного строя, постепенно утрачивали свою силу. Во второй половине XIX – начале XX в. гарантией успеха крупных предпринимателей являлись уже не столько правительственные привилегии, сколько собственная деловая репутация, опыт, умение проявлять свои способности. Зависимость торговых людей и промышленников от правительственных льгот еще более ослабла после выхода в 1898 г. Положения о государственном промысловом налоге, по которому для занятий торгово-предпринимательской деятельностью уже не требовалось в обязательном порядке приобретать гильдейские свидетельства [3]. Все эти факторы способствовали росту самосознания представителей делового мира, а обострение общественно-политической обстановки в России на рубеже XIX–XX вв. ускорило процесс их политизации.

Особенно ярко данное явление проявилось после выхода Манифеста 17 октября 1905 г., когда в России официально оформились партии правительственно-монархического, либерально-оппозиционного и революционно-демократического течений. Судя по материалам Вятской губернии – обширного региона на северо-востоке страны, купечество участвовало в работе политических организаций всех направлений.

Одними из первых, еще в конце XIX – начале XX в., на Вятке возникли организации левого лагеря – социал-демократов и эсеров [4]. Активными членами этих партий были Августа Кузнецова – дочь видного земского деятеля, купца 2-й гильдии А. Н. Кузнецова, сестры Людмила, Ия и Ольга Громозовы – дочери земца, купца К. И. Громозова, купцы Владимир и Сергей Макушины и некоторые другие. Уже из этого небольшого списка видно, что в революционную деятельность активно включались дети земских деятелей, которые в своих общественно-политических делах пошли дальше отцов-либералов, по более радикальному пути.

С именами купеческих детей были связаны многие важные направления антиправительственной деятельности – печатание и распространение нелегальной литературы, организация и проведение митингов, выполнение заданий редакции «Искра», пропаганда марксизма среди рабочих и учащихся [5]. Некоторые представители купеческих семей с революционными заданиями или скрываясь от полиции, выезжали за границу: А. Кузнецова – в Берлин, где встречалась с искровцами, Л. Громозова – в Женеву (там она познакомилась с Лениным), В. Макушин – в Брюссель.

Хотя купечество и участвовало в революционном движении, но для него это направление деятельности

не являлось характерным. Политические взгляды левых разделяла в основном весьма небольшая часть молодого купеческого поколения, получившая образование и тесно общавшаяся с прогрессивными земскими деятелями и политическими ссыльными. Члены одной купеческой семьи могли по-разному определять для себя политические ориентиры. В 1904 г. в Вятке губернатором была закрыта воскресная школа, где обучались рабочие. В школе преподавали Анисья Тырышкина – дочь купца-пароходчика и студент Кассин, сотрудничавшие с местным комитетом РСДРП [6], а еще один представитель купеческого семейства Тырышкиных – Александр Яковлевич – был сторонником других политических взглядов – монархических. В конце 1905 г. он стал членом партии правового порядка [7]. Что касается ссыльных, то они жили в губернии издавна. В начале XX в. среди них было много членов петербургского «Союза борьбы за освобождение рабочего класса», деятелей московского «Рабочего союза», участников студенческих кружков, и губернатор С.Д. Горчаков отмечал: «В настоящем 1908 г... во вверенной мне губернии числится ссыльных 3677 человек, расселенных в семи уездах, они дурным своим поведением раздражают местное население, внося в его жизнь порчу нравов» [8].

Деятельность левых партий вызывала у большинства купцов открытый гнев и раздражение, что было вполне объяснимо, ибо буржуазная идеология основывалась на иных принципах. Кроме того, жертвами кипучей революционной деятельности зачастую становились именно купцы. В Вятской губернии торговцам и промышленникам пришлось столкнуться, например, с угрозами со стороны партии анархистов-коммунистов, которая основными методами борьбы за уничтожение капитализма и упразднение государства провозглашала «восстание и прямое нападение как массовое, так и личное, на угнетателей и эксплуататоров» [9]. Нередким явлением было вымогательство анархистами-коммунистами у местного купечества капиталов.

События обычно разворачивались по одному сценарию. Ничего не подозревающий купец по городской почте получал письмо, в котором было требование о выдаче определенной суммы. В письме назывались время и место, куда нужно принести деньги. Для того, чтобы предприниматель серьезно относился к требованию, в послании содержались угрозы. Такое письмо пришло 26 сентября 1907 г. 33-летнему елабужскому купцу Григорию Стахееву. В нем говорилось: «Милостивый Государь! Обращаемся к вам с просьбой дать нам на дело освободительного движения 150 рублей. Место, куда вы должны положить деньги – у часовни собора, с восточной стороны на столбик загородки (на столбик будет положен камень, под который и положите деньги). Дни: 25, 26 и 27 сентября, в один из этих дней. Часы: между 6 ч. вечера и 8 ч. вечера. Напоминаем вам, что мы, как анархисты, шутить не любим! Знайте, что в случае отказа с Ва-

шей стороны исполнить нашу просьбу, а также в случае доноса на нас в какой бы то ни было форме – вам будет вынесен смертный приговор. Из двух зол – выбирайте лучшее. Это письмо положите вместе с деньгами» [10].

Текст данного письма был написан печатными, выведенными черными чернилами буквами. На письме имелся штамп с рисунком и с надписью «анархисты-коммунисты». Стахеев не испугался вымогателей. В этот же день он передал письмо елабужскому уездному исправнику, который распорядился устроить у собора засаду, но задержать никого не удалось. Пришедшему за деньгами «за темнотою ночи и осечками стрелявшего в него городского» удалось скрыться [11].

Подобное же послание, правда, чуть ранее – в марте 1906 г. – получил купец-кондитер из г. Вятки С.О. Якубовский [12]. У него под угрозой лишения жизни требовалась более значительная сумма – 1000 рублей. Якубовский не пошел на поводу у вымогателей и заявил о случившемся в полицию. Через несколько дней в его кондитерской городском, переодетым в штатское платье, был задержан крестьянский мальчик из Орловского уезда. Варфоломей Плюсин (так звали подростка) пояснил, что в кондитерскую он зашел по просьбе неизвестного молодого человека, который, «обещая дать на чай», просил передать записку [13]. В ней говорилось о том, чтобы Якубовский передал деньги мальчику.

Проявляя смелость и заявляя о подобных письмах в полицию, купцы шли на определенный риск. Вымогатели вполне могли исполнить свои обещания относительно их убийства. В местных газетах публиковались сообщения о покушениях на жизнь некоторых купцов. В «Вятском вестнике» за 17 августа 1907 г. говорилось о том, что в Сарапуле в дом купца Бодалева злоумышленниками была брошена граната, которая взорвалась, не причинив никому вреда [14]. В номере этой же газеты за 28 августа 1907 г. сообщалось о брошенной ночью в квартиру проживавшей в Ижевском заводе «состоятельной обывательницы» Степановой бомбе, повредившей квартирную обстановку [15]. В газете указывалось, что Степанова «неоднократно получала письма от революционных организаций с требованием денег» и что «подброшенная бомба, по всей вероятности, ничто иное как месть со стороны революционеров за неприсылку денег». Нападению Степанова подвергалась уже не первый раз.

Такие методы борьбы, как террор, экспроприации, вымогательство, были свойственны и эсерам. Особенно большой опасности подвергались купцы Сарапульского уезда, поскольку здесь имелись сильные группировки эсеров с боевыми организациями.

В период первой русской революции в Вятской губернии оформились отделения конституционно-демократической партии (кадеты) и «Союза 17 октября» (октябристы) [16]. Это были либеральные организации, выражавшие интересы буржуазных слоев на-

селения. Открытию в губернии отделений этих партий содействовали земские деятели, гласные и служащие органов городского самоуправления, просвещенное чиновничество. Так, в списке кадетов, проживавших в г. Вятке в 1906 г., значатся и городской голова, и председатель губернской земской управы, и губернский архитектор, и присяжные и частные поверенные, и врачи, и преподаватели училищ [17]. Всего в списке 26 человек, из них 11 (42,3%) – земские деятели.

Представители местного купечества участвовали в работе кадетских организаций с первых дней. В архивных источниках упоминаются купцы-кадеты В.И. Семенов (г. Яранск), Стародубцев (Уржум), Н.А. Пестов (г. Вятка), купеческий сын Н.З. Платунов (Слободской) [18]. В целом их численность была небольшой: если учитывать, что в 1907 г. в губернии насчитывалось 400 кадетов [19], то из этой цифры купечество составляло не более 3-4%. В это время кадетов зачастую причисляли к революционным, левым партиям, поэтому значительная часть крупной буржуазии их сторонилась. Показательно, что в феврале 1906 г. губернатор А.Г. Левченко в телеграмме яранскому уездному исправнику организации кадетов назвал социал-демократической партией.

Представители купеческих фамилий были и в числе случайных участников партийных собраний. Выходец из известной торговой семьи Александр Александрович Прозоров вспоминал: «Все наши судебские записывались в кадетскую партию, записали и меня, но в чем заключалась разница партий и что требовала партия кадетов я не знал. Придя на одно из первых заседаний партии, я застал выборы уполномоченных на съезд в Москву. По окончании выборов... я просил, чтобы мне разрешили поехать на съезд на мой собственный счет не в качестве представителя, а чтобы иметь право послушать и ознакомиться. Мне в просьбе отказали, я обиделся и более на собрания не ходил...» [20]. Такое членство, как у Прозорова, естественно, не способствовало устойчивости численности вятских кадетов.

Вятские купцы-кадеты участвовали в организации уездных партийных отделений. Купец 2-й гильдии Владимир Иванович Семенов стал одним из основателей Яранской уездной кадетской организации [21]. Принимали они участие и в текущей партийной работе, например, в выборных кампаниях. Осенью 1912 г. купец г. Вятки, директор Вятского городского общественного Федора Веретенникова банка Николай Арсеньевич Пестов на выборах в IV Государственную думу избирался выборщиком по 1-й курии [22]. В губернском центре выборщики-кадеты тогда лидировали.

В отличие от конституционно-демократической партии организация октябристов в губернии была менее заметной. По ряду свидетельств, здесь существовало только одно отделение этой партии – в г. Вятке [23]. Его первым председателем стал купец-заводчик, старообрядец и благотворитель Иван Игнатьевич

Лаптев. 1 января 1907 г. вышла газета местных октябристов, но их деятельность не отличалась многогранностью. Сотрудничая с монархистами, немало сил они отдавали выборным делам. В сентябре 1907 г. И.И. Лаптев избирается выборщиком в губернское собрание, за него проголосовало 98 избирателей из 176 [24]. Однако же провести кандидата в члены III Государственной думы местным октябристам не удалось. В целом сохранившиеся источники не позволяют говорить о широком участии купечества в деятельности «Союза 17 октября», хотя эта партия была более лояльной к власти, чем кадеты.

Партиям левого и либерального направлений активно противодействовали организации другого политического течения – партии правительственного лагеря. Проправительственные организации не только имели свои отделения в Вятской губернии, но и возникали как самостоятельные партии [25]. К последним относилась Вятская народная монархическая партия (ВНМП), объединявшая людей разных чинов и званий – от губернатора и епископа до крестьян. Судя по источникам и литературе, представители местного купечества принимали деятельное участие как в открытии правых партий, так и в их непосредственной работе [26]. Было видно, что многие купцы являлись сторонниками именно монархических партий, поскольку в их программах упор делался на традиционные атрибуты – самодержавную власть и православие, которые в глазах купечества соединялись с его благополучием. Членами вятских проправительственных организаций были как главы предпринимательских семей (старшее поколение), так и купеческие дети. Вместе с тем и эти партии не стали для купечества массовыми организациями.

Довольно энергичной была деятельность купца 2-й гильдии Петра Григорьевича Тихонова – владельца фотоателье в г. Вятке, талантливого мастера. Его фотографии демонстрировались на выставках и отмечались наградами, а в годы первой русской революции он все чаще и чаще стал заявлять о себе как о политике. В 1906 г. П.Г. Тихонов – член-учредитель Вятской народной монархической партии: он производил запись в члены партии, председательствовал на ее общих собраниях, участвовал в выборных кампаниях [27]. С именем купца 2-й гильдии Ивана Сметанина связано открытие Уржумского отделения ВНМП в конце июля 1907 г. [28]. Обязанности его председателя исполнял сам Сметанин. Купеческий сын Иван Александрович Кудрявцев стал председателем Царевосанчурского отдела «Союза русского народа». Как впоследствии вспоминал учитель В.И. Кузьмин, у этой организации имелись помещение и знамя, а ее члены «кустаривали манифестации с крестными ходами, расклеивали объявления, воззвания, призывали граждан на защиту царя-батюшки и на борьбу с крамолой» [29]. И.А. Кудрявцев вел переписку с председателем главного совета этой партии Александром Дубровиным.

Помимо названных выше направлений правые партии губернии проводили различные благотворительные мероприятия, общедоступные чтения, лекции, устраивали концерты, распространяли патристическую литературу [30]. Экстремизм и другие крайние меры как таковые для вятских политических организаций этого направления не являлись самоцелью.

Таким образом, в начале XX в. местные купцы участвовали в деятельности партий всех течений, но степень вовлечения их в работу существовавших тогда политических организаций была различной. Если в партиях левого лагеря прослеживалось участие преимущественно молодого купеческого поколения, то членами организаций либерального и монархического толка становилась более весомая часть этого сословия, состоявшая как из глав купеческих семей, так и их детей. В последних они занимали и видное положение – были руководителями отделений партий, председательствовали на общих собраниях. Участие представителей изучаемого сословия в деятельности партий разных направлений говорит об его политической неоднородности. Вместе с тем реальностью было то, что характерной чертой политических взглядов регионального купечества по-прежнему оставался консерватизм, а значительная часть купцов, как и ранее, оставалась политически индифферентной. Ни одна из партий, действовавших в Вятской губернии в начале XX в., не стала для них массовой организацией.

Примечания

1. См.: Киселев И. Н., Корелин А. П., Шелохаев В. В. Политические партии в России в 1905 – 1907 гг.: численность, состав, размещение (Количественный анализ) // История СССР. 1990. № 4. – С. 71-87; Шелохаев В. В. Идеология и политическая организация российской либеральной буржуазии. 1907 – 1914 гг. М., 1991 и др.
2. Полное собрание законов Российской Империи, далее ПСЗ. Собрание второе. Т. 38. № 39118; Т. 40. № 41779.
3. Там же. Собрание третье. Т. 18. № 15601.
4. Очерки истории Кировской области. Киров, 1972. С. 193-210; Бальбердин Ю. А. Возникновение и деятельность политических партий в Вятской губернии в период первой русской революции (1905 – 1907 гг.). М., 1994. С. 39-60.
5. Государственный архив Кировской области, далее – ГАКО. Ф. 714. Оп. 1. Д. 69. Л. 38-38 об.; 1905 год в Вятской губернии. Вятка, 1925. С. 149, 153-154, 170-177, 231-236, 258-259; Соболев В. А. Сестры Громозовы. Киров, 1960 и др.
6. 1905 год в Вятской губернии... С. 153-154.
7. Ощепков К. П. Я. Ф. Тырышкин – «духовный наследник» П. В. Алабина // П. В. Алабин, Вятка, музей. Киров, 1998. С. 74.
8. Российский государственный исторический архив, РГИА. Читальный зал. Оп. 1. № 20. Л. 7.
9. История политических партий России. М., 1994. С. 200.
10. ГАКО. Ф. 714. Оп. 1. Д. 570. Л. 11.
11. Там же. Л. 2-2 об.
12. Там же. Д. 180. Л. 83-84 об.
13. Там же.

14. Вятский вестник. 1907. № 174. 17 авг.
15. Там же. 1907. № 183. 28 авг.
16. Бальбердин Ю. А. Указ. соч. С. 129-139, 156-159.
17. ГАКО. Ф. 714. Оп. 1. Д. 431. Л. 4-4 об.
18. Государственный архив Российской Федерации, ГАРФ. Ф. 102. ДП 4. 1912. Д. 130. Ч. 15. Л. 4-4 об.; ГАКО. Ф. 582. Оп. 149. Д. 89. Л. 23-23 об.; Там же. Ф. 714. Оп. 1. Д. 431. Л. 5-5 об, 6-6 об.
19. Андреева Л. М. Социальный состав кадетов Вятской губернии в 1907 – 1917 гг. // Вятская земля в прошлом и настоящем. Т. 1. Киров, 1992. С. 117.
20. ГАКО. Ф. 170. Оп. 1. Д. 337. Л. 135-135 об.
21. Там же. Ф. 582. Оп. 146. Д. 242. Л. 67-67 об., 69.
22. ГАРФ. Ф. 102. ДП 4. 1912. Д. 130. Ч. 15. Л. 4.
23. Киселев И. Н., Корелин А. П., Шелохаев В. В. Указ. соч. С. 77; Вятский вестник. 1906. № 275. 20 дек.
24. Вятский вестник. 1907. № 205. 28 сент.
25. Киселев И. Н., Корелин А. П., Шелохаев В. В. Указ. соч. С. 77; Бальбердин Ю. А. Указ. соч. С. 141-176.
26. Вятский вестник. 1907. № 145. 11 июля; Там же. № 157. 25 июля; Там же. № 162. 1 авг.; Лоскутов С. А. Монархические партии Вятской губернии в годы первой российской революции // Вятская земля в прошлом и настоящем... Т. 1. С. 112-113; и др.
27. Вятский вестник. 1907. № 145. 11 июля; Там же. № 157. 25 июля; Там же. № 197. 18 сент. и др.
28. Вятский вестник. 1907. № 162. 1 авг.
29. Государственный архив социально-политической истории Кировской области, ГАСПИ КО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 4-4. Л. 2, 141.
30. Бальбердин Ю. А. Указ. соч. С. 141-176; Лоскутов С. А. Указ. соч. С. 112-113.

М. А. Борчина

НАРОДНЫЕ РАЗВЛЕЧЕНИЯ И ОТНОШЕНИЕ К НИМ ВЛАСТЕЙ ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРИОД РЕВОЛЮЦИИ И ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ

В период революции и гражданской войны у населения Вятской губернии наблюдалась тяга к танцам, веселым представлениям, и это вызвало различное отношение местных властей. В первые годы советской власти происходило утверждение положения, что развлечения должны носить разумный характер и соответствовать текущему моменту, советскому образу жизни. С 1920 г. начала осуществляться организация развлечений в местах скопления народа для предотвращения конфликтов и поднятия духа (железнодорожные станции, водные пути).

В первые годы советской власти функция организации культурных мероприятий и контроля за их проведением была включена в сферу деятельности новых органов власти по внешкольному образованию, в которую также входила работа по становлению библиотечного, музейного дела и многое другое. Только городской отдел народного образования в г. Вят-

ке имел специальный отдел искусств и народных развлечений, в остальных уездах их организовать не могли из-за нехватки квалифицированных работников и материальных трудностей [1]. Несмотря на сложившуюся обстановку, местные власти уделяли внимание устройству развлечений для народа.

Население Вятской губернии продолжало собираться на танцах, вечеринках, веселых представлениях, когда в стране происходили серьезные политические события. Так, в газете «Известия Вятского губисполкома» в 1918 г. было напечатано объявление о том, что танцкласс «Elite» проводит ежедневно с 18 до 22 часов по старому времени запись на курсы танцев под руководством учителя из Варшавы. В объявлении было отмечено, что в программу курса входят «общепотребительные и модные танцы» [2].

В городском театре «Колизей» г. Вятки перед киносеансами выступали актеры Союза оперно-драматических артистов с оперетками и спектаклями комедийного жанра с названиями «Шалуныя», «Маленькая Клодина» [3], «Отель Виктория», «Дорогой поцелуй» [4] и т. д.

Во время некоторых праздников устраивали лотереи, аукционы, гимнастические игры, работали карусель, буфет, выступали артисты. Подобным образом проходил в начале июня 1918 г. в г. Вятке День просвещения. Устроителями были «...приложены все силы, чтобы дать хорошее и приятное воспоминание» об этом празднике всем пришедшим [5].

В рабочих клубах часто проводили увеселительные мероприятия в виде танцевальных вечеров. В разделе «Хроника» газеты «Известия Вятского губисполкома» в 1918 г. сообщалось, что «...в рабочем клубе "К свету" (открылся в 1917 г.)... культурно-просветительная деятельность выразилась в устройстве одного митинга, но не проходит ни одного кануна праздничных или воскресных дней без устройства танцевальных вечеров, тут же поместился танцкласс» [6].

Местные органы власти официально осуждали деятельность учреждений, которая была направлена только на организацию увеселительных мероприятий. Они принимали меры по ограничению времени их работы. Второго августа 1918 г. губернский чрезвычайный военно-революционный комитет постановил, что в виду возможности вторжения в пределы Вятской губернии чехословацких и белогвардейских банд сады, театры, рестораны и прочие увеселительные заведения должны закрываться не позже 23 часов 50 минут по новому времени [7].

Местное руководство уделяло также внимание пропаганде среди широких слоев населения «здорового отдыха» и необходимого физического развития для человека. Некоторые организации для своих членов открывали кружки, в которых занимались различными видами спорта. Например, в уставе Союза учащихся г. Нолинска было указано, что он имеет секцию «Разумных развлечений», состоящую из спортив-

ного и шахматного кружка [8]. В организованном клубе работниц имени Н. К. Крупской (1918 г.) г. Вятки также функционировал спортивный кружок. В уставе этого клуба было отмечено, что «клуб... служит очагом для получения знаний, развивает массы в культурном направлении, давая им разумные развлечения» [9]. Для проведения спортивных состязаний, карнавалов и прочих развлечений в г. Вятке подготовлено искусств был устроен каток в саду им. Жуковского [10]. Союз молодежи в г. Воткинске в 1918 г. также устроил для народа каток [11].

Представители советской власти считали, что необходимо доказывать, что занятия спортом могут быть развлечениями для народа, так как они приносят удовольствие, а спортивные игры должны, прежде всего, показывать красоту человеческого тела.

В октябре 1918 г. в горотнаробраз г. Вятки поступило заявление от артиста-инвалида, бывшего борца Ивана Алексеевича Скрипкина о желании им продемонстрировать разбивание шестипудового камня на голове, прокалывание тела иголками, поднятие тяжестей до 35 пудов лежа на битых стеклах. 19 октября отдел постановил, что подобные выступления нельзя разрешать для показа, так как они демонстрируют истязание человеческого тела, а артисту оказать материальную помощь в виде предоставления денежного пособия в размере 100 рублей [12].

В 1919 г. губернское руководство начало проводить борьбу с некоторыми видами народных развлечений как с праздным времяпровождением, несоответствующим текущему моменту.

Четвертого января 1919 г. Вятский военно-революционный комитет принял «Приказ № 3», в котором осуждалось чрезмерное влечение народа к увеселительным мероприятиям. В приказе были указаны причины, которые повлияли на его принятие: «Когда работа по укреплению тыла требует крайнего напряжения всех сил сторонников советской власти, на местах и в самом городе Вятке, работники советских учреждений – военных и гражданских... занимаются тем, что беспрерывно, чуть не ежедневно устраивают бал-маскарады, танцевальные вечера, вечеринки и т. д. и т. п.» [13].

Исходя из этих обстоятельств, комитет приказывал:

« – прекратить безобразия с бал-маскарадами, танцевальными вечерами и прочими способами веселого времяпровождения, совершенно недопустимыми в переживаемое время;

– отделам народного образования усилить работу по представлению разумных развлечений, вместо бал-маскарадов и вечеринки, устраиваемых с буфетами, преследующих единственную цель – наживу...

... За неисполнение настоящего приказа виновные, вне всякой зависимости от их служебного положения, будут наказываться заключением в концентрационные лагеря для принудительных общественных работ.

Исполнение настоящего приказа возлагается на

исполнительные комитеты, чрезвычайы и на начальников гарнизонов.

Председ. Вятского губвоенкома А. Белобородов. Члены комитета: Анучин, Капустин, Малков, Новоселов» [14].

Данный приказ был опубликован в местной газете «Известия» 5 февраля 1919 г., т.е. через месяц после его принятия [15]. До этого времени газета пестрила объявлениями, в которых жители г. Вятки приглашались на бал-маскарады, концерты-балы, танцы до двух или трех часов ночи в зал бывшей Мариинской гимназии [16], в техническое училище [17], в кинотеатр «Колизей» [18] и в городской театр [19]. В основном эти мероприятия устраивались после выступления артистов и музыкантов.

Опубликование подобных объявлений в газете губернского значения свидетельствует о том, что местные власти сами разрешали и способствовали устройству танцевальных вечеров.

В этой же газете 17 января 1919 г. было написано о проведении мероприятий с танцами, буфетами в статье «Ненормальные явления». В ней было указано, что «изо дня в день в Вятке разными организациями устраиваются балы... в большинстве устраиваются рабочими организациями, но носят совсем не пролетарский характер» [20]. В статье были перечислены причины, исходя из которых проведение балов необходимо запретить:

– «развращающе действуют на психику молодежи», так как «принимают характер домов свиданий, флирта»;

– «устроить в это тяжелое время сладкие балы – большое преступление», так как на них совершенно не ощущается голод, на балах можно купить «пирожки, сладкое кофе с молоком, мороженое, блины, пирожное»;

– «на этих балах мы узакониваем спекуляцию», так как мороженое стоит 25 руб., стакан кофе – 15 руб.

Автор статьи обратился и к тем, кто мог возразить ему, что балы устраиваются с благотворительной целью: «В это время, когда фронт и центр голодают, мы не должны позволять себе роскоши... В Вятке... очень много госпиталей... мы бы сделали великое дело, если бы продукты, которые уничтожаются на балах, отправляли бы больным товарищам» [21].

Тяга местного населения к увеселительным мероприятиям во время гражданской войны может отчасти служить доказательством того, что население Вятской губернии не было полностью охвачено революционными настроениями. Оно пыталось жить, как и до революции, не случайно автор статьи «Ненормальные явления» написал, что жители г. Вятки живут «точь в точь как в довоенное время» [22].

Все перечисленные обстоятельства, действия местных властей указывают, что в первые годы после революции у советской власти не было четко выра-

ботанной политики в области народных увеселительных мероприятий, касающихся прежних развлечений.

В 1919 г. в губернии началась борьба с устройством вечеров с так называемыми «бытовыми танцами» (вальс, полька и др.), но еще не предпринимались попытки полного их запрета, как в некоторых регионах страны. Так, в 1919 г. в клубах Коммунистического Союза молодежи г. Москвы не разрешалось проводить танцы во время вечеринок [23].

Горотнаробраз г. Вятки еще в 1919 г. призывал всех заниматься коллективными ритмическими упражнениями, массовыми играми, и в том числе танцами. В январе 1919 г. организовали курсы игр, вольных движений, упражнений с палками, танцев и т.д., приглашали на них записываться всех желающих, курсы стоили 50 р. [24].

Во время выступлений артисты могли исполнять танцы. Например, в 1919 г. на концерте перед вотяками села Ципье (Воткинский уезд) девушки-танцовщицы из культурно-просветительного отряда исполнили вотские народные танцы [25].

А уже 13 апреля 1920 г. губисполком принял постановление о запрещении танцев в пределах Вятской губернии. В губотнаробраз поступали с мест ходатайства с просьбой разрешить танцы. Так, содержание телеграммы от губисполкома Глазовскому уездному свидетельствует о том, что подобные просьбы поступали неоднократно. Секретарь губисполкома телеграфировал: «... танцы в пределах губернии запрещены... Подобные ходатайства, и телеграммы не посылайте» [26].

Советская власть уже в первые годы после революции стремилась утвердить положение, что любые развлечения народа должны носить разумный характер и учитывать происходящие события, так как они должны соответствовать советскому образу жизни, в котором нет места пьянству, картежным играм и праздному времяпровождению. Весной 1918 г. в газете «Известия Вятского губисполкома» было написано, что «в эпоху создания будущей радостной жизни не должно быть празднующихся» [27].

Летом 1918 г. губернские, уездные, городские исполкомы Вятской губернии требовали от своих работников соблюдения норм поведения советского гражданина, замеченные в «неблаговидных поступках» должны были немедленно уволены со всех занимаемых ими должностей, и преданы суду революционного трибунала [28].

В 1919 г. в газете «Известия» была опубликована статья под названием «Долой пьяниц с ответственных мест», в ней рассказывалось о том, как тов. Мокрецов (заведующий отделом снабжения) за появление в пьяном виде на заседании Орловского уездного съезда был оштрафован на 3000 рублей. В результате тов. Мокрецов переехал жить в с. Воскресенское, устроился там секретарем продовольственного отдела и продолжал пить, при этом не боролся с производи-

телями самогона. Автор статьи под псевдонимом «Коммунист» призывал увольнять пьющих работников со всех занимаемых ими постов, так как они помогают распространению самогона в губернии [29].

Проводимая культурно-просветительная работа среди населения должна была способствовать повышению культурного уровня. В рамках этой работы проводилась борьба с азартными играми. В 1919 г., в 3-й армии, среди красноармейцев азартные игры заменялись игрой в шашки [30]. На съезде черемисских священников и граждан еще в 1918 г. в Уржумском уезде было решено, что карты являются неподходящими развлечениями для мари, так как «они уносят трудовые деньги, создают семейные ссоры», а порекомендовали играть в национальную игру «пузырь» («шювр») [31]. А спектакли, проводимые в 1919 г. в деревне Бараниковской (Глазовский уезд), должны были способствовать показанию преимущества таких развлечений по сравнению с устраиваемыми деревенскими вечеринками, на которых преобладали ругань и картежная игра [32].

Работники советских органов власти понимали, что развлечения необходимы для поднятия духа бодрости, агитации и формирования ощущения коллективности, сплоченности народа. Для осуществления этих целей стали устраивать развлечения и в местах большого скопления народа. В декабре 1920 г. в губотнаробраз со станции Вятка-1 поступило сообщение: «Со скоплением ежедневно тысячной толпы граждан, ожидающих поездов по двое суток, наблюдается, что они совсем забывают, что живут в Советской республике и вследствие чего начинают делать нарекания на свою Рабоче-крестьянскую власть только потому, что Вам должно быть известно, что дорога слишком расстраивает и утомляет человека... Здесь нужно поднимать дух бодрости путем развлечений... Просим для организации на станции спектаклей декорации, реквизит...» [33]. Также Центром в 1920 г. предлагалось проводить культурно-просветительную работу на водных путях, так как она позволяет поднимать культурный уровень масс и развивать в них пролетарское, классовое самосознание. В губотнаробразы был разослан план организации культурно-просветительных органов на водных путях, в нем указывалось, что вся необходимая работа должна основываться на самодеятельности масс [34].

Таким образом, в первые годы советской власти под разумными развлечениями понимались различные формы «здорового отдыха» и занятие свободное время мероприятиями, которые повышают культурный, политический и физический уровень развития населения.

На территории Вятской губернии внедрение положения об организации «разумно-увеселительных мероприятий» проводилось с помощью методов убеждения (просвещение), ограничения работы увеселительных заведений, замены одних развлечений другими и введения запрета.

Местное руководство в 1918-1920 гг. пыталось население привлечь, прежде всего, к посещению учреждений культуры с просветительской и агитационной направленностью (выставки, кинотеатры, музеи, театры), а также к активному участию в устройстве и проведении новых массовых праздников.

Примечания

1. ГАКО. Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 255. Л. 125.
2. Известия Вятского губисполкома № 92. Август 1918. С. 3.
3. Там же. № 42. Июнь 1918. С. 1.
4. Там же. № 14. Август 1918. С. 3.
5. Там же. № 42. Июнь. 1918. С. 1.
6. Там же. № 110. Август 1918. С. 3.
7. Там же. № 93. Август. 1918. С. 1.
8. ГАКО. Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 6. Л. 360.
9. Известия Вятского губисполкома. № 21. Январь 1919. С. 3.
10. ГАКО. Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 255. Л. 126.
11. Известия Вятского губисполкома. № 13. Январь 1919. С. 2.
12. ГАКО. Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 6. Л. 350.
13. ЦДОССО. Ф. 41. Оп. 1. Д. 87. Л. 8.
14. Там же. Л. 27.
15. Известия Вятского губисполкома. № 27. Февраль 1919. С. 4.
16. Там же. № 13. Январь 1919. С. 4.
17. Там же. № 14. Январь 1919. С. 3.
18. Там же. № 15. Январь 1919. С. 4.
19. Там же. № 12. Январь 1919. С. 4.
20. Там же. С. 1.
21. Там же. С. 2.
22. Там же. С. 2.
23. Сокольская А.Л. Пластика и танец в самодеятельном творчестве // Самодеятельное художественное творчество в СССР. СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. С. 374.
24. Известия Вятского губисполкома. № 6. Январь 1919. С. 4.
25. Там же. № 18. Январь 1919. С. 3.
26. ГАКО. Ф. Р-875. Оп. 1. Д. 221. Л. 60.
27. Известия Вятского губисполкома. № 4. Апрель 1918. С. 2.
28. Там же. № 43. Июнь 1918. С. 1.
29. Там же. № 26. Февраль 1919. С. 3.
30. Там же. № 27. Февраль 1919. С. 2.
31. Там же. № 16. Март 1918. С. 4.
32. Там же. № 20. Январь 1919. С. 3.
33. ГАКО. Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 256. Л. 445-445 об.
34. ГАКО. Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 287. Л. 1.

И.А. Соловьева

ВЛИЯНИЕ ЛЕВЫХ ПАРТИЙ НА НАСЕЛЕНИЕ ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ ВЕСНОЙ-ЛЕТОМ 1918 г.

Автор статьи, основываясь на архивных материалах, рассматривает степень влияния социалистических партий (эсеров, большевиков, меньшевиков) на население Вятской губернии в начальный период гражданской войны. Основные выводы заключаются в том, что степень политизации жителей Вятской губернии в это время была в целом незначительной, о борьбе представителей политических партий можно говорить лишь на губернском и уездном уровнях. Левые идеи завоевывали популярность у населения, но большевики пока не пользовались безоговорочной поддержкой.

За последние годы серьезным исследователям удалось развеять немало мифов из тех, которые создала официальная советская историография «по мотивам» событий 1917 г. и установления Советской власти в России. Один из таких культивировавшихся стереотипов – это якобы безоговорочная поддержка большевиков всеми трудящимися. Однако даже самое первое знакомство с архивными материалами, если и не бывшими под запретом, то игнорировавшимися прежде, раскрывает перед нами иную, гораздо более сложную картину прошлого. Одним из кусочков мозаики, дающей общее представление о взаимоотношениях общества и власти в 1917 г. и в первые послереволюционные годы, может стать рассмотрение достаточно узкого вопроса: насколько сочувственно относилось к левым идеям и левым организациям население Вятской губернии – типичной представительницы нечерноземной российской периферии, в принципе чуждой бурной политической жизни.

В апреле 1918 г. Вятский губисполком получил для заполнения анкету, адресованную «всем губернским, районным, уездным, окружным и городским Советам Урала» и содержащую ряд вопросов относительно состава и деятельности Совета, а также политических настроений населения губернии. Анкета была заполнена, заверена подписями исполняющего обязанности председателя губисполкома и секретаря и вполне может быть использована при изучении интересующего нас вопроса.

Вятский губернский Совет рабочих, солдатских и крестьянских депутатов был сформирован в январе 1918 г. и, как явствует из ответов на вопросы анкеты, делился на три фракции: большевиков-коммунистов («самую численную»), социалистов-революционеров-левых и социалистов-революционеров-максималистов [1]. Однако на чрезвычайно существенные вопросы о политических симпатиях населения губернии ответы в анкете давались весьма противоречивые. Так, например, отмечалось, что среди местного населения «абсолютного авторитета Советов нет, так как: 1) Со-

веты на местах (в волостях) не везде организованы; 2) мало интеллигентных сил, стоящих на платформе Советской власти, которые бы руководили работой в Советах; 3) в некоторые Советы вошли лица – явные противники Советской власти, а потому тормозящие работу» [2]. Кроме того, отмечалось в документе, хотя все декреты и постановления центральной власти и областного Совета «проводятся в жизнь, но сказать, привились ли они на местах – не имеем пока возможности, так как сведений об этом с мест не имеется» [3]. Неизвестно также, существуют ли организации, ведущие борьбу с Советской властью. Однако, несмотря на такую неосведомленность, в итоге давался категоричный ответ, что «преимущественной симпатией беднейшего трудового населения пользуются большевики [4], притом что имелись сведения о существовании «в некоторых уездных городах и на заводах» партийных организаций левых эсеров и эсеров-максималистов.

Некоторые сведения по интересующему нас вопросу можно почерпнуть из воспоминаний председателя Вятского губисполкома тех лет большевика Ивана Попова, в которых он стремился проследить путь утверждения в губернии монополярной власти большевиков. В период Февральской революции и на протяжении некоторого времени после нее, вспоминает Попов, «господствующие настроения в губернии, как и в остальной России, были в пользу соглашательских партий – меньшевиков и эсеров» [5]. После Октября ситуация изменилась, но ненадолго: если собравшийся в январе 1918 г. I Губернский Съезд Советов был «сплошь большевистским» [6], то уже на II Съезде (март 1918 г.) из 250 с лишним делегатов лишь 8-10 составляли большевики, а гораздо более значительные фракции представляли эсеры, беспартийные делегаты и сочувствующие большевикам [7]. В мае 1918 г., по воспоминаниям И. Попова, «уже более наглядно начали прощупываться кулацкие настроения по отдельным волостям, в особенности в южных уездах губернии, наиболее хлебородных и зажиточных» [8]. А в июне происходит следующий инцидент. 1 июня открылся I пленум губисполкома с приглашением председателей всех уездных и городских исполкомов; среди них оказались левые эсеры, с которыми у большевиков возник конфликт, в результате чего Попов пленум закрыл, а левые эсеры в губернии «были разоружены еще до восстановления их единомышленников в Москве», и «в подавляющем большинстве уездов левые эсеры были немедленно устранены от всякой легальной советской работы» [9].

Когда же произошло выступление левых эсеров в столице, из Москвы в Вятку была направлена телеграмма за подписью наркома внутренних дел Петровского, в которой, в частности, предписывалось: «Всех поддерживающих одобряющих авантюру левых эсеров немедленно устранять доведения до сведения избирателей. От остающихся требовать их отношения авантюре...» [10]. Как следует из материалов ГАКО,

губисполком во исполнение полученных указаний разослал на места соответствующие запросы. Сохранилось два полученных вскоре ответа, один из которых коллективный: «Фракция левых эсеров исполкома совместно с комитетом Елабужской организации левых социалистов революционеров... приходит к заключению за неполучением сведений из центрального комитета партии и не будучи посвященными в суть события воздержаться от дачи ответа прямо к вопросу. Принимая во внимание общее положение города и уезда остается в составе исполкома и продолжает работать в духе Советской власти держась партийных взглядов и проводя в жизнь резолюцию исполнительного комитета...» [11]. Совершенно иные тон и содержание другого письма: «Сообщаю, что мое отношение к Центральному Комитету партии левых социалистов революционеров... является отрицательным ввиду того, что я их считаю предателями Революции и их действия несут гибель трудовому крестьянству и всему рабочему классу, также отношусь отрицательно к факту убийства Мирбаха, каковой факт подрывает авторитет Советской власти... Член Вятского губернского Совета Народного Хозяйства Данилов К.» [12]. К сожалению, мы не располагаем достаточным количеством источников, чтобы судить о численности левозеро-эсерских организаций в Вятской губернии, поэтому с уверенностью можно говорить лишь о том, что представители этой партии занимали до описанных событий ряд выборных должностей в местных органах власти.

Во второй половине лета 1918 г. по указанию Вятского губисполкома в губернии прошла кампания по перевыборам в местные Советы, в ходе которой предписывалось: «Во исполнение декрета об организации деревенской бедноты... немедленно удалить из Советов все кулацкие элементы; вновь не допускать к выборам лиц, пользующихся наемным трудом... Если же кулацкие Советы не подчинятся Вашему требованию, то прекратить всякую поддержку со стороны Уездного Совета как финансовую, так и моральную, и немедленно прибегнуть к военной силе, разогнать такие Советы» [13]. Происходили, однако, в губернии события и противоположного характера. Например, исполком Воткинского уездного Совета известил губисполком телеграммой от 25 июня о том, что в результате перевыборов большинство Совета составили правые депутаты; левые в знак протеста из Совета вышли, а «старый состав Совета, в большинстве своем левый, дел не сдает» [14].

Непосредственно с деятельностью левых неболевистских политических организаций связаны два знаменательных события в губернии в августе 1918 г. – стелановский мятеж в южных уездах и восстание на Ижевском и Воткинском заводах. События эти являются предметом специального исследования, в данном же случае существенным представляется то, что оба движения проходили под знаменем борьбы за созыв Учредительного собрания, против узурпации

большевиками всей политической власти, и значительную роль в них сыграли эсеро-эсерские организации, особенно в Ижевске и Воткинске. Ликвидация этих оппозиционных очагов потребовала немалых усилий со стороны органов Советской власти.

В течение весьма непродолжительного времени в Вятке существовала организация народников-коммунистов. Очень немногие сохранившиеся материалы о ее деятельности охватывают период с 11 сентября по 20 ноября 1918 г. и, к сожалению, не могут дать существенных сведений, за исключением того, что делегат от Вятской организации приглашался на Всероссийскую конференцию партии народников-коммунистов (она должна была открыться 20 сентября), и что в скором времени эта партия объединилась с большевиками.

Скудость сохранившихся документов, связанных с деятельностью политических партий в Вятской губернии летом 1918 г., вполне понятна и объяснима. Упорядоченное делопроизводство едва ли могло казаться важным и необходимым в ситуации ожидания «классовых битв». В определенной степени можно, пожалуй, воспользоваться еще одним источником – картограммами о политическом составе волостных Советов губернии, составленными политотделом при 6-й армии Северного фронта. Правда, относятся они к более позднему периоду – началу 1919 г. – и могут поэтому служить лишь самым общим фоном для изучения поставленного вопроса [15]. Согласно этим картограммам, даже спустя 5-6 месяцев после описываемых событий влияние коммунистов в губернии не было безоговорочным, при том что к этому времени они сумели завершить подавление упомянутых мятежей и имевших место крестьянских (кулацких) выступлений и приступили к организации отпора наступающим войскам Колчака. Приблизительно в это же время в докладе Совету Рабоче-Крестьянской Обороны и Реввоенсовету Республики высшая военная инспекция РККА признавала, что «условия работы в Вятской губернии не были благоприятными для нормальной деятельности военных учреждений» [16], а одной из причин этого являлось «не сочувственное отношение крестьянского населения к строительству Красной Армии, которое местами даже препятствовало учету военнообязанных» [17].

Думается, таким образом, что о борьбе представителей различных политических партий в Вятской губернии в обозначенный период можно говорить лишь на губернском и уездном уровне. Что же касается основной массы населения губернии, сосредоточенной в волостях, то применительно к ней следует рассматривать политические настроения в целом. И можно определенно утверждать, что летом 1918 г. большевики не пользовались безоговорочной поддержкой населения, несмотря на то, что левые идеи, безусловно, пользовались популярностью.

Примечания

1. ГАКО. Ф. 875. Оп. 1. Д. 157. Л. 7.
2. Там же. Л. 7 об.
3. Там же.
4. Там же.
5. ЦДНИ Кировской области. Ф. 45. Оп. 1. Д. 103а. Л. 1.
6. Там же. Л. 11.
7. Там же. Л. 14, 22.
8. Там же. Л. 22.
9. Там же. Л. 19.
10. ГАКО. Ф. 875. Оп. 1. Д. 141. Л. 25.
11. Там же. Л. 89.
12. Там же. Л. 338.
13. ГАКО. Ф. 875. Оп. 1. Д. 140. Л. 296-296б.
14. ГАКО. Ф. 875. Оп. 1. Д. 140. Л. 309.
15. См.: ЦДНИ Кировской области. Ф. 45. Оп. 1. Д. 178.
16. ЦДНИ. Ф. 45. Оп. 1. Д. 132. Л. 2.
17. Там же. Л. 4.

А. В. Зырянова

АНГЛО-АМЕРИКАНСКИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ В РУССКОМ ВОПРОСЕ В 1918 г.

Статья посвящена позиции Великобритании и США по отношению к интервенции в Россию в 1918 г.

По мнению Дэвида Ллойд Джорджа, революционные события в России оказали «ощутительное 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 на этой волне стали «ведущей национальной державой, противоборствующей коммунистической революции» [2] в XX в.

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 и станет предметом дальнейшего рассмотрения.

В отечественной историографии советского периода [3] рассматривался только аспект англо-американской интервенции в Россию как антисоветского, антибольшевистского вторжения, предпринятого империалистическими лидерами Лондона и Вашингтона. В постсоветский период проблема противоречий Великобритании и США при решении русского вопроса не рассматривалась. Для западной историографии

этот вопрос всегда был достаточно актуален. Работы западных исследователей на эту тему, как правило, опираются на богатую источниковую [4] и историографическую [5] 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 Таке-ра Г. Блисса.

Революция в России в октябре 1917 г. и захват власти большевиками вызвали неоднозначную реакцию среди правительств мировых держав. 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 предпринял свою миссию с пониманием того, что для Британии «две главные цели в войне – это разгром германского милитаризма и подавление большевизма» [7].

В британском руководстве за интервенцию выступали в основном военные (в первую очередь генерал Альфред Нокс), которые были резко антибольшевистски и даже антиреволюционно настроены и связывали свои планы с действиями японской армии. В то же время в американском генеральном штабе настаивали на том, чтобы выиграть войну на западном фронте, каждое усилие должно было быть направлено на концентрацию сил в данном регионе [8]. Поэтому можно прийти к заключению, что британцы более чем американцы связывали свою русскую политику с военной необходимостью. К началу 1918 г. эта 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) с целью восстановления Восточного фронта против Германии [9]. Лансинг к весне 1918 г. стал склоняться к данной позиции Бальфура [10].

Анализируя ситуацию в России, Лансинг, Хауз и Вильсон ожидали, что она разрешится сама собой. Лансинг надеялся на то, что стабилизирующим фак-

тором для России будет появление военного диктатора, опирающегося на отдельные дисциплинированные отряды [11]. Хауз и Вильсон ратовали за создание представительного правительства в духе «великой демократии» [12]. Но укрепление власти большевиков и их антивоенная политика предопределили постановку вопроса об интервенции для Соединенных Штатов.

Для президента Вильсона самой сложной проблемой зимой-весной 1918 г. была настойчивость союзников по поводу японской интервенции в Сибирь и союзной интервенции на север России. Первоначально Вильсон и Хауз были абсолютно против прямого вторжения [13], хотя были готовы осуществить некоторые более сдержанные меры, например, ограничить материальную помощь новому большевистскому правительству. Настрой Лансинга по отношению к власти большевиков к концу 1917 г. был более решительным: ликвидировать большевистское правительство при помощи антибольшевистских сил [14].

Определяя свою позицию, Вильсон связал две проблемы, которые и сформировали отношение американского руководства к данному вопросу: во-первых, американская военная экспедиция не может быть послана в Сибирь без уменьшения военного присутствия во Франции [15], во-вторых, Вильсон не хотел разрешать исключительно японскую интервенцию, так как это могло способствовать повороту России в сторону Германии [16].

В то же время в конце мая 1918 г. вице-консул США в Архангельске Феликс Коул, анализируя для Государственного Департамента ситуацию в России и определяя степень рентабельности 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» [17], 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» [18].

Дипломатическое окружение Вильсона, анализируя предполагаемую интервенцию в Россию, проводило параллели с интервенцией США в Мексику: задачи обоих направлений были одинаковы 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 политика в далекой и едва известной России? 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 должен был быть поднят вновь на мирной кон-

ференции [19]. С этим заключением не согласился Вайсман, считавший, что «возможно, уже слишком поздно» и что союзники могут найти в России силы и условия, в которых трудно или даже невозможно разобратся [20].

В итоге, не определив четкий курс в русском направлении к весне 1918 г., американское руководство стало опираться на принцип «ничего не предпринимать» («do nothing»), который был сформулирован Лансингом [21] 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» [22]. 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 официальным заявлением Вильсона [23]. 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» [24].

Таким образом, отношение британской и американской сторон к интервенции в Россию было различным, что мешало определению программы совместных действий. Вильсон и его администрация, формулируя основные положения русской политики Соединенных Штатов в 1918 г., действовали в соответствии со старым принципом невмешательства в европейские дела. Великобритания строила свою политику в соответствии с традиционными британскими интересами. Но в то же время стремление двух англосаксонских наций закрепить за собой во второй декаде XX в. лидерство в решении международных вопросов привело к заключению о том, что две политики фактически непримиримы.

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.: Издательская группа «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; Мылрин 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 МГУ, 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 бело-

гвардейцами в 1919 г.: Сб. статей / Под ред. С.Ф. Найда, 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 (окт. 1917 – июль 1918). М.: Мысль, 1968; *Снатарель И.К.* Против черного барона. М.: Воениздат, 1967; *Тарасов В.В.* Борьба с интервентами на севере России (1918-1920). М.: Госполитиздат, 1958; *Шевоцук П.А.* Страницы гражданской войны: взгляд через десятилетия. М.: Просвещение, 1992; *Шелестов Д.К.* Девятнадцатый год. М.: Изд-во МГУ, 1961; и др.

4. *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 State, 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., 1931-1932; *Graves W.S.* America's Siberian Adventure: 1918-1920. N.Y., 1931; *Lloyd George D.* War Memoirs. V. 1-6. L., 1933-1936; *Lockhart B.* British Agent. N.Y., 1933; *Davies J.* The Prime Minister's Secreatariat 1916-1920. Newport: Monmouthshire, 1951; *Beaverbrook W.M.* Men and Power, 1917-1918. L., 1956; *Francis D.R.* Russia from the American Embassy, April 1916 – November 1918. N.Y., 1921; etc.

5. *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 tragicomedy. 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 secreatariat. Cambrige, etc., 1980; *Ullman R.H.* Anglo-Soviet relation, 1917-1921. V. 1. Intervention a. the War. Princeton (N.J.): Princeton Univ. Press, 1961; etc.

6. Цит. по: *Link A.S.* Woodrow Wilson and Peace Moves // *Link A.S.* The Higher Realism of Woodrow Wilson and Other Essays. Nashville: Vanderbilt Univ. Press, 1971. P. 99.

7. *Fowler W.P.* British-American Relations, 1917-1918. The Role of Sir William Wiseman. Princeton (N.J.): Princeton Univ. Press, 1969. P. 166-167.

8. Foreword by Newton D. Baker // *Graves W.S.* America's Siberian Adventure: 1918-1920. N.Y., 1931. P. VIII.

9. Каблограмма Бальфура Хаузу. Лондон, 30 января 1918 г. // Архив полковника Хауза. Т. 3. М.: Гос. соц.-экон. изд-во, 1939. С. 272-275.

10. 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. (Далее: Lansing Papers.)

11. The Secretary of State to President Wilson. December 10, 1917 // Lansing Papers. P. 343.

12. Draft Statement To Be Issued by the Secretary of State // Lansing Papers. P. 350-351.

13. President Wilson to the Secretary of State. Washington, 20 January, 1918 // Lansing Papers. 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 Univ. Press, 1985. V. 46. P. 214-215. (Далее: The Papers of Woodrow Wilson.)

14. Draft Telegram to the Ambassador in Great Britain (Page) // Lansing Papers. P. 345.

15. *Kennan G.F.* Soviet-American relations, 1917-1920. V. 2. The decision of intervene. L.: Faber&Faber, 1958. P. 365.

16. *Fowler W.P.* Op. cit. P. 196.

17. Цит. по: *Kennan G.F.* Op. cit. P. 364.

18. Ibid.

19. Notes of Interview with President at the White House, Wednesday, October 16, 1918 // *Fowler W.P.* Op. cit. P. 288.

20. *Fowler W.P.* Op. cit. P. 196.

21. Draft Statement To Be Issued by the Secretary of State // Lansing Papers. P. 350.

22. *Fowler W.P.* Op. cit. P. 166.

23. Draft Statement To Be Issued by the Secretary of State // Lansing Papers. P. 350-351.

24. The Secretary of State to President Wilson. Washington, February 15, 1918 // Lansing Papers. P. 353.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

О.Ю. Поляков

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕСМОТРА КЛАССИЦИСТИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛИЙ В ЛИТЕРАТУРНОЙ ТЕОРИИ С. ДЖОНСОНА (концепции документально-публицистических жанров и эпитафии)

В статье рассматриваются отдельные положения литературной теории выдающегося английского критика XVIII века С. Джонсона. Эмпирическое содержание его литературно-критического метода анализируется на материале публикаций о маргинальных жанрах в периодических изданиях. Эта часть наследия критика является наименее изученной как в отечественной, так и в зарубежной англистике.

В середине XVIII столетия в английской литературной критике начался постепенный отход от традиционных трактовок мимесиса, отразивший компромиссность национальной эстетической мысли. В частности, выдающийся просветительский мыслитель С. Джонсон создал дуалистическую теорию, в которой природа рассматривается, с одной стороны, как конкретная реальность, и, с другой – как упорядоченная действительность, которая воплощает в себе всеобщие психологические истины, соответствует единообразному устройству мышления и чувственной сферы человека; она служит критерием и стандартом литературы, ее основанием и источником (1).

Эмпирическая ориентация литературной критики Джонсона, его стремление сблизить искусство и жизнь, найти в литературе компромисс категорий общего и частного наиболее ярко проявились в его заинтересованном отношении к документально-публицистическим жанрам, таким, как мемуары, биография, а также к эпистолярной форме.

Теоретические основы жанра биографии, которые затем нашли выражение в «Жизнеописаниях английских поэтов» (2), были заложены в публикациях журналов «Рэмблер» (№ 60, 1750) и «Айдлер» (№ 84, 1759). В первом из них критик обосновывал «достоинство и пользу» биографии, исходя из особенностей восприятия литературы. Он считал, что эмоциональный отклик читателей обусловлен тем, что они отождествляют себя с литературными героями: «радость или сострадание по поводу счастья или бедствий других происходят из деятельности воображения, которое материализует то или иное событие, хотя оно и является фикцией, и приближает его, каким бы далеким оно ни было, ставя нас на время в положение того, чью судьбу мы созерцаем; так что мы чувствуем, пока

продолжается иллюзия, все те душевные движения, которые вызвало бы то же самое добро или зло, если бы его причинили нам самим» (3).

Д. Грин называет это утверждение, акцентирующее значение эмпатии в процессе постижения явления искусства, фундаментальным принципом мышления Джонсона как критика, указывающим на его приверженность психологическому методу литературного анализа (4). Для публицистического периода критики Джонсона это справедливо. Отметим, однако, что высказывание в «Рэмблере» № 60, проливающее свет на его представления о функциях словесности, основанные на идее идентификации читателя и литературного героя, будет пересмотрено в «Предисловии к сочинениям Шекспира», в котором критик откажется от эстетической трактовки в пользу рефлексивизма: «Подражания вызывают боль или радость не потому, что их ошибочно принимают за правду, а потому, что они возбуждают в сознании представления о явлениях действительности» («bring realities to mind») (5). Эта аргументация, отражающая следование Джонсона доктрине локковского ассоцианизма (6), вела его к отказу от ряда классицистических установлений, в частности драматических единств. Идея проверки явлений литературы с позиций соответствия жизненной правде также сказалась на выдвигании критиком на первый план документально-публицистических жанров, таких, как биография.

Джонсон противопоставляет биографию высоким классицистическим жанрам, поскольку она в большей мере способна актуализировать чувственный опыт аудитории. Он полагает, что источником коммуникативной и дидактической ценности биографии является единообразие человеческой природы, представленной в множестве частных черт, проявляющихся в повседневной жизни. «Нами всеми управляют одни и те же мотивы, всех нас обманывают одни и те же заблуждения, всех вдохновляет надежда, всем мешают опасности, мы все попадаем в пути желаний и соблазняемся удовольствиями», – пишет критик в «Рэмблере» № 60 (7). Поэтому «рассудительный и правдивый отчет» о любой без исключения жизни может быть полезен. Не важно, изображаются ли в биографическом описании аристократы или простолюдины: главное – показывать мельчайшие детали их повседневной жизни, те обстоятельства, которые обнажают родовые черты человеческой природы, а не «пошлое величие» родовитости.

Джонсон рассматривает биографию как особую форму, отделяя ее от художественной прозы и от документального повествования. «Romance» имеет ряд преимуществ перед биографией: он дает более ши-

рокий простор фантазии, позволяет описывать невероятные события, вводить большее количество инцидентов, неожиданно изменять ход сюжета, но он безыдеен, «фальшив», не учит жизни, говорится в «Айдлере» № 84. Подобно тому, как Джонсон считал пастораль наиболее приемлемой для молодых людей, поскольку она рисует условные, идеальные картины мира, так и «гомансе», по его мнению, перестает быть актуальным для тех, кто достиг того этапа жизни, когда «разум берет верх над фантазией и опыт начинает исправлять ее» (8).

В представлении Джонсона биография является дидактической формой, которая позволяет преодолеть «абстрактность» художественной литературы и чрезвычайную конкретность исторического описания. Серьезная ограниченность этого подхода заключается в том, что он слишком сближает литературу и жизнь, буквализует назидательные функции словесности (отношение к «гомансе»). С другой стороны, Джонсон был свидетелем того, как жанр биографии, расцвету которого в значительной мере способствовали периодические издания, нередко сам превращался в абстрактную схему, которой следовали все новые жизнеописатели, и поэтому критик стремился установить его «истинные принципы».

Первым из них он считал отбор наиболее значительных обстоятельств жизни, черт характера, привычек героя, которые могут рассказать о нем больше, чем все официальные документы, эдикты, хроники и т.д. (9). В пример он приводит Саллюстия, не забывшего в истории о Катилине упомянуть, что «его походка была то быстрой, то медленной», и это свидетельствовало о его напряженных раздумьях, о сильном душевном волнении, которое ему нередко приходилось испытывать. Поучительно также замечание о пунктуальности Меланхтона в его жизнеописании, принадлежащем перу Камерариуса, или о том, что де Витт, упомянутый в «Опыте о лечении подагры» У. Темпла, «заботился о своем здоровье, но пренебрегал жизнью» (10). Современная же биография, по мнению Джонсона, не уделяла достаточного внимания особенным, характерообразующим чертам героев.

Критик также требует от биографов объективности, предупреждает о том, что их «личный интерес, страх, благодарность или нежность могут взять верх над добросовестностью, вызвать соблазн затушевать что-либо, если не измыслить нечто новое» (11). Их произведения в этом случае становятся стереотипными панегириками. Джонсон предупреждает жизнеописателей об ответственности перед обществом: «Если мы с почтением относимся к памяти о мертвых, то еще большего уважения требуют знание, добродетель и истина» (12).

Показательным является интерес Джонсона к биографиям поэтов, который проявится и в эссе «Айдлера» № 102, опубликованном через 9 лет после знаменитого очерка о принципах биографии, что свидетель-

ствует о постепенном вызревании у критика замысла создать грандиозный цикл об истории английской поэзии, его «Жизнеописания». В очерке говорится: «Ничто не захватывает внимание читателя так властительно, как череда несчастий или неожиданные перемены фортуны, описания которых в изобилии могут быть представлены в мемуарах сынов литературы» (13).

Джонсон акцентирует важность использования в биографиях мемуарной формы, принципы которой, к сожалению, не нашли в его наследии подробной разработки. К ним он обращается в своей критике лишь однажды, когда рецензирует в журнале «Джентлмэнз Мэгэзин» воспоминания герцогини Мальборо (1742), уделив особое внимание проблеме объективности мемуарной прозы. Повествование от первого лица отвечает ожиданиям аудитории, требующей правдивого изображения действительности, однако авторы, следуя собственным интересам, порой скрывают истину, поэтому к их произведениям следует относиться с долей скептицизма, утверждает Джонсон.

Герцогиня Мальборо использовала в своих воспоминаниях материалы частной переписки, и оценки Джонсоном этого приема характеризуют его отношение к самой эпистолярной форме. Как отмечает Э.А. Блум, Джонсон в журнальном очерке рассматривал эпистолярную форму как источник «психологического восприятия», видел ее способность раскрывать глубины личности, мотивы поведения человека, а также распространял на нее те же требования, которые предъявлял и к произведениям художественной литературы (естественность, ясность, простота) (14).

Принципы эпистолярной формы он выводил с опорой на здравый смысл. В эссе формулируется одна из главных позиций Джонсона-критика, который отвергает дедуктивно-силлогический метод и противопоставляет ему непосредственное изучение художественной практики. «Предписания всегда следуют за опытом. Искусству создавать выдающиеся сочинения нельзя научить иначе как на примере тех, кто достиг успеха благодаря природной силе воображения и правильности суждений» (15). Скучность критических суждений о жанре тривиального письма объясняется, по мнению Джонсона, отсутствием в Англии «эпистолярных гениев», а те теоретические сочинения, что имеются, неудовлетворительны. Джонсон приводит в пример У. Уолша, который в «Письмах и стихотворениях, любовных и галантных» (1692) говорил о необходимости приблизить эпистолярный стиль к манере разговорной речи и называл среди его характеристик простоту, ясность, легкость, выражающие «добрый нрав и хорошее воспитание» пишущего.

Однако установление принципов тривиального письма не так просто, как это могло казаться Уолшу, поскольку единственным стабильным признаком этого жанра является форма, а содержательная сторона может быть самой разнообразной. Манеру письма Джонсон ставит в непосредственную зависимость от

эмоционального состояния пишущего: возвышенные чувства найдут воплощение во вдохновенном слого, «страх или надежда отразятся в хаотичности образов, искажениях фраз; желание угодить адресату заставит пишущего многократно проверять свои мысли и использовать тропы» [46].

Ссылаясь на авторитет Горация, позволявшего возвышенные порывы в комедии, порой обретающей достоинство трагедии, Джонсон не возражает против употребления высокого стиля в «низком жанре» тривиального письма, если оно касается важных тем, выдающихся событий, или если нужно предотвратить какую-либо угрозу или добиться поставленной цели». В этом случае автор вправе «без всякого нарушения установлений критики призвать силы риторики себе на помощь и испробовать все пути, по которым любовь или жалость устремляется к сердцу» [46].

В тех письмах, цель которых ограничивается развлечением адресата, наблюдается большее разнообразие средств выражения. Джонсон неожиданно обращается к типологическим параллелям, обнаруживая сходство в эпистолярной и поэтических формах, вытекающее из коммуникативных задач литературного факта, его эмоционального посыла: «некоторые строят письма по образцу сонета и не желают позволять в них никаких других средств развлечения, кроме мягких потоков медоточивости; другие настраивают их на эпиграмматический лад и ожидают остроумных сентенций и убедительных доводов» [47]. Джонсон с иронией относится к подобному ригоризму. Не случайно, осмеивая его, он сопоставляет тривиальное письмо с жанрами, отличающимися строгой формально-содержательной заданностью. Когда же критик говорит о том, что эпистолярная форма нуждается в упорядочении, он, как справедливо указывает П. Фасселл, имеет в виду не правила предписывающей критики, а конвенции жанра, которые имеют эмпирические обоснования (16). Опыт и здравый смысл подсказывают ему, в частности, что в той жанровой разновидности письма, которая не связана с риторическими целями и отличается безыдейностью, требуются богатая образность, остроумные выражения, неожиданные полеты воображения, поскольку «мелочам всегда требуется избыточная орнаментация; здание, не обладающее основательностью, можно ценить лишь за красоту отделки» [47]. Джонсон требует ответственного отношения к слову и сравнивает сочинение письма с огранкой алмаза: и то, и другое требует особой осторожности и большого труда.

Таким образом, обращение Джонсона к маргинальным жанрам было обусловлено как его широкой трактовкой литературы, в сферу которой он включал всю словесность (не случайно он принимал к критическому рассмотрению и рекламное объявление, и трэвелог), так и непосредственной связью этих жанров с повседневной жизненной практикой, влиять на которую, по его убеждению, должно словесное творчество. Несмотря на резкое противопоставление «гомансе»

и биографии, критик распространял критерии литературности на мемуарную и эпистолярную формы, требуя психологизма, простоты и ясности от первой и приветствуя стилистические изыски второй. Недостатком Джонсона, впрочем, явилось то, что он не сумел признать принципиальной значимости письма как организующего начала художественного повествования в жанре романа (ко времени написания его журнального очерка были уже созданы шедевры С. Ричардсона).

Эссе о маргинальных жанрах раскрывают основные черты литературно-критического кредо Джонсона, который во главу угла ставил непосредственный субъективный анализ художественной практики, а не следование кодифицированным правилам. Его полемика с классицизмом проявилась также в разрыве с абстрактным, общим, идеальным и противопоставлении ему конкретного изображения жизни, многообразии которой не укладывается в жесткие каноны жанров; в утверждении демократического героя как наиболее адекватного в биографическом описании; наконец, в самой разработке тех жанров, которые были выведены за пределы классицистической системы.

Жанр эпитафии к маргинальным не относился, однако теоретики проявляли к нему мало интереса, поскольку их внимание было сосредоточено на традиционных объектах исследования, трагедии и эпической поэме, и Джонсон, считавший умение высказывать оригинальные идеи и стремление осваивать новые области знания важными качествами как писателя, так и критика, и, кроме того, видевший непосредственную дидактическую ценность эпитафии, решил разработать ее поэтику, которой посвятил три журнальных публикации: письмо и «Опыт об эпитафиях» (он стал первым его серьезным, развернутым, аргументированным литературно-критическим сочинением) в журнале «Джентлмэнз Мэгэзин» (1738; 1740) и «Диссертацию об эпитафиях Поупа», опубликованную в «Юниверсал Визитер» (1756) (17). В этих трудах, первые из которых «маркируют» ранний период его творчества и дают важные сведения о начале формирования его эстетической системы, а последний характеризует взгляды зрелого Джонсона, ярко проявилась стабильность его литературно-критического метода.

Прежде всего Джонсон устанавливает отличие эпитафии от элегии, которое заключается в большей строгости, торжественности ее стиля, не допускающего риторических излишеств, избыточной орнаментации. Как и в случае с пасторалью, он выступает против слепого копирования античных образцов, поскольку они связаны с иными культурно-историческими реалиями, отражают ложную политеистическую религию. Жизнеутверждающий, гедонистический характер древнеримских эпитафий, которые сочинялись теми, «кто обычно размышлял о смертности человека только для того, чтобы возбудить в себе и других вкус к удовольствиям, желание еще более щедро

наслаждаться жизнью», неприемлем для христианских надгробных надписей, венчающих могилы, которые по традиции располагаются вблизи церквей. Декорум предписывает также избегать языческих элементов в оформлении самих надгробий и церковном убранстве. Абсурдными считает Джонсон классические стилизации, такие, как украшение стен храмов фигурами «Марса, ведущего героя на битву, или купидонов, устраивающих игрища вокруг девственницы» [287] (18). Неразумным подражанием древним представляется критику обращение эпитафии к страннику, остановившемуся у могилы.

Джонсон в своих литературно-критических трудах нередко высказывался против чрезмерных обобщений в произведениях литературы. В очерке об эпитафии он прибегал к аргументации с позиций психологического метода, утверждая, что «ум не находит ориентиров в безбрежности неопределенных идей», когда писатель говорит об отвлеченных материях. Трудной задачей сочинителя эпитафии является создание лаконичного и индивидуально-неповторимого образа, который сочетал бы публичное, возвышенное и конкретно-бытовое начала. Как и в очерках о биографии, Джонсон говорит о необходимости акцента на тех качествах героя «погребального панегирика», которые могут быть полезными для подражания аудитории: «Тот, кто избавил страну от порабощения или освободил мир от неведения и заблуждений, многих может вдохновить на подобные подвиги, но тот, кто отверг влечения, к которым подталкивает бедность, или с негодованием отказался от мысли о том, чтобы покончить с бедствиями, пожертвовав добродетелью, воодушевит многих, кто, следуя его примеру, проявит такую же силу духа и верность принципам» [289]. В пример Джонсон приводит эпитафию, посвященную Эпиктету: «Эпиктет, который покоится здесь, был рабом и калекой, нищим, как попрошайка из пословицы, и любимцем богов». Эта надгробная надпись учит нас, что можно оставаться добродетельным в любых условиях и что не следует, определяя истинную ценность человека, руководствоваться лишь внешними обстоятельствами его жизни, — говорится в очерке «Джентлмэнз Мэгэзин».

Значительно дополняет взгляды Джонсона на жанр эпитафии его публикация в журнале «Юнивесал Визитер» (1756), в начале которой высказывается суждение о том, что «не существует правил, которые бы ограничивали или видоизменяли» этот малый жанр, звучащее тем более парадоксально, что в предшествующем эссе критика основные положения эпитафии были уже установлены. На это противоречие обратили внимание исследователи творчества Джонсона. Э.А. Блум, в частности, ошибочно увидел в нем свидетельство снижения интереса Джонсона к этому жанру (19). Напротив, о стойком внимании Джонсона к эпитафии свидетельствует четвертое обращение к ней в его позднем сочинении, «Жизнеописании Поупа». Дело здесь, скорее всего, в методологии крити-

ки. А. Фаулер рассуждает о парадоксе Джонсона в контексте общетеоретических проблем, рассматривая источники реконструкции жанровых концепций, и относит это противоречие к «непрямым конструктивным референциям», косвенным приметам, раскрывающим особенности жанрового мышления критика. По мысли Фаулера, правила для него существуют имплицитно, не вполне осознанно и актуализируются только в том случае, когда он анализирует конкретный эпизод художественного произведения или когда приводит свои представления о жанре в систему (20). На самом деле «противоречие Джонсона» обусловлено тем смыслом, который он вкладывает в понятие правил. Когда он говорит о несводимости к ним эпитафии, то имеет в виду неспособность законодательной критики, кодифицированных правил учесть многообразие проблем, которые поднимает художественная практика, и опасается прежде всего мертвящего единообразия в и без того чрезмерно унифицированном жанре. Правила у Джонсона, как ясно следует из его концепций пасторали и драмы, являются результатом обобщения художественного опыта, применения к нему принципов здравого смысла. Поэтому на смену раннему эссе «Джентлмэнз Мэгэзин», представляющему образец предписывающей критики, приходит опыт дескриптивного анализа — очерк в «Юнивесал Мэгэзин», в котором рассматриваются эпитафии А. Поупа.

Обращение Джонсона к творчеству «венценосного» предшественника было примечательным, поскольку следовало за знаменитыми публикациями Дж. Уортона, идейно дополняя, развивая их, — эссе журнала «Эдвенчерер», в котором раскрывались источники заимствований Поупа, и «Опыт о гении и произведениях Поупа» (1756), в котором Уортон поколебал трон «короля поэзии», поставив его ниже возвышенных «природных» гениев. Все эти публикации положили начало не только пересмотру ценности художественного наследия Поупа, но и в целом ревизии классицистических ценностей в английской литературной критике.

Продолжая линию на выявление заимствований в поэзии Поупа, начатую в журнале «Эдвенчерер», Джонсон обращает внимание на сходства — смысловые, вербальные — отдельных мест в эпитафиях Поупа и сочинениях Рочестера, Крэншо и других авторов (21). Более того, Поуп, как обнаруживает Джонсон, постоянно заимствует у самого себя. Критик, впрочем, далек от обличительного пафоса. Здравый смысл и эмпирический опыт подсказывают ему, что эпитафия, являясь содержательно заданной, всегда будет тяготеть к максимальным обобщениям, ее комплиментарная основа не поощряет создание неповторимых, оригинальных образов. Мысль о единообразии человеческой природы, неизбежно ведущем к повторению художественных образов и идей, постоянно дополняется в очерке «Юнивесал Визитер» акцентом на индивидуальном, частном. Критик сетует, например, о

том, что эпитафия Поупа, посвященная генералу Генри Уитерзу, изобилует общими местами («o! born to arms! o! worth in youth approv'd! o! soft humanity...»), и, напротив, с удовлетворением отмечает, что часть эпитафии на поэта Э. Фентона является «необычной и оригинальной» [300-301].

Не случайно Джонсон считает лучшей эпитафией Поупа произведение, посвященное некоей «миссис Корбет, которая умерла от рака». В нем поэт отступает от проторенного пути, когда он воспевал сановное величие или «благословенный гений» поэта или ученого. Теперь он восхваляет «добродетель без притворства», «простой ум», умеренность чувств, те качества, которые «составляют хотя и не великолепие, но счастье жизни». Их обладательнице «любой мудрый человек выбрал бы своим последним и постоянным спутником во дни заката жизни, уединенного покоя, когда он расстается в состоянии усталости и отвращения со всем показным, непостоянным и суетным» [297].

Эпитафия, полагает критик, должна быть не только серьезной, но и возвышенной. Он отмечает, в частности, что сочинению Поупа, посвященному Трамбуллу, недостает душевного подъема, однако оправдывает поэта тем, что его герой был недостаточно масштабной личностью и имел немало недостатков. Этот пример многое говорит нам о сущности метода Джонсона. По сути дела, он является ключом к его высказыванию, которое будет сделано в предисловии к сочинениям Шекспира, о том, что «всегда открыт путь от критики к природе». Иначе говоря, любое нормативное положение должно проверяться опытом и здравым смыслом. Последним и побуждает Джонсона осудить «нелепое» вступление к посмертному панегирику Поупа на Джеймса Крэншо, написанное прозой на латинском языке: «Такая эпитафия напоминает речь иностранца, который изъясняется отчасти словами и отчасти жестами» [296]. Здравый смысл заставляет Джонсона повторить требование, сформулированное в «Джентлмэнз Мэгэзин», о том, чтобы имя усопшего упоминалось в тексте произведения, поскольку «эпитафия, как и история, рассказывающая о безымянном герое, одинаково нелепы»: стихи, в отличие от надгробий, «путешествуют по свету», разлученные с предметом лирического вдохновения, и их познавательная и отчасти дидактическая ценность значительно снижается.

Ранние опыты Джонсона об эпитафии, как справедливо отмечает Т. Камински, намечают основные черты его зрелой критики — стремление установить истинную природу той или иной художественной формы, требование рационалистической основательности художественных произведений и недоверие к поверхностной декоративности, подчинение догматических проявлений классицизма поискам общечеловеческого смысла в искусстве (22).

В очерках об эпитафии и маргинальных жанрах находит свое законченное выражение тезис Джонсо-

на, высказанный в очерках о пасторали, о том, что «способность к непосредственному чувству у нас развита лучше, чем сила воображения, а потому самый тонкий вымысел должен уступить место правде» (23). В очерках о буколической поэзии он отстаивал эстетическую ценность реализма, здесь же стремится привить литературе документализм, стереть границу между эстетической реальностью и конкретной действительностью. Несмотря на очевидные недостатки этого подхода, он отразил и углубил важную тенденцию в английской литературе середины XVIII в. — стремление преодолеть абстрактность августианского художественного наследия, литературные клише которого нередко воспроизводили писатели. Интерес Джонсона к документально-публицистическим жанрам, их возможность в сфере психологического анализа, акцент на биографии героя как структурообразующем начале повествования, внимание к характерологичной детали — все это свидетельствовало о накоплении в период зрелого Просвещения теоретических предпосылок для развития классической реалистической литературы.

Примечания

1. См.: Hagstrum J. Samuel Johnson's Literary Criticism. Chicago; L., 1968. P. 54.
2. О развитии Джонсоном концепции биографии в «Жизнеописаниях» см.: Evans B. Dr. Johnson's Theory of Biography // RES. 1934. Vol. 10. N 390. P. 303-305, 308.
3. Johnson S. The Rambler // Johnson as Critic / Ed. J. Wain. L.; Boston, 1973. P. 81.
4. Greene D. J. Samuel Johnson. N.Y., 1970. P. 195.
5. Johnson S. Preface to Shakespeare. Oxford, 1957. P. 28.
6. См.: Emley E. Dr. Johnson and Modern Criticism // University of Virginia Bulletin. Ser. 52. Philological Papers. 1951. Vol. 8. N 4-1. P. 68.
7. Johnson S. The Rambler // Johnson as Critic / Ed. J. Wain... P. 82.
8. The Idler // The British Essayists / Ed. A. Chalmers. L., 1802. Vol. 34. P. 114.
9. Т.Н. Потничева отмечает: «Отказ Сэмюэля Джонсона от "академизма" в биографическом изображении человека завершал тот процесс эстетической переориентации жанра, заметный уже в XVII в., но ускоренный теперь воздействием внелитературных факторов, в большей степени философских учений о "естественном человеке", локковской идеи об опыте как единственном источнике человеческих знаний о мире» (Потничева Т.Н. Биография как жанр английской литературы XVIII-XIX вв.: Дис. ... д-ра филол. наук. Днепропетровск, 1993).
10. См.: Johnson S. The Rambler / Ed. W.J. Bate, A.B. Strauss. New Haven; L., 1969. Vol. 1. P. 321-322.
11. Johnson S. The Rambler // Johnson as Critic / Ed. J. Wain. L.; Boston, 1973. P. 84.
12. Ibid.
13. Johnson S. The Works of Samuel Johnson. 3d complete American ed. N.Y., 1846. Vol. 1. P. 453.
14. Bloom E.A. Samuel Johnson in Grub-Street. Providence, 1957. P. 180.
15. Johnson S. The Rambler / Ed. W.J. Bate, A.B. Strauss. — New Haven; L., 1969. Vol. 3. P. 45. Далее ссылки на «Рэмблер» № 152 даются с указанием страниц в тексте статьи.
16. Fussell P. Samuel Johnson and the Life of Writing. N.Y., 1971. P. 117.

17. Атрибуция первой публикации С. Джонсона принадлежит Дж. Лиду: *Leed J. Two New Pieces by Johnson in the Gentleman's Magazine? // MP. 1957. Vol. 54. P. 229.*

18. *Johnson S. An Essay on Epitaphs // The Idler. By Samuel Johnson L.L.D. Two volumes in one. With additional essays. L., n.d. P. 287.* Далее номера страниц при ссылке на это издание даются в тексте.

19. *Bloom E. A. Op. cit. P. 124.*

20. *Fowler A. Kinds of Literature. An Introduction to the Theory of Genres and Modes. Cambridge, Mass., 1982. P. 52-53.*

21. См.: *Johnson S. A Dissertation on the Epitaphs of Pope // The Idler. By Samuel Johnson L.L.D. L., n.d. Pp. 292, 301.*

22. *Kaminski T. The Early Career of Samuel Johnson. New York; Oxford, 1978. P. 116.*

23. *The Adventurer. 5th ed. L., 1766. Vol. 3. P. 194.*

Н. О. Осипова

ТАНЦЕВАЛЬНЫЙ КОД КАК ТЕКСТ МОДЕРНА В РУССКОЙ ПОЭЗИИ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX в.

В статье рассматриваются проблемы межвидовой поэтики в контексте синтеза искусств в культуре Серебряного века на материале русской поэзии в ее соотношении со стилем модерн. В качестве важной семиотической и стилиевой доминанты исследуется метафорика танца, которая приобретает в литературе статус культурного кода, философии и стилиобразующего фактора.

Нечастые, но настойчивые попытки соотнести литературные искания первой трети XX века со стилем модерн – последним большим стилем эпохи, давшим европейскому искусству блистательное воплощение идеи синтеза – свидетельствуют о необходимости выработки особого подхода к такого рода явлениям, которые, на первый взгляд, достаточно сложно корреспондируют друг с другом. Такие понятия, как «литературный модерн», «литературный югендштиль», не являются общепринятыми, поскольку в них усматривают элемент некоторой натяжки. Принято говорить, что в литературе модерну соответствует символизм с его образной системой, стилиевыми принципами, общей идеей жизнотворчества. Это все так. В то же время символизм в своих стилиевых параметрах во многом сам ориентировался на принципы модерна, подчиняя их своей поэтической образности и придавая им метафизический смысл. Кроме того, влияние модерна испытали не только символисты, но и в еще большей степени представители постсимволистских течений, в том числе и раннего авангарда. Все это позволяет говорить об универсальности стилиевых доминант модерна – от иконографии до системы поэтики. Парадокс этой универсальности заключается в том, что идея модерна в своей художественной реализации замыкалась в основном на предмет-

ной, конструктивной среде, что позволяло ему создать собственный знаковый комплекс, который «работал» на разных уровнях художественной культуры. И даже с уходом модерна со сцены Серебряного века, с исчерпанностью и клишированностью многих элементов его стиля этот семиотический комплекс еще долго оставался своеобразным катализатором художественно-эстетических исканий словесного искусства, разворачиваясь по принципу «бриколажа» в цепочки знаков и символов. Не случайно и сама эпоха господства модерна стала знаком целой культуры в итоговом произведении-портрете этой культуры – «Поэме без героя» А. Ахматовой.

Одним из самых ярких знаков модерна, реализовавшихся не только в иконографии, но и в стилиевых исканиях литературы, был танец, наиболее последовательно выразивший саму идею «большого стиля». В художественной культуре первой трети XX века танец выступал как в качестве самостоятельного образа, так и в метапоэтическом смысле, распадаясь на множество знаков и символов, настойчиво влияя на природу лирического сюжета, построение лирического текста, фактуру слова. Несмотря на имеющиеся в этой сфере разработки, многое остается еще непроясненным. Так, В. Абашев, обращаясь к выявлению специфики танца «как модуса существования человека в его радостной, свободной и непосредственной приобщенности к бытию» [1], напоминает о нищенском контексте этой метафоры, ее мифологической наполненности, художественном воплощении (в основном, у А. Блока), связывая ее с процессом «танцевализации жизни» (термин Н. Евреинова), но в целом не соотнося ее с художественной практикой модерна, хотя речь в работе идет о его представителях. «Танцевализация» в этом смысле сопряжена с концептуализацией идеи «телесности» как специфической формы постижения и воплощения образа в искусстве. В связи с этим возрастает интерес к до-логическим и до-языковым способам общения с миром, а поэтому не только слово, но и его невербальные эквиваленты обретают статус языка. В поисках невербальных средств выразительности поэзия обращается к танцу, используя его звуко-смысловые, образно-смысловые, ритмико-смысловые элементы, его скрытую в подтексте формульность. При этом семантика танца могла быть прямой, текстуально-тематически закрепленной («Песенка Камаринская» А. Белого, «Осенние пляски» М. Волошина), либо ассоциативно-условной («Пляски смерти», «Снежная маска» А. Блока). Следует отметить здесь же, что в поисках пластической фактурности поэтического слова, ритмической-музыкальной его структуры поэзия рубежа XIX-XX вв. ориентировалась на «культ стихии, интуитивного, спонтанного... своеобразный биологизм художественного образа» [2]. В значительной мере этому способствовало оживление магических форм танцевальной культуры прошлого, ее иллюзорной, сновидческой сущности, природно-ритуальной сторо-

ны. Выражением такого единства был, например, танец А. Дункан, вызвавший феноменальный резонанс в других видах искусства и особенно в литературе, потому что это и была поэзия, прочитанная языком пластики. Многие ее танцы носили имена мифологических персонажей, утверждая тем самым экспансию мифа в искусстве модерна, наполняя его оргиастической экспрессией в духе Вагнера и Ницше (пантомима «Нарцисс» на муз. Э. Невина, танцевальная идиллия «Пан и Эхо», пластическая сценка по мотивам Тициана «Вах и Ариадна», танцевальные композиции по мотивам опер Глюка «Орфей», «Ифигения в Авлиде», «Ифигения в Тавриде» и т.д.) А в контексте обращения русской культуры к национальным истокам дионисийский пласт переносился и на русскую почву, накладываясь на фольклорную образность, символы славянского язычества. Примером может служить «Пляска» Н. Клюева, образы которой, фольклоризированные и связанные с образами хтонического мира, органично вписывались в контекст русского национального сознания:

*Это я пошла в пляску походом:
Гости-бражники рты разинули,
Домовой завыл – крикнул под полом,
На запечье кот искры выбрызнул... [3]*

Интересно в этой связи проследить, как образно-стилевая система модерна определяла пластико-ритмическую «ткань» поэзии и влияла на нее. Прежде всего, танец, соединяя музыку, поэзию и пластику, воспринимается как пространство между жизнью и смертью, сном и реальностью, что и обусловило его родство с символистской эстетикой. Этим критериям в полной мере соответствовала эстетика балетов «Русских сезонов», которые представляли не только «танцевальную живопись», но и «танцевальную поэзию» с ее прямой чувственностью, избыточностью, напряженной орнаментальностью ритуального действия. Так, описывая работу над «Павильоном Армиды» (на муз. Н. Черепнина), А.Н. Бенуа (автор либретто и художник в одном лице) так определял главные критерии спектакля: «... Все должно быть пропитано жуткой гофмановщиной, а действие проходить через самые разнообразные настроения. Интимные идиллические сцены должны были сменяться сугубо блистательными, сцены безмятежного простого счастья сценами, в которых брало верх какое-то мрачное начало» [4].

Хрестоматийным стало обращение к циклам А. Блока «Пляски смерти» и «Снежная маска», где метафоры и ритмические узоры создают танцевальную партию стиха, что отражает переход не только живописи, но и поэзии от описательно-изобразительного типа «к музыкально-ритмизированному и обладающему в силу этого суггестивными свойствами» [5].

Танцевальность как форма бытия и творчества определяла и направление поэтических исканий А. Бе-

лого, связанных с идеей «эвритмии» и объединяющих избыточную орнаментальность линии модерна с природной архаикой древних ритуалов, о чем свидетельствует художественное впечатление поэта от танца А. Дункан в книге «Луг зеленый»: «В движениях тела – аромат зеленого луга. Складки ее туники, точно журча, бились пенными струями, когда отдавалась она пляске вольной и чистой» [6]. Танец, исполненный религиозного экстаза, превращается в религиозное действие, запечатленное формой, являясь выражением неизреченного. Танцевальные метафоры в поэзии А. Белого – диссонансные, контрастные, то ассоциативно восходящие к мистериальным таинствам или хлыстовским радениям («хриstopляскам», как скажет М. Цветаева), то переплетающиеся с изысканной рафинированностью модерна: от безумства плясок мертвых и «пустой пляски» жизни до мягких обволакивающих линий тела, способного воспроизводить цвет, звук, пространство. А. Блок и А. Белый не были одиноки в использовании архаической природы этой метафоры, восходящей к архаическому значению веселья-смерти. М. Цветаева положила ее в основу своей поэмы «Молодец» (1922), где мотив «пляски приворотной» также ассоциировался с русалиями, радениями (когда «душа исходит»), суть которых определил А. Ремизов («Пляшущий демон»): «В «радении» природа пляски, верть и опьянение».

На другом полюсе художественной рефлексии хореографических исканий модерна была иная его модификация – замедленная, утонченная, с экзотическими паузами и длиннотами, что и составляла особую линию югендштиля, магическую и завораживающую. «Змеящийся взор», переливы шелка, голоса, волос находят выражение в ритмико-фонетической организации стиха, волнообразности интонации. В духе эпохи выразился по этому поводу С. Маковский, полагая, что новая поэтика отличается тем, что она открыла «змеиные красоты» [7]. Этот тип стилиевой организации можно обозначить как «волнования поэтика». В качестве примера назовем ряд стихотворений М. Цветаевой из цикла «Комедиант» (в частности, известное «Вы столь забывчивы, сколь незабвенны...»), поэтическое посвящение Т. Карсавиной Н. Гумилева, «Трагический балет» А. Ахматовой из «Поэмы без героя». Посвящение «Т. Карсавиной» написано нетипичной для поэта длиной стиха (шестистопный дактиль), что придает ему интонационную волнообразность, воспроизводящую линии и образное восприятие стилистики модерна: здесь и «белые стебли высоко закинутых рук», и «губы ночные, подобные бархатным красным цветам», и «змеистые молнии», отражающие характерный для модерна феномен «прирастания-рождения». Используя семантику «любощегося пространства», культивируемую модерном, эффект линии, пульсирующей, создающей эффект струящихся волос и водорослей (что лежало в основе хореографических решений), поэты достигали декларируемого модерном панэстетизма. При этом поэзия

исполняла один из характерных для стилистики нового балета прием оживления картины, gobelena, гравюры, фрески, что дало повод М. Волошину назвать балет «танцевальной живописью» («Павильон Армиды», «Шопениана»). Ярким выражением эстетики «ожившей картины» в поэзии является цикл Эллиса «Гобелень» (1911), насыщенный и зрительной, и звуковой дробностью, импрессионистическими коллажами, зыбкой границей между сиюминутным и трансцендентным, явленным в цвето- и звукописи, сложных арабесках, прозрачных полутонах, блеске и таинственности, заимствованных из практики балета:

*Как мудро-изоциренная идея,
Вы не цветок и вместе с тем цветок;
И клонит каждый вздох, как ветерок,
Вас, зябкая принцесса, Орхидея... [8]*

В 1906 г. И. Анненский завершил «вакхическую драму» «Фамира-кифаред», также пронизанную образами и линиями модерна, волнообразным ритмом, осложненным вакхическими плясками менад и сатиров. Антично-классицистические истоки европейского модерна своеобразно преломились в свето-воздушной и световой палитре стихотворной драмы, в вибрации воздуха, запахах цветов и тмина, линейности изображения, в особой атмосфере декоративной орнаментальности, стелющихся линий. В жестах и движениях ритмически повторялись элементы хореографической пластики (движение рук, изгибы тел, которые концентрировали восприятие цвета, звука, пространства). Поставленный А. Таировым в 1916 г., спектакль совмещал «вихлястые линии» (по выражению одного из рецензентов) модерна и противостоявшую им аполлоническую ясность графических элементов сценического пространства, созданного А. Экстер. «Эмоциональный жест», эмоциональная форма стали явлениями того художественного синтеза, который был присущ цельности лирической драмы. «Синтетический театр, – писал А. Таиров, – раскрывающая природу пьесы И. Анненского, – это театр, сливающий органически все разновидности сценического искусства так, что в одном и том же спектакле все... элементы слова, пения, пантомимы, пляса и даже цирка, гармонически сплетаясь между собой, являют в результате единое монолитное театральное произведение» [9]. «Ритму этих начал, – отмечал рецензент, – была подчинена... пластическая выразительность и мизансцен, и отдельных актерских образов. Дионисийские пляски менад и мерная поступь Фамиры, синкопические движения сатиров и плавность группового движения хора непосвященных, сплетение обнаженных тел вакханок и аскетическая строгость пластического рисунка роли Аргиопэ – все это было пронизано ритмом борьбы двух основных начал трагического действия» [10].

Поэзия, открывающая для себя пласты культур прошлых эпох, видела в декоративном начале танца схематизм и аллегории средневековой символики,

антиномичной, напряженной, экстатичной, в которой прочитывались отзвуки ренессансной раскованности – «вечной, всевременной и всенародной оргийной радости освобожденного и ликующего тела – языческого символа красоты и целомудрия» [11]. В полной мере эту стихию выразила знаменитая американская танцовщица Л. Фуллер, ставшая символом и излюбленной моделью изобразительного и поэтического модерна. Пластический эквивалент волнистой линии модерна, воплощающей его спиралевидное движение (танец Л. Фуллер «Серпантин»), был основан на игре света, насыщен суггестивностью и метафоричностью, поэтическими ассоциациями, что сделало ее кумиром символистов и определило ее воздействие на становление творческого стиля многих хореографов, и в частности М. Фокина [12]. Фуллер реализовала в танце практически всю иконографию модерна и его «сгущенную» декоративность, воплощая «эстетику трансформации, эстетику динамического контура» [13]. Поклонники отмечали использование «стобоскопического» эффекта, дробящегося движения, хроматизм («Танец огня», «Танец лилии», «Танец бабочки», «Танец змеи»), синтез «флоральности» и «анималистичности». Известные поэтические парафразы Бодлера («В струении одежд мерцающих ее...», «Танец змеи» из книги «Цветы зла»), созданные задолго до первого выступления Фуллер, тем не менее отражают саму стихию ее танца:

*В струении одежд мерцающих ее,
В скольжении шагов – тугое колебанье
Танцующей змеи, когда факир свое
Священное над ней бормочет заклинанье. [14]*

И у русских последователей Бодлера оформляется мысль о введении танца (пляски) как основного фокусирующего элемента поэтической системы, что связано не только с глубоким освоением дохристианского пласта народного искусства, интересом к архаической, синкретической его стороне, но и с «женским» началом в ней. В этот период отмечается повышенный интерес ко всевозможным теориям о единстве слова, движения и ритма. В частности, театральная педагогика С. Волконского во многом ориентировалась на идею танцующего тела, популярную в артистических и художественных кругах, увлеченных творческой моделью «Музыка – Тело – Пляска» с ее трактовкой символики жеста, «облеченного всеми чарами переменчивости в скорости, переливчатости настроений» [15]. Подчеркивая выразительность пластики, С. Волконский придает ей поэтический смысл: «В смысле выразительности ноги играют служебную роль, руки – самостоятельную: ноги привязывают нас к земле, руки нас поднимают от земли... отрешают и возносят» [16]. В поэтических опытах, таким образом, в качестве существенного компонента стиля следует отметить появление «слова-движения», возвращающего лирическое сознание к архаическим осно-

вам ритуального танца, который считался наиболее древней формой молитвы [17]. Разворачиваясь в пространстве от языческой ритуальной пляски («Молодец» М. Цветаевой, например) до томных интонаций поэтической влюбленности, изящного кокетства, легкой грусти («Годами когда-нибудь в зале концертной...» Б. Пастернака), принцип «волновой поэтики» реализуется и в произведениях, где нет прямого танцевального мотива и где звуковой и интонационный рисунок передает трепет движения в зыбких пространственных символах кружения, полетности, обмирания и т.д. Так, в известном стихотворении М. Цветаевой «Психея» отмечается стремление к передаче льющегося пространства, струящейся фактуре, текучести стиховой ткани:

*Пуни и полночь. Пуни и пепла
Ниспадение на персидский
Палевый халат – и платья
Бального пустая пена
В пыльном зеркале... [18]*

Особая роль в достижении подобного художественного эффекта принадлежит анжамбеману, фиксирующему позиции подъемов и «откатов» интонации и создающему дополнительный ритмический рисунок стиха.

Симптоматично, что параллельно с работой над «Поэмой без героя» А. Ахматова писала ее балетную версию, названную «Тринадцатый год». Но еще в 1921 г. она создала либретто балета по мотивам «Снежной маски» А. Блока, к сожалению, утраченного, но, как известно, предназначенного для композитора А. Лурье с последующей постановкой в балетной труппе С. Дягилева. Материал «Тринадцатого года» свидетельствует о тонком понимании А. Ахматовой знаковой природы танца как главной составляющей портрета эпохи: русская плясовая Коломбины, танец ряженых в масках, «вакхическое» шествие козлоногой, «дикая, почти хлыстовская» пляска Клюева и Есенина, бал призраков, пляс цыганки – и знакомый мотив ожившей картины. Собранные вместе, эти символы представляют своеобразную рефлексию эпохи, большую «великолепную цитату» культуры Серебряного века.

И то, что и сама поэма, и «попытка балета», созданные в рамках уже иной культуры, обращаются к идеям и мотивам модерна, свидетельствует о том, что именно модерн «подътоживает эстетические свойства эпох заката и иррациональных реакций на эпохи рациональные...» [19] – вот почему значение этого стиля выходит за рамки конкретных проявлений и приобретает онтологический смысл.

Примечания

1. *Абашиев В.* Танец как универсалия в культуре Серебряного века // Универсалии Серебряного века. Пермь, 1993. С. 9.

2. *Сарабьянов Д. В.* Стиль модерн. Истоки, история, проблемы. М., 1989. С. 29.

3. Русская поэзия серебряного века: Антология. М., 1993. С. 604.

4. *Бенуа А. Н.* Художественные письма. 1930-1936. М., 1997. С. 275.

5. *Николаева Н.* Японские мотивы в искусстве модерна // Вопросы искусствознания. 1994. № 2-3. С. 318.

6. *Бельй А.* Незнакомый друг. М., 1997. С. 163.

7. *Маковский С.* Силуэты русских художников. М., 1999. С. 333.

8. *Эллис.* Гобелены // Русский сонет конца XIX – начала XX века. М., 1990. С. 312.

9. *Таиров А. Я.* Записки режиссера. М., 1970. С. 93.

10. *Державин К.* Книга о Камерном театре. М., 1934. С. 73.

11. *Волошин М.* Путник по вселенным. М., 1990. С. 87.

12. См. об этом: *Добровольская К.* Стиль модерн и пластические искания к XIX – н. XX века // Проблемы театральности. СПб., 1993.

13. *Мидан Ж.-П.* Модерн. Франция. М., 1999. С. 81.

14. *Бодлер Ш.* Цветы зла. М., 1970. С. 48.

15. *Волконский С.* Человек на сцене. СПб., 1912. С. 136.

16. Там же. С. 155.

17. См. *Маковский М. М.* Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. М., 1997. С. 84.

18. *Цветаева М.* Собр. соч: В 7 т. Т. 1. М., 1994. С. 509.

Н. Д. Богатырева

ЛЕОНИД АНДРЕЕВ И АЛЕКСАНДР ГРИН

В статье представлен опыт сопоставительного анализа поэтики рассказа А. Грина «Мрак» и повести Л. Андреева «Мысль» под углом зрения способов выражения авторской позиции и форм психологического анализа. Конкретное текстуальное сопоставление творчества одного и другого автора предпринимается впервые. Материалы статьи могут быть использованы в преподавании литературы в лицеях, гимназиях, в проведении вузовских спецкурсов и спецсеминаров по филологии.

Тема «Леонид Андреев и Александр Грин» может быть представлена в нескольких аспектах: биографическом, историко-типологическом, историко-функциональном. Предметом специального рассмотрения она не становилась, но отдельные наблюдения и сопоставления можно найти как в критике первой четверти XX в., так и в современном гриноведении [1].

Грин – младший современник Леонида Андреева (разница в возрасте писателей – почти 10 лет). Литературная молодость Грина прошла под знаком увлечения Андреевым. Первые рассказы начинающего автора – «Заслуга рядового Пантелеева», «Слон и Моська» – появились в 1906 г. Андреев к этому времени был уже одним из самых читаемых и бурно обсуждаемых авторов. Поэтому в рассказах из первого сборника Грина «Шапка-невидимка» (1908) об эсеровском подполье (в рассказе «Марат», например) легко обнаружить мотивы и образы андреевской новелли-

тики («В темную даль», «Молчание», «Губернатор»). Однако, по единодушному признанию критики начала века, в десяти рассказах «Шапки-невидимки» были приметы реального революционного времени, были реалистически очерченные характеры, но не было главного достоинства поздней прозы Грина – души человека, тайн человеческой психики, тех примет психологического романтизма, которые свойственны лучшей части его наследия. Сам автор сознавал слабость, вторичность рассказов сборника: так уже нельзя было писать после Горького, Андреева и др.

Будет преувеличением сказать, что в биографическом плане писателей связывали особенно теплые отношения, хотя знакомы они, несомненно, были [2]. Логично предположить, что Андреев был в числе активно читаемых Грином авторов. Но их не связывали отношения «ученика» и «учителя» (как у Андреева и Ремизова) или «литературного старшего брата» (как у Андреева и Зайцева). Во всех известных письменных обращениях Грина к старшему современнику неизменно присутствует подчеркнутый пиетет, уважение к непререкаемому авторитету.

В 1910 г. Андреев помогал вести переговоры о публикации сборника гриновских рассказов в издательстве «Просвещение». Арест Грина в июле 1910 г. прервал эти попытки, и Грин счел необходимым обратиться к Андрееву с письмом, разъясняющим причины ареста, содержащим благодарность и просьбу продолжить переговоры через жену [3].

В 1912–1913 гг. Грин и Андреев печатались в «Сатириконе» и «Новом Сатириконе». В 1916 г. А.С. Грин значится среди писателей, сотрудничавших в «Русской воле» Л.Н. Андреева, наряду с А. Аверченко, М. Кузминым, В. Муйжелем, В. Брусяниным, В. Фальковским, С. Глаголем и др. В «Русской воле» был напечатан рассказ Грина «Вокруг света».

Все гриноведы отмечают «непохожесть» творчества писателя на предшествующую литературу. Грин писал В. Миролобову в 1912 г.: «Нехотя, против воли, признают меня российские журналы и критики: чужд я им, странен и непривычен» [4]. Это мучило писателя, вызывало сетования на то, что не умеют его сравнить «с кем-либо из русских писателей» [5], рождало потребность в определении контекста для собственного творчества.

Весьма трудно обнаружить в произведениях Грина присутствие прямых художественных воздействий, но можно говорить о глубоком творческом опыте русской классической и современной литературы, на который он опирался (Лермонтов, Тургенев, Достоевский, Толстой). В прямых высказываниях писатель упоминал русскую классику очень скупно (признавался в любви к Горькому, к «Моей жизни» Чехова). В то же время «круг писателей, чьи цитаты, образы, сюжеты, ситуации переосмысливает, вспоминает художник, с кем он полемизирует или соглашается, очень широк и разнообразен...» [6]. В этом ряду, несомненно, стоит и Л. Андреев, чьи напряженные поиски ин-

тенсификации художественного языка, особой художественной экспрессивности не прошли мимо творческого сознания Грина. Нередко их сближает внимание к «темным силам», к сфере подсознательного в человеке.

Л. Михайлова утверждает, что увлечение Андреевым характерно для литературной молодости Грина, подчеркивая, что затем наступает этап преодоления, прощания (в «Крысолове») и даже неприязни (ссылки на воспоминания Н.Н. Грин) [7]. У исследовательницы складывается мнение об отталкивании Грина как романтика и оптимиста от безнадежного пессимизма Л. Андреева. Безусловно, справедливее взгляд В. Ковского, сближающего психологический и фантастический романтизм Грина с безднами, тайнами, светом и тьмой андреевских психологических открытий [8].

Подобные наблюдения можно встретить еще в критике начала XX в. Впервые имена Грина и Андреева поставил рядом Мих. Левидов [9]. Он обратил внимание на близость отдельных приемов поэтики, на характерные черты стиля одного и другого автора: «И тот, и другой будто нерусские в русской литературе, оба “думают басом”» (это выражение Глеба Успенского Левидов использовал, имея в виду приверженность Андреева и Грина к подчеркиваниям и усилениям), у обоих встречается «давящее, изумляющее обилие слов», гипербол, необычных эпитетов, сравнений [10]. Сближали Грина и Андреева и через фигуру Эдгара По [11].

Яков Фрид в 20-е годы первым обратил внимание на психологизм Грина: «... гибкими, послушными схемами приключенческих сюжетов Грин пользуется только для того, чтобы, поместив персонажи в нужную обстановку, облегчить осуществление психологического анализа. Его интересует личность как таковая – во всех ее отклонениях от нормы в решительные, роковые для людей минуты, когда переживания обостряются. Его интересует психология безумца, калеки, преступника, психология любви-ненависти и т.д.» [12].

Эту мысль развивает В. Ковский: «Целый ряд гриновских рассказов черпает свой материал и интригу в специальных работах по психологии и психиатрии, с которыми писатель был хорошо знаком и которыми пользовался, создавая свои “загадочные истории”. В них описаны явления, проходящие по ведомству неизвестного тогда понятия парапсихологии: внушение и чтение мыслей на расстоянии, творческая реализация личности под гипнозом, чудеса самовнушения...»

Обращение к редким, исключительным положениям, стремление поворачивать реальный материал его «острым или тайным углом» нужно Грину часто лишь как фабульный прием, чтобы воплотить мысль о существовании реального мира воображения, чудес, на поиски которых стоит положить жизнь...

Писателя интересует не “страшное”, а возможность “развернуть” душу человека, бросить свет на ее темные, полусознательные пути, на самый слож-

ный и таинственный аппарат человеческих восприятий, на причудливые трещины бессознательной сферы» [13].

Именно обращение Грина к сфере подсознательного сближало его с Л. Андреевым, у которого интерес к противоречиям, «безднам» и «тьме» человеческой психики стал господствующим.

Таким образом, общим у Андреева и Грина оказывается внимание к процессам, происходящим в духовной сфере, в сфере сознания, человеческой мысли, заключающей в себе «все начала и концы – и все величайшие восторги» бытия [14]. Нередко общими оказываются и приемы психологического анализа, обращение к субъективному повествованию, к поведению героя, где дистанция между ним и автором может быть как предельно сближенной (в некоторых автобиографических новеллах Грина, в его «Автобиографической повести»), так и достаточно удаленной (в повестях Андреева и некоторых рассказах Грина).

Обратимся к рассмотрению особенностей выявления авторской позиции в исповедальном повествовании Л. Андреева («Мысль», 1902) и А. Грина («Мрак», 1917). Оба произведения посвящены теме «преступления и наказания».

И одно, и другое повествование – откровение лиц, совершивших преступление. Повествование содержит рассказ о совершении преднамеренного, тщательно спланированного убийства. В отличие от доктора Керженцева, героя андреевской повести, мы не знаем имени гриновского персонажа. Он именуется просто «я». Авторское слово не присутствует в рассказе А. Грина даже в той минимальной степени, в какой оно представлено в «Мысли» Л. Андреева. Оба героя выступают в качестве идеологов, постулируют крайний индивидуализм, претендуют стать выше всяких нравственных норм и ценностей бытия, демонстративно утверждают преступление нормой жизни общества.

«Самый факт отнятия жизни у человека не оставил меня, – откровенничает доктор Керженцев. – Человек перестал быть строго защищаемым, до чего боязно прикоснуться: словно шелуха какая-то спала с него, он был словно голый, и убить его казалось легко и соблазнительно...» [15]. «Для меня нет судьбы, нет закона, нет недозволенного. Все можно» (I, 301).

У Грина читаем: «Я никогда не находил удовольствия в так называемых “светлых явлениях”, отчасти по их скучной одинаковости. В жизни более всего нравилось мне зло обдуманное, бесцельное зло для зла, для спорта, для удовлетворения преступных инстинктов... Вид живого человека... начал возбуждать во мне тяжкую, глухую тоску, потребность прекратить эти не зависящие от меня движения рук, ног, спины, шеи, эти звуки чужого голоса, дыхания, эти явления чужой жизни...» [16].

У андреевского и гриновского персонажей совпадает по крайней мере один из мотивов выбора жертвы. С точки зрения убийц, их жертвы не были силь-

ными, здоровыми, талантливыми, удачливыми людьми. Писатель Алексей Савелов («Мысль») не был литературно одарен, а потому, по логике Керженцева, бесполезен, да к тому же не отличался крепким здоровьем. Повествователь в рассказе Грина избрал в качестве объекта страшного эксперимента молодого человека по имени Рифт (известно пристрастие Грина к экзотическим, не имеющим аналогий ни в каких языках, именам и названиям). Рифт был человек болезненный, хилый, склонный к предчувствиям и меланхолии... «Собою представлял он... человеческий пустоцвет», заставляющий зевать от скуки и бесталанности. «Лицо аскета, глаза больной овцы и волосы Рубинштейна – вот его грубый портрет» (III, 47).

Другие мотивы преступления у героя Грина отсутствуют по причине предельной краткости новеллы, в которой нет второстепенных персонажей, тогда как в повести Андреева значим и мотив мести из ревности (когда-то Керженцев любил Татьяну Николаевну, которая отвергла его и стала женой его друга, писателя Савелова).

Последовательного описания как «технологии», так и момента убийства в повести Грина также нет (в отличие от андреевской «Мысли»).

Казалось бы, и в одном, и в другом произведении вообще снята проблема наказания, а возможности авторского суда над героем отсутствуют в силу выбора исповедальной формы повествования. Однако оба автора стремятся указать на те глубинные подсознательные процессы, которые происходят помимо рационалистического сознания, индивидуалистической воли их носителей. Керженцев потрясен звучанием таинственного голоса своей мысли о собственном сумасшествии. Андреев не случайно прибегает к выделению слов с помощью курсива, если на подсознательном уровне у Керженцева вырывается нечто противоположное его чудовищным логическим построениям: «До сих пор, гг. эксперты, я скрывал истину, но теперь обстоятельства вынуждают открыть ее. И, узнав ее, вы поймете, что дело вовсе не так просто, как это может показаться профанам: или горячая рубашка, или кандалы. Тут есть *третье* – не кандалы и не рубашка, а, пожалуй, более страшное, чем то и другое, вместе взятое» (I, 261) (Выделено Л. Андреевым. – Н.Б.)... «Мне тяжело. Мне безумно тяжело, как ни одному в мире человеку, и волосы мои седеют, – но это другое. *Другое*. Страшное, неожиданное, невероятное в своей ужасной простоте» (I, 267). (Обозначить это «другое» – интеллектуальное потрясение от сознания, что мысль ему изменила, что он бессилён решить, притворился ли он или действительно был сумасшедшим и поэтому убил, – Керженцев пытается в финальных листках своих записок). Герой до глубины души взволнован воспоминанием о встрече с маленькой девочкой погожим осенним днем, беседами с сиделкой Машей, в поведении которой чувствуется единство, полное согласие с метафизическим духовным центром ее личности, существующее

на иррациональном, трансцендентном уровне. Обрисовка образа главного героя, не способного противостоять омертвлению, деградации души, приобретает, таким образом, трагический колорит.

Нечто подобное происходит и с гриновским героем. Погружение его души во мрак исследовано с помощью феномена сна. (Вспомним, какое исключительное значение придавал Андреев стихии бессознательного в характеристике своих «сверхзлодеев». Герой повести «Мои записки» гордится своей особенной волей, способной преодолеть «все злые силы жизни» и подчинить себе даже сны.)

В гриновском повествовании описание момента убийства как бы отсутствует, вернее, оно сдвинуто во времени. Герой-рассказчик признается, что крепко уснул, а в момент пробуждения испытал нравственное облегчение: «Я выпался, мои планы убийства, мои зловещие повседневные замыслы казались теперь... очень смешным капризом, недостойным пожатия плечами, даже воспоминания. Тем более я хотел отыскать Рифта. Я хотел воочию увидеть то, чего не сделал (разрядка А. Грина. – Н.Б.), в живом образе человека. Я знал теперь, что никогда не смогу бы стать убийцей, я, джентльмен с головы до ног, сливки цивилизации, человек с лицом мыслителя и привычками сноба!» (III, 49).

Этот монолог можно ошибочно расценить как свидетельство фантастического, чудесного нравственного и интеллектуального исцеления героя во время сна. Однако автор заставляет рассказчика шаг за шагом восстановить в памяти последовательность как бы бессознательных, сомнамбулических действий: как он душил сонного Рифта, тащил к пропасти его труп и, бросив его в бездну, сделал то же с вещами жертвы и с его лошадью.

Такое смещение временных планов поступков и памяти призвано многократно усилить трагизм погружения души героя во мрак, его отпадения от Бога, утраты им высшего смысла человеческого существования, особенно после того, как он уже испытал потребность в обновлении и очищении: «И теперь, когда освобожденная от мрака душа силилась понять, как могла она дышать этим мраком, и всячески отталкивала его, я должен был завершить жизнь с неотступно звучащим из бездны ржанием и мертвым лицом Рифта перед глазами» (III, 49).

В этом рассказе Грин если и не сознательно ориентировался на повесть Л. Андреева, то, несомненно, учитывал опыт старшего современника в анализе героя ницшеанского плана. Рассказ не случайно назван «Мрак». Название вызывает ассоциации с андреевскими символическими заглавиями: «Тьма», «Бездна», «Стена».

В ряде новелл 20-х гг. (кстати, лучших своих произведениях) Грин перекликался с уже ушедшими Л. Андреевым и А. Блоком ощущением предельного одиночества и хаоса, разобщенности и неприкаянности людей в атмосфере бурной внешней активности жиз-

ни. У яркого романтика Грина зазвучали экзистенциальные мотивы в рассказах «Крысолов», «Серый автомобиль», «Возвращенный ад», «Фанданго» и др. (Мы не касаемся здесь романов писателя.) Кардинально изменившееся содержание эпохи (послереволюционное утверждение политических, экономических и культурных новаций) только обострило эти переживания абсурда, бесперспективности человеческого существования. Знаменательно, что это было восприятие писателем революционной действительности изнутри, а не с позиций эмигранта.

Ощущение необъяснимости, загадочности, фантастичности того, что происходит с героем рассказа «Серый автомобиль» (1925), нагнетается рядом лейтмотивных деталей, контрапунктным подчеркиванием: «...этого не могло быть...». Герой-рассказчик видит в кинематографе уродливый серый автомобиль и странного шофера, снятые на улицах Нью-Йорка, где он никогда не бывал. («...и тем не менее, э т о т автомобиль, с э т и м шофером я в и д е л...») (III, 420). Его номер СС-77-7 вызывает у героя необычайное и необъяснимое волнение, так как он подсознательно ощущает, предчувствует существование какой-то загадочной связи автомобиля с враждебными его судьбе силами.

Признание рассказчика в начале произведения намечает его основную коллизию: «Я уже дал слово не лгать, так как очень устал от лжи. Как все, я жил окруженный ложью, и ложь утомила меня» (III, 419). Она состоит в попытке героя-повествователя по имени Эбенезер Сидней восстать против лжи, бездуховности, абсурда окружающей жизни.

Герой влюблен в женщину со странным именем Коррида Эль-Бассо, но она, по сути своей, прекрасная восковая кукла, сбежавшая из магазина. Таинственным образом она связана с серым автомобилем, вызывающим отвращение и ненависть героя.

Мотивом кукольного театра – механизма, составляющего основу мироздания, – гриновский рассказ сближается с поздними произведениями Л. Андреева – гротескно-фантастическим рассказом Л. Андреева «Он. Рассказ неизвестного» (1913), пьесой «Реквием» (1916), романом «Дневник Сатаны» (1919). Миром управляет некая разрушительная, непознаваемая демоническая сила. В рассказе «Он» демоническая личность воплощена в образе господина Нордена, который обращается с домочадцами как с куклами, пытается организовать веселый спектакль, держа марионеток за ниточки и приказывая им: «Танцурен!»

Мрачная потусторонняя сила материализуется в облике таинственного серого призрака, названного просто ОН, поначалу воспринимаемого как плод больной фантазии рассказчика, бедного студента, как его зрительная галлюцинация. Господин Норден выступает как послушное орудие этой силы, составляющее вместе с ней некое жестокое, нерасторжимое единство. В рассказе Грина это безличное немилосердное

начало воплощается в Сером автомобиле и в бездушной, порабощенной вещами, прекрасной Корриде Эль-Бассо. Примечательно, что у одного и другого писателя совпадает цветовая характеристика враждебного человеку экзистенциального начала: серый призрак, серый автомобиль. (У Андреева, кроме того, Некто в сером в «Жизни человека».)

Такое состояние мира Грин изображает как результат тотального разобщения и отчуждения, механизации и схематизации всех сфер жизни, в том числе интеллектуальной, нравственной, культурной. С этих позиций он убийственно характеризует поэтику футуризма («...футуризм следует рассматривать в связи с автомобилем... В явлениях, подобных человеческому лицу, мы, чувствуя существо человеческое, видим связь и свет жизни, то, чего не может видеть машина. Ее впечатление, по существу, может быть только геометрическим. Таким образом, отдаленно-человекоподобное смещение треугольников с квадратами или полукругами, украшенное одним глазом, над чем простаки ломают голову, а некоторые даже прищуриваются, есть, надо полагать, зрительное впечатление Машины от Человека. Она уподобляет себе все. Идеалом изящества в ее сознании должен быть треугольник, квадрат и круг») (III, 435). Но если андреевский рассказчик не выдерживает столкновения с призраком, теряет рассудок и гибнет, то гриновский герой предпринимает отчаянную попытку спасти себя, любимую и весь мир. В его сознании рождается мессианская идея: если в мире правит ложь и бездушие механистического, безличного начала, если господствует Мертвая Жизнь, надо призвать Живую (т.е. живительную) Смерть, умереть вместе с возлюбленной, чтобы потом воскреснуть и воскресить живую жизнь и любовь. Герой пытается одушевить, вдохновить Корриду Эль-Бассо этой мыслью – и терпит фиаско, получив едва ли не смертельную рану от пули взбесившейся куклы и страдая от преследования Серого автомобиля.

В финале рассказа отчаявшийся, полубезумный герой, ставший пациентом психиатрической лечебницы, пытается нарисовать символическую картину современного мира, своего места в нем и возможных перспектив его изменения. Он представляет мир в виде вращающегося диска, центр которого – Истина. Вокруг нее совершается медленное, спокойное истинное движение, а по окружности с визгом и треском описывает бешеные круги ложная жизнь, за которой – п у с т о т а (та самая онтологическая пустота мира без Бога, которая так мучила Л. Андреева): «Меж тем одна греза не дает мне покоя. Я вижу людей неторопливых, как точки, ближайšie к центру, с мудрым и гармоничным ритмом, во всей полноте жизненных сил, владеющих собой, с улыбкой даже в страданиях. Они неторопливы, потому что цель ближе от них. Они спокойны, потому что цель удовлетворяет их. И они красивы, так как знают, чего хотят. Пять сестер манят их, стоя в центре великого круга, неподвижные, ибо

они – цель, и равные всему движению круга, ибо они есть источник движения. Их имена: Любовь, Свобода, Природа, Правда и Красота. ...я болен – О! если так, то лишь этой великой любовью...» (III, 453).

Несмотря на безумие, герой остается внутренне близким автору своей творческой неуспокоенностью и талантливостью. Эбенезер Сидней продолжает стучаться в те же двери, что и герой андреевского рассказа «Призраки» (1904), трагически переживая «молчание», пустоту, бездушие и безумие богооставленного мира и одиночество человека в нем. Грин тоже «болен» этой великой любовью к человеку, поисками положительного смысла человеческого существования. «Задумавшись о вечном и трагическом» (слова К. Чуковского об Андрееве), Грин вместе со своим героем выстроил перспективу движения человечества к нравственному и духовному просветлению. Философская позиция писателя в «Сером автомобиле», «Крысолове» и в других рассказах и романах оказалась созвучной андреевской философии жизни как вечному стремлению к внутренней духовной свободе. В этом плане у двух художников одной литературной эпохи был великий предшественник-классик – Ф.М. Достоевский.

Тема «Леонид Андреев и Александр Грин», разумеется, не может быть исчерпана приведенными выше наблюдениями. Выстраивая перспективу дальнейшего исследования, отметим необходимость рассмотреть многие содержательные аспекты перекличек в творчестве художников (например, грезу о летающем человеке у Грина и андреевский «Полет» – притчу о торжестве духовного начала), отдельные приемы поэтики, особенности языка и стиля, наконец, даже то, как перекликнулись судьбы творческого наследия одного и другого художника после их смерти.

Примечания

1. См.: Ковский В. Реалисты и романтики. М., 1990; Михайлова Л. Александр Грин. Жизнь, личность, творчество. М., 1980; Харчев В. Поэзия и проза Александра Грина. Горький, 1975; Загвоздкина Т.Е. Романтическая мифологизация в творчестве А. Грина (от новеллы к роману) // Малые жанры в русской и советской литературе. Киров, 1986. С. 120-134.
2. См.: Воспоминания об Александре Грине. Л., 1972. С. 467-468.
3. Воспоминания об Александре Грине. Л., 1972. С. 467.
4. Воспоминания об Александре Грине. Л., 1972. С. 485.
5. Воспоминания об Александре Грине. Л., 1972. С. 148-150.
6. Загвоздкина Т.Е. Романтическая мифологизация в творчестве А. Грина (от новеллы к роману) // Малые жанры в русской и советской литературе. Киров, 1986. С. 124.
7. Михайлова Л. Александр Грин. Жизнь, личность, творчество. М., 1980. С. 45.
8. Ковский В. Реалисты и романтики. М., 1990. С. 274.
9. Грин А.С. Собр. соч.: В 5 т. М., 1991. Т. 2. С. 634.
10. Там же. С. 635.
11. Михайлова Л. Александр Грин. Жизнь, личность, творчество. М., 1980. С. 43.
12. Новый мир. 1926. № 1. С. 187-188 // Цит. по: Грин А.С. Собр. соч.: В 5 т. М., 1991. Т. 3. – С. 702.

13. Ковский В. Реалисты и романтики. М., 1990. С. 271-273.

14. Литературное наследство. Максим Горький и Леонид Андреев. Неизданная переписка. Т. 72. М., 1965. С. 163.

15. Андреев Л. Повести и рассказы: В 2 т. М., 1971. Т. 1. С. 266, 283. Далее ссылки на это издание в тексте с указанием римской цифрой – тома, арабской – страницы.

16. Грин А. С. Собр. соч.: В 5 т. М., 1991. Т. 3. С. 46. Далее ссылки на это издание в тексте с указанием римской цифрой – тома, арабской – страницы.

А.Г. Маслова

ПОДМОСТКИ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ПОВЕСТИ Б. ПАСТЕРНАКА «АПЕЛЛЕСОВА ЧЕРТА»

В статье анализируется хронотопический образ-символ творчества Б. Пастернака «подмости», впервые представленный в ранней повести писателя «Апеллесова черта» и являющийся многозначной семой, содержащей в себе ценностные в пастернаковском мире категории мига, опасного места, качественного изменения, бытия на грани игры и реальности, света и тени, времени и вечности.

Повесть «Апеллесова черта» написана Пастернаком в 1915 г., то есть в самый ранний период творчества, когда поэт находится в процессе становления, ищет свой индивидуальный стиль письма, формирует собственный художественный образ. В этих разносторонних поисках не случайно его обращение к прозаической форме. Повесть «Апеллесова черта» является ярким образцом технического эксперимента раннего Пастернака с художественным временем и пространством, что вписывается в общую установку модернистских направлений на новизну, эксперимент, создание новой реальности, или особого типа художественного пространства. В связи с этим пространственно-временной континуум повести представляет несомненный интерес для исследования.

В повести «Апеллесова черта» встречаются те же пространственно-временные образы, что и в лирике поэта: *город (Пиза и Феррара), вокзал, железная дорога, комната (номер гостиницы, салон гостиницы)*. Все пространственные образы представлены, как правило, в двух планах: *Пиза* вечерняя и ночная, *Феррара* ранним утром и вечером, *салон гостиницы* до того момента, когда возникает неожиданное искреннее чувство между героями, и после этого мига, *восьмой номер* гостиницы до появления в нем Камиллы и после. То есть в изображении хронотопа постоянно фиксируется какая-то *граница и ее преодоление*.

Наиболее ярко этот переход показан в особой ситуации, тесно связанной с приемами изображения про-

странства Ф. Достоевским, герои которого постоянно находятся в предельно насыщенных «кризисных точках», представляющих собою на уровне толпы ситуацию «порога» [2]. У Пастернака эта ситуация воплощается в образе театральных «подмостков», которые насыщаются по сравнению с «порогом» Достоевского дополнительным значением пространства «игрь», «карнавального действия», «фрозьгыша», «выдумки», неожиданно оказывающимся истинным, существенным, онтологически значимым пространством.

Образ «подмостков», появляющийся в самых ранних текстах Пастернака и сохраняющийся в его творчестве вплоть до самых поздних произведений (примером может служить известное стихотворение «Гамлет» из романа «Доктор Живаго»), связан с так называемым «театральным текстом» в русской литературе, занимающим в эстетике русской культуры первой трети XX в. одно из ведущих мест. В «подмостках» Пастернака как раз и реализуются самые разнообразные смыслы «театрального текста»: кризисность, противоречивость, резкий и значительный в онтологическом плане переход из мира игры в мир «сущности», пространство между жизнью и смертью.

«Подмости» – это опасное пограничное пространство, символизирующее мир, балансирующий между игрой и реальностью, искусственностью и естественностью, абсурдностью и логикой. Это пространство воспринимается героем повести как «полоса полного освещения», а «в жизни всего сильнее освещаются опасные места: мосты и переходы. Какая резкость! Все остальное погружено во мрак. На таком мосту, пускай это и подмости, человек вспыхивает, озаренный тревожными огнями, как будто его выставили всем напоказ, обнесши его перилами, панорамой города, пропастями и сигнальными рефлекторами набережных» (4, 17). В этой ситуации границы, актуализируемой контрастом света и тени, создается эффект «оплотненного» малого пространства, провоцирующего болезненное переживание внешней замкнутости и стремление разрушить границу за счет расширения духовного, психологического, вертикального пространства. Поэтому именно отсюда оказывается возможным выход из пространства реальности (или игры) в иррациональное пространство мечты и фантазии, беспредельное и вневременное пространство духа, творчества, любви.

Яркий контраст света и тени создает особую *очерченность* пространства *подмостков*, в связи с чем слово *черта*, вынесенное в название повести, приобретает дополнительное значение. *Черта*, с одной стороны, знак, говорящий о человеке, поставившем ее, больше всех 'слов' и 'имен', знак, без слов выражающий сущность; с другой стороны, *черта* – это пространственная категория, соответствующая понятию *границы*, сближающаяся в сознании читателя с выражением «переступить черту», то есть 'выйти за пределы', 'преодолеть границу'. Именно в этом своем значении *черта* выделяет то особое пространство *под-*

мостков, в котором происходит переход героев из искусственного мира игры в пространство сути. Можно выделить и другие оттенки слова *черта*. Так, Л.Л. Горелик отмечает, что *черта, очертания* – синоним *оправы, линии* и служит для обозначения «пересоздающего действительность деяния художника, новой формы предметов действительности» [3]. В то же время понятие *черты* сближается с областью воспоминаний. Например, эпиграф к «Сестре моей – жизни» из Н. Ленау звучит в переводе Пастернака следующим образом:

*Бушует лес, по небу пролетают
грозовые тучи,
тогда в движении бури мне видятся,
девочка, твои черты. (1, 109)*

Черты – реальные воспоминания прошлого, постоянно проникающие в настоящее на бессознательном уровне. В понимании Пастернака воспоминания эти могут быть и не связаны непосредственно с реально пережитыми человеком событиями. Эти воспоминания часто всплывают из глубины переживания «родовой субъективности». Эти *черты и линии* – отражения глубинных, неявленных понятий действительности. Они представляют «границу человеческого духа и реальности, их подлинное, высокое соприкосновение» [4]. *Черта* может пониматься и как синоним существительного *штрих* – категории изобразительного искусства, обозначающей 'короткую черту, линию', а в переносном значении 'характерный момент чего-либо' [5]. Иногда в произведении изобразительного искусства достаточно небольшого *штриха*, чтобы придать всему изображенному эстетическое значение и оттенок неповторимости, наполнить это произведение значимой, свойственной только одному ему, «своей» сущностью.

Таким образом, *очертить* – значит создать вокруг себя такое пространство, в котором все существовавшее до этого начинает восприниматься по-новому, что создает особое пространство, которое не сводится только к физической данности, а насыщается мифологическим содержанием и субъективным психологическим восприятием.

Этот тип пространства строится, видимо, по принципу лейбницеvской реальности, которая в понимании Пастернака предстает приблизительно следующим образом: «Лейбниц хочет метафизически [узаконить. – нрб.] реальность в бесконечно малой реальности времени – в моменте <...> При этом, однако, реальность в качестве бытия должна пониматься как особое состояние, которое на этом уровне не может сводиться только к физической данности, <...> логическое превращается в психическое» [9]. То есть это особое пространство существует в каком-то ином измерении, является особой реальностью, которая у Пастернака-поэта располагается где-то в точке пересечения *физической* (три измерения пространства и время), *психической* (ощущения и переживания чело-

века), *рациональной* (сфера логики, сознания) и *мифологической* (сфера подсознания, общей «родовой субъективности») плоскостей. Все пространство повести стремится к тому месту и к тому моменту, когда происходит резкое изменение психологического состояния героев, то есть к ситуации *подмостков*. Эта ситуация возникает после прибытия Гейне в Феррару, в момент его встречи с прекрасной Камиллой Арденце.

Вначале поэт просто играет в любовь. Театральность его слов и жестов слишком искусственна, однако Камилла очарована им. *Салон гостиницы* становится сценическим пространством, где разыгрывается перед Камиллой драма влюбленности. Но на *салонных подмостках* и Феррара, и Камилла, и влюбленность – лишь ничего не значащие слова, «чужие» для Гейне пространства, они полностью принадлежат его сопернику – Релинквимины. Гостиничный *салон*, однако, оказывается пограничным пространством, соотносимым с «опасными» *подмостками*, где возможен неожиданный переход из мира игры в мир высшей духовной реальности.

Миг, когда вдруг искусственность ситуации ломается сама собой и влюбленность театральная мгновенно превращается в прекрасную настоящую влюбленность, наступает совершенно неожиданно для Гейне. В этот миг преодолевается граница «часов» и «вечности», вечность врывается в жизнь и останавливает время. Если до этого действие развивалось в пространстве горизонтали: Пиза – вокзал (окраина Пизы) – железная дорога – Феррара – гостиница – номер в гостинице – салон гостиницы, – то сейчас оно начинает резко двигаться в вертикальном направлении, о чем свидетельствует семантика глаголов, описывающих происходящее чудо влюбленности: *подымается, идет на прибыль, приподымает его, приподымает выше, срывается ввысь*.

Описание этого момента превращения укладывается в одно длинное предложение. Но если начало этого предложения располагается в одной главе, содержащей описание театральной сцены в гостиничном салоне, то конец предложения помещается уже в следующей главе, где герои вдруг начинают называть друг друга новыми именами, а сам салон становится для них «глупым салоном» (4, 20). Предложение трижды прерывается многоточиями, которые подчеркивают сложный, прерывистый, и в то же время мгновенный переход психологического состояния в новое пространство истины и вечности. Мгновенность и чудесность, неожиданная удивительность этого перехода выражается лексически и синтаксически: наречием *внезапно*, деепричастием со значением однократного действия *взглянув*, обилием синонимических конструкций с союзом *что* и сказуемыми, подчеркивающими тотальность и всеохватность совершающегося действия, его движение вверх, восклицательной интонацией всего предложения, а также дополнительным восклицанием в середине предложения, отделен-

ным с обеих сторон тире. К концу предложения нарастает напряженность момента, герои оказываются на самом гребне волны захватившего их обоих огромного, поглощающего все вокруг чувства. Накаленная до предела ситуация требует разрешения, и оно происходит в следующей фразе, описывающей чудесный, спасительный поцелуй. Эта небольшая по объему фраза настолько насыщена эмоциональным содержанием, что воспринимается и самими героями, и автором, и читателем повести необычайно длинной и значительной. Подобному ощущению способствует специфическая творческая техника Пастернака, берущая свое начало не столько из поэзии, сколько из музыки, где психологическое восприятие слушателем длительности музыкальных фраз зависит от их насыщенности контрастными сопоставлениями, быстрой и богатой сменой эмоциональных оттенков. Так, экспериментирует со временем в музыке А. Н. Скрябин, которого Пастернак считал своим кумиром. В односторонних опусах зрелого и позднего периода временная концентрация явно превышает норму. Миниатюрность размера и стремительность темпа создают ситуацию, что «время восприятия пьесы резко превышает время ее звучания. В подобных случаях композитор выставлял в конце произведения (или его разделов) тактовые паузы, как бы предоставляя возможность домыслить образ, а главное – почувствовать его бесконечную перспективу, выход за рамки реального, физического времени» [7].

То же самое мы наблюдаем в повести Пастернака. Момент изменения психологического состояния героев – кульминационный во всем произведении. В центре него – огромная пауза, прерывающая одно предложение и выраженная графически двойным многоточием, разделенным расстоянием между главами. В конце фразы – многоточие, слова Камиллы и вновь пустое пространство перед последующим текстом. Эти паузы не просто выделяют кульминационный отрывок в тексте повести. Это «звучащие паузы», соответствующие такому знаку в нотной графике, как «фермата» – знак продления звучания, если она ставится над нотой, и «остановку в движении, своеобразную звучащую паузу, подчеркивающую тот или иной момент логического развития музыкальной мысли», если фермата поставлена над тактовой чертой [8].

У Пастернака эти «звучащие паузы» обрамляют поистине поэтическое описание нахлынувшей на героев волны истинного чувства. Сквозь эти паузы проходит *путь* из пространства *между* реальностью и лицедейством, которым стал *салон гостиницы*, в пространство ирреальности и обратно. Театральное, искусственное пространство *салона-«подмостков»* неожиданно разрывается и происходит выход в новое истинное, сущностное пространство *вечности*, появившееся вдруг ниоткуда и проникнувшее в самую глубину сердца поэта. Так, «Рондольфино и Энрико, свои былые имена отбросив, их сменить успели на небывалые доселе: он – «Рондольфина!» – дико

вскрикнув, «Энрико!» – возопив она» (4, 8). Именно эта фраза была вложена Гейне в короткое послание для Релинквимины, и эта самая мена 'обычного имени' на 'сущностное имя' происходит с внезапно озаренными вечностью поэтом и Камиллой. Они вдруг начинают называть друг друга новыми именами: «Рондольфина, взгляните на его панталоны!» (4, 19), – восклицает Гейне; «Вы не сделаете этого, Энрико» (4, 20), – обращается к Гейне Камилла, хотя до этого называла его «господин Гейне» или «синьор Гейне».

Изменяется и восприятие Феррары. Теперь она не существует отдельно от героев, где-то за окном, как, например, во время сна Гейне в гостинице, когда уличные звуки воспринимаются героем через оконные жалюзи. Наоборот, весь город концентрируется вокруг них, стремится всем своим пространством в тот центр, где находятся *очерченные* вечностью Камилла и Гейне: «Благоуханный вечер преисполнил собою все закоулки Феррары и гулкою каплей перекачивался по ее уличному лабиринту, словно капля морской воды, что забилась в ухо и весь череп глухотой налила.

В кофейне шумно. Но тихая, утлая улочка ведет к кофейне. В ней-то и заключается главная причина того, что затаив дыхание окружил ее со всех сторон оглушенный, ошеломленный город: вечер забился в одну из его улочек, и в ту как раз, где на углу кофейни» (4, 21). Пространство города и пространство героев сливается, становится единосущим, так как герои вырвались из круга неестественности в гармоничное пространство вечности. Как небольшая улочка с кофейней на углу притягивает к себе огромное пространство города, так столик внутри кофейни, где происходит обморочный припадок с Камиллой, притягивает к себе все пространство кофейни: «Разговоры за всеми столиками претякаются об этот несчастный столик» (4, 22).

Как видим, пространство организуется Пастернаком по принципу «матрешки», где центром становится столик в кофейне, окружает этот столик замкнутое пространство кофейни, расположенной на углу «утлой» улочки. В эту улочку «забивается» вечер и ее, «затаив дыхание», окружает со всех сторон город. Однако тесное пространство кофейни слишком мало для Камиллы, охваченной вспыхнувшим внезапно чувством ревности, нарушившим гармонию и тишину затаившего дыхание пространства. Герои вновь возвращаются в гостиную. И «восьмой номер», несмотря на его «крошечность», оказывается при приближении к окну очень уютным и вселяющим творческое вдохновение пространством.

Новое пространство – это пространство, где «стоит вечная весна» (4, 26), и одновременно это пространство «детства», так как герои выходят из восьмого номера «улыбающиеся и взволнованные, как школьники, осаждающие Трою на дровяном дворе» (4, 24). Это особая философия, свойственная художественному сознанию эпохи Серебряного века, «для которой прошлое и настоящее, будущее и вечное пересекают-

ся в точке детства, наделяя его свойствами «всеобщего эквивалента» духовности, делая поводом и объектом сравнения всего со всеми» [9]. Этому же восприятию служит прием паронимической аттракции, уравнивающий мифологическую Трою с «дровяным двором» из известной детской скороговорки.

Не каждый человек способен попасть в подобное пространство вне времени. Для этого необходимо иметь особые свойства личности – артистизм и творческую интуицию, внутреннюю психологическую готовность оказаться в таком «опасном» перекрестном пространстве, а такие люди отмечены чертами «избранности». *Другие* просто «выключены» из этого пространства в силу своей психологической неподготовленности. Подобная трактовка следует взглядам немецкого философа-мистика Якоба Бёме (1575-1624), взгляды которого увлекали Пастернака в период написания повести. Русский перевод книги Бёме «Аврора, или Утренняя звезда в восхождении» вышел в издательстве «Мусагет» в 1914 г. Во втором сборнике «Центрифуги» помещена статья С. Боброва «Слова у Якоба Бёме». О Бёме упоминает Пастернак в письме Боброву 27-30 апреля 1915 г. [10].

Философия Бёме утверждает, что характер ситуации, в которой находится человек, есть важнейший знак характера личности: «Ангелы и диаволы находятся неподалеку друг от друга; однако же Ангел, быв посреди Ада, находится в Раю и не видит Ада; также и Диавол, быв посреди Рая, находится в Аду и не видит Рая» [11]. Эта же мысль содержится и в философии Г. Г. Шпета, в семинаре которого с увлечением занимался Пастернак, будучи студентом историко-филологического факультета. Шпет, в частности, писал: «Земля, на которой мы родились, и небо, под которыми мы были вскормлены, – не вся земля и не все небо. Оправа, в которую нужно их вставить, меняет самое существо, смысл их, действительность их» [12]. Согласно этой философии, только артистические натуры типа Гейне и Камиллы способны создать вокруг себя пространство «выхода на подмостки» с возможной внезапной трансформацией несущественной игры в новую реальность сути, по-особому *очертить* и создать *свою* реальность.

Развязка и тем более какой бы то ни было эпилог в повести отсутствует. Пространство-время действия остается открытым. Пастернак оставляет героев в тот момент, когда они снова выходят на «опасные *подмостки*», где может произойти все, что угодно. Ситуация *границы* создается предутренним пограничным временем суток и контрастным искусственным освещением места действия: вспыхнувшая в коридоре «одна всего лампочка» становится «свидетельницей» «странного» разговора Гейне с редактором газеты и того момента, когда в глубине коридора появляется Камилла. Лампочка отключается всего на мгновение, когда «Гейне машинально повертывает выключатель», но в этот момент раздается голос Камиллы в темноте:

«Не туши, Энрико» (4, 26). Вспыхивает ли эта лампочка снова на самом деле, или она продолжает гореть только в сознании героев, оказавшихся на «*подмостках*», нам неизвестно. Но о том, что опасное освещение не прекращается ни на минуту, свидетельствует описание лампочки в самом начале последней главы повести: «Она вспыхнула, когда едко затрещал телефонный звонок, и ее уже не тушили потом» (4, 24). Герои остаются в опасно освещенном, *очерченном* пространстве, на *черте* света и тени, физической и духовной реальности, времени и «вечной весны».

Так, *подмостки* у Пастернака являются не только местом на границе жизни и смерти, игры и реальности, но и местом пересоздания окружающей действительности посредством творческого проникновения в ее сущность, насыщения ее истинным смыслом и осознания ее познающим субъектом. В русле поисков модернистских течений по созданию «новой реальности» в искусстве повесть Пастернака изображает смещившуюся из области четырех физических измерений реальность, балансирующую в точке пересечения физического, психологического и мифологического пространства-времени, в некоем «пятом измерении». Для создания подобной реальности требуются самые разнообразные способы изображения действительности, для чего привлекаются приемы изобразительного искусства, музыки, драмы, поэзии и прозы в сочетании с мифологическими типами восприятия человеческого сознанием устойчивых пространственно-временных архаических моделей.

Литература

1. Пастернак Б. Л. Собр. соч.: В 5 т. Т. 4. М., 1992. С. 7. Далее текст Пастернака цитируется по этому изданию с указанием тома и номера страницы в скобках после цитаты.
2. Куплевацкая Л. А. Символика хронотопа и духовное движение героев в романе «Братья Карамазовы» // Достоевский: Материалы и исследования. СПб., 1992. С. 95.
3. Горелик Л. Л. Образ линии в юношеских набросках Пастернака... С. 198.
4. Там же. С. 200.
5. Современный словарь иностранных слов. М., 1993. С. 696.
6. Из наследия «раннего» Пастернака // Историко-философский ежегодник, 1991. М., 1991. С. 359.
7. Левая Т. Н. Символистский принцип актуальной бесконечности и его музыкальная интерпретация // Пространство и время в искусстве. Л., 1988. С. 104.
8. Энциклопедический музыкальный словарь. М., 1966.
9. Архангельский А. «Он награжден каким-то вечным детством...»: Тема детства в творчестве Бориса Пастернака // Детская литература. 1989. № 3. С. 27.
10. Борис Пастернак и Сергей Бобров: Письма четырех десятилетий // Встречи с прошлым. Вып. 8. М., 1996. С. 229.
11. Завадская В. А. Восток на Западе. М., 1970. С. 43.
12. Шпет Г. Г. Эстетические фрагменты // Шпет Г. Г. Сочинения. М., 1989. С. 420.

Э. Б. Арутюнян

ТЕКСТЫ НА КАМНЯХ

Предлагаемая статья посвящается одним из ранних текстов, дошедших до нашего времени – текстам на камнях и, в частности, надгробным надписям, со временем развившимся в малый литературный жанр эпитафии.

Поклонение камням, по-видимому, является самым ранним из различных видов религиозного ритуала. «Камни были в большом почете у доисторических людей главным образом из-за их полезности. Острые края камней, вероятно, были первым орудием человека; утесы и скалы были его первыми укреплениями, и с их высоты он швырял камни в нападающих. В пещерах естественного происхождения первые люди хоронились от свирепости стихий. Камни помещались на могилы, вероятно, для того, чтобы предотвратить разрытие могил животными. Во время миграций, как становится ясно из исследований, примитивные народы брали с собой камни из жилищ. Поскольку место обитания народа или место рождения расы было священным, эти камни считались символом места рождения их потомков... Открытие того, что ударом камней друг о друга можно получить огонь, привело к почитанию камня» [Холл, 1994: 352].

Остатки камней, которые служили объектами поклонения, разбросаны по всему земному шару и представляют собой характерные памятники культуры эпохи перехода от каменного к бронзовому веку (III-II тыс. до н.э.). Одни из самых известных – алиньманы или «аллея менгиров» (вертикально поставленные камни высотой до 5-7 м) в Карнаке на северо-западе Франции, дольмены (два вертикально поставленных камня и положенный на них горизонтально третий длиной до 10 м) на севере Франции, кромлехи или хенджи (ряды больших камней, поставленных по кругу, сочетающих в себе все формы мегалитов: менгиры, дольмены и собственно хенджи) в Южной Англии, дюссы (схожие с кромлехами захоронения) в Дании, бабы (каменные головы, изваяния в виде женских и мужских фигур) в южнорусских степях, каменные изваяния на острове Пасхи и т.д. Некоторые камни отмечают захоронения, имеют схематические рельефные магические знаки или примитивные изображения (пара глаз, грудей, линии бровей, носа или шеи), некоторые обработаны наподобие скульптуры. До сих пор остается загадкой назначение крупнейшего кромлеха – Стоунхеджа в Южной Англии – именно о нем древнегреческий историк Диодор Сицилийский (ок. 90-21 гг. до н.э.) упоминал, как о «круглом храме Аполлона размером с Сицилию», в центре которого находится «солнечный камень» – хирменсул, и в котором возносится хвала богу Солнца [Власов, 2001, т. 4: 14].

© Э. Б. Арутюнян, 2002

В Древней Греции архаического периода многие божества представлялись в форме суживающихся кверху камней, столбов (яйцеобразное изображение омфалоса («пупа земли») в Дельфах). В символике архитекторов форма вертикально поставленных камней, как и колонна, связана с идеей срединного сакрального центра*, «мировой оси» («axis mundi»), «мирового дерева». Священные камни ставились перед входом в жилище, их поливали маслом, к ним приносили еду; из груды камней возводились жертвенники, алтари, гермы. Древние римляне верили, что магический «Lapis Lineus», меняя свой цвет, дает пророчества людям. В исламе «черный камень», вмонтированный в восточный угол Каабы, расположенной в самом центре «Запретной мечети» в Мекке, является главным предметом поклонения мусульман и символом могущества Аллаха.

Именно с камнем у кельтов была связана королевская символика, так как «камень легитимизировал все аспекты королевской власти» [Гюйонварх, Леру, 2001:196]. Лиа Фаль (Lia Fáil), или «Камень власти», громко вскрикивавший под тем, кто должен был стать законным королем Ирландии, был одним из главных талисманов кельтской мифологии. Символизм «Камня Власти» заключался в самом значении слова Фаль («светлый», «сверкающий», «изобилие», «знание»), поэтому высшей королевской властью мог быть наделен только справедливый, мудрый, доблестный воин, обладающий достаточной силой, «чтобы доставлять обильные урожаи своей стране» [Широкова: 265]. Продолжая эту традицию, все шотландские короли со времен Кеннета Макальпина (841–858) короновались на священном камне Скоун (the stone of Scone), который был в 1297 г. захвачен королем Англии Эдуардом I и долгое время хранился вмонтированным в коронационный трон английских королей.

В ветхозаветной и новозаветной культурах свидетельство поклонения камням можно найти в Библии в таких названиях, как *скала приюта*, на которой должна быть основана церковь Христова, *краеугольный камень*, «который отвергли строители» и он «сделался главою угла» (Пс. 117: 22), *каменная подушка Иакова* (*бетель* в иудаизме), праща Давида, или *ременной камень*, *гора Мория*, на которой был воздвигнут алтарь Храма царя Соломона, *белый камень Откровения*, *скрижали завета*, *Скала Веков*. Одно из ветхозаветных имен Иеговы *Zur Israel* означает в переводе с древнееврейского «скала израилева»; из *камня Люцифера* (изумруд, выпавший из короны Сатаны) был сделан Святой Грааль, из которого, по поверью, Христос пил на последней Вечере.

В ветхозаветном сюжете «Лестница Иакова» ка-

* «В Уснехе (Ирландия) был воздвигнут огромный камень, именованныйся "пулом земли", а также "камнем уделов", поскольку он находился в том месте, где сходились пограничные линии всех четырех первоначальных провинций. Вокруг него ежегодно в первый день мая собирался всеобщий совет, похожий на ежегодное собрание друидов» [Широкова, 2000: 179].

мень как «врата небесные» приобретает символическое значение основания храма. «И встал Иаков рано утром, и взял камень, который он положил себе изголовьем, и поставил его памятником; и возлил елей на верх него. И нарек имя месту тому: Вефиль» (евр. Bejth'el – «Дом Божий») (Быт. 28:18,19). Камень и лестница как связь неба и земли становятся прообразом «идеи храма» (Imago Templi).

Сближение понятий «камень» и «небо» находит свое отражение и в сюжете «Сотворение мира»: «И создал Бог твердь; и отделил воду, которая под твердью, от воды, которая над твердью. И стало так. И назвал Бог твердь небом» (Быт. 1:7,8). Мы имеем все основания соотнести «твердь» именно с «камнем», так как «твердость» является одним из основных его качеств и поэтому неслучайно имя Св. Апостола Петра, означающее в переводе с греческого (petra) «скала», «камень», символизирует *твердость* духа. В кельтских и скандинавских мифах основные атрибуты богов – каменная колотушка Суцелла и каменный молот Тора также символизировали связь камня с небом, поскольку назывались «каменными молнии» или «каменными грома» [Широкова: 310-312]. В языке это выражается в развитии значений «камень», «скала» > «небо». Так, наряду с индоевропейским словом *kamen (ст.-слав. *камы*, рус. *камень*, др.-сакс. *hamar*, др.-исл. *hamarr* в значении «молот») существовали и индоевропейские слова *akmen и *akmen, к которым восходят греч. βῆμα «наковальня», «метеорит» («небесный камень»), «небо». Такое же развитие получают и древнеиндийское слово ашта «камень, скала», «небо» и древнеперсидское asman «камень», «небо» [Черных, 1994, т. 1: 372].

Первое упоминание текстов на камне в Библии связано со скрижалями завета – Десять Заповедей были начертаны пальцем Господа на двух сапфировых плитах по пять на каждой, в форме столбцов* и переданы Моисею на вершине горы Синай. Из-за поклонения израильтян культу золотого тельца сапфировые плиты были вскоре разбиты Моисеем и заменены на плиты из грубого камня, на которых он вырезал десять древних письмен, ставших основой всех законодательных норм и моральных устоев человеческого общества.

Предположение, что именно тогда Бог открыл людям искусство письма, требует дополнительных подтверждений, поскольку уже были в расцвете такие древние системы письменности, как иероглифическая письменность Древнего Египта (возникшая ранее 4000 г. до н.э.) и арамейское, возникшее из финикийского, письмо Ассирии-Вавилонии, которое в свое время вытеснило более древнюю систему – месопотамское шумерское письмо (клинопись), возникшее, по одним версиям, в начале III тыс. до н.э., а по

* «Скрижали Моисея имели своим прототипом каменные столбы или обелиски по обеим сторонам при входе в языческий храм» [Холл: 354].

другим – предшествующее египетским иероглифам. Однако текст Десяти Заповедей можно считать примером текста другого, более высокого уровня, а именно примером первого полиадресатного прескриптивного текста, построенного с учетом наиболее существенных и функционально значимых для данного типа текста текстовых категорий – информативности, модальности, адресатности, дискретности, целостности и завершенности.

Несомненно, что самые первые тексты, вырезанные человеком на камне, имели магический характер, а символы, которыми он пользовался, «стали праформами будущих распространенных магических знаков: свастики, креста, кельтского креста, колеса и т.д.» [Платов, 2001: 17]. Неслучайно древние египтяне называли иероглифическое письмо m-d-g n-t-g, что означает «божественные слова», так как оно было в основном достоянием жрецов и служило религиозным целям. Письмо кельтов – «это практическое приложение магии и букв, подвластных богу-вязателю Отме: письмо, фиксация в материи формулы или имени, запечатлевается навеки, придает действительность проклятию или заклинанию на столько, сколько будет существовать материал надписи, дерево, камень или металл» [Гюйонварх, Леру: 185].

Позднее сложившиеся системы магических знаков стали превращаться в священные алфавиты, «которые осмысливались в те времена именно как набор священных символов с присвоенными им фонетическими значениями, что позволяло использовать эти знаки для письма» [Платов: 19]. Так возникли финикийский, этрусский, греческий, латинский, рунический и другие алфавиты.

Остановимся подробнее на рунической и ирландской огамической письменностях, поскольку именно они в большей степени были связаны с камнем.

В скандинавской мифологии верховный бог Один получает знание рун – носителей мудрости из рук великана Бельторна – только после того, как сам себя приносит в жертву и, пронзенный собственным копьем, девять дней висит на мировом древе – ясене Иггдрасиль. Магическое применение древних рун отражается в самом значении этого слова (rūna в переводе с готского означает «тайна»). Однако исследователи славянских рун А. Платов считает, что термин руна происходит от древнейшей славяно-североевропейской основы со значением «резать» (от нее происходят рус. *рана*, *ранить*, *рыть*, укр. *рилля* «борозда»), поскольку именно они вырезались на камне, дереве и т.д., в то время как появление европейских слов того же корня со значением «тайна» (гот. rūna), «шептать» (др.-нем. глагол rūnen), вторично [Платов: 29].

Руническое письмо (известны готские, северогерманские, древнескандинавские, новоскандинавские, славянские, датские руны) имеет весьма древнее происхождение и восходит к алфавитам североиталийской группы. Уже к середине II в. был сформирован классический древнегерманский священный руничес-

кий алфавит – футарк, состоящий из 24 рун и «представлявший собой жестко определенную последовательность рунических знаков с их фонетическими значениями, именами и магическими значениями» [Платов: 31]. В связи с тенденцией перехода от сакрального к профанному, исходный футарк как, прежде всего, система магического письма постепенно выходил из употребления и заменялся упрощенными руническими алфавитами, применявшимися для светских надписей и бытовых целей.

Большинство дошедших до нас памятников с надписями, выполненными руническим письмом, представляет собой памятные и могильные камни. Камень как сакральный образ находит свое отражение и в одной из славянских рун. Так, руна *алатырь* [a] представляет собой Центр мироздания – Мировую гору – в виде камня – «всем камням отца», лежащего в основании мира.

Традиционно изобретение сакральной кельтской письменности, так называемого огамического письма, которым пользовались кельты Британских островов, приписывается кельтскому богу Огме (ирл. Ogmia), или Огмию (галльск. Ogmios), отличающемуся огромной физической силой, провидческим даром и искусностью в поэтическом ремесле, которого Лукиан отождествлял (по внешним признакам) с Гераклом.

Огамические надписи представляют собой поперечные, горизонтальные и наклонные линии, прочерченные с одной и с другой стороны грани камня. Огамический алфавит включает 23 буквы, которые делятся на четыре группы по пять букв в каждой; три из них состоят из согласных, четвертая – из гласных, пятая (неполная) – из дифтонгов. Каждая группа носит имя какого-либо растения, поэтому весь алфавит и называется *bethe – luis – nim* (береза – вяз – ясень). Основными огамическими текстами являлись магические заклинания, вырезанные друидами, или надгробные тексты. Таким образом, огамическое письмо на Британских островах применялось приблизительно так же, как руны в Северной Европе.

Огамические тексты, дошедшие до нас, представляют собой надгробные надписи христианской эпохи – «этот тип письменности был возобновлен христианами, которые сочли его безобидным, так как огамические надписи на камнях служили лишь для того, чтобы назвать покойного в его последнем жилище» [Гюйонварх, Леру, 184].

Таким образом, именно надгробные надписи (от просто имен, высеченных на погребальных стелах до стихотворных эпитафий-надписей*) являются одними из самых ранних текстов на камнях, дошедших до нашего времени и сохранивших многовековые традиции этого жанра.

Вероятно, самыми ранними надгробными надписями, дошедшими до нас, были надписи на саркофагах в Древнем Египте. В Древней Греции и Древнем Риме для обозначения надгробных надписей, наряду

со словом «эпитафия» (*греч.* *επι* «над, на», *τaphos* «могила»), существовало уже множество терминов: *inscriptio*, *epigrapha*, *epitaphium*, *versus*, *versiculus*, *carmen*, *titulus*, *tumulus*, *laus*, *elogium*, *epigramma*, *epicedium*, *elegia*, *carmen elegum*, *scriptura*, *schaeda*, *memoria*, *threnus*, *honor*, *nota*, *tessera*, которые подчеркивали многообразие характера эпитафии-надписи. С одной стороны, такие термины, как *inscriptio*, *epigrapha*, *epigramma* (*развившаяся позднее в малый литературный жанр*), *tumulus*, *scriptura*, раскрывают ее документальный характер. С другой стороны, *versus*, *versiculus*, *carmen* подчеркивают ее склонность к поэтической форме, которая может приобретать характер элегического, скорбного напева (*elegia*), погребальной песни (*epicedium*), сетований (*titulus*), плача (*threnus*) или хвалебной речи (*laus*, *honor*, *nota*), элогии, панегирика, дифирамба (*elogium*), «причем самая пестрота этой терминологии обусловлена, очевидно, потребностями преимущественно поэтического языка в образности и разнообразии» [Хоментовская, 1995: 72]. И наконец, *memoria* раскрывает самую суть эпитафий-надписей, состоящую в стремлении людей преодолеть время и увековечить себя во временах.

Как уже говорилось, древнейшие эпитафии-надписи очень кратки и, как правило, не сообщают ничего, кроме имени. Так, например, надгробные надписи в Ирландии, Шотландии и Уэльсе, выполненные огамическим письмом, содержат «одно или два слова (редко больше): почти всегда имя умершего и имя его отца» [Широкова: 123]. Среди рунических эпитафий наряду с теми, в которых упоминается лишь имя умершего, встречаются и более обстоятельные, примером которых может служить надпись, выполненная викингами на острове Березань:

krani : kerdhi : half : dhis : iftir : kal : fi : laka : sin
«Грани воздвиг холм сей в память Карла, товарища своего» [Платов: 175].

В дальнейшем надгробные надписи претерпевают значительные изменения, с III в. до н.э. становятся более распространенными текстами и постепенно начинают подчиняться определенным правилам построения. Так, уже античная римская эпитафия представляет собой сложную текстовую структуру, в которой А.И. Хоментовская выделяет следующие основные элементы:

- имя, с указанием фамилии, рода, родины или местожительства, иногда имени отца или супруга, далее ранга или сословия умершего, причем приводятся главные занимавшиеся им должности или дается полное их перечисление;

- возраст покойного или дата рождения (редко) и смерти;

- формулы, которые указывают, что покойный похоронен в гробнице с данной надписью: *hic iacet* (Н.И. –

* Здесь и далее говорится об эпитафии – надписи, высеченной или выгравированной на плите, на памятнике или на стеле, в отличие от литературной эпитафии.

лат. здесь лежит), *hic situs* или *sepultus est* (Н.С.Е. – *лат.* здесь покоится, здесь погребен);

- характеристика нравственных качеств покойного, иногда очень краткая, позднее манерная, широко-вещательная. Выражение скорби о понесенной утрате;

- слова прощания и добрые пожелания, обращенные к покойному и, наоборот, привет покойного к проходящим и их ответы;

- указание на размер территории, принадлежащей надгробному памятнику;

- имена тех, кто воздвиг памятник, родственников или друзей, или указание на сооружение его за государственный и общественный счет, или, наконец, ссылки на завещание;

- запрещение наносить вред памятнику под угрозой штрафа, которому подвергается виновный [Хоментовская, 1995: 52-53].

При этом первоначально эпитафия пишется в 3-м лице, затем, представляя обращение либо к умершему, либо к проходящему мимо во 2-м, и наконец, в 1-м лице.

Очень часто тот или иной из вышеперечисленных элементов позднее становится лейтмотивом всего текста эпитафии, самыми распространенными из которых являлись обращение умершего к проходящим мимо или запрещение наносить вред праху.

В качестве примера первой эпитафии приведем надгробную надпись мальтийского рыцаря Ансельма де Кейса (ум. в 1710 г.), похороненного в соборе Святого Иоанна на Мальте: «*Qui te calcas calcaberis et tu id cocita et ora pro me*» (*лат.* Ты, кто наступил на меня, помни, что по тебе пройдут тоже). Ноты пессимизма, появившиеся в эпитафии с конца XV в. в связи с непрерывными войнами, нашествиями и потрясениями, приобретают в приведенном примере яркую фаталистическую окраску. «Непостижимые слепые стихийные силы рока, хаоса, фатума, которые бессмысленно и незаслуженно жестоко играют с человеком, давят его под своим колесом. Защиты от них нет, человек перед ними одинок и бессилен» [Хоментовская: 146].

С древнейших времен люди верили, что надгробные надписи, содержащие в себе мольбу об уважении к праху или угрозу проклятия, в случае нанесения какого-либо вреда памятнику придавали действительность этому проклятию на столько, сколько будет существовать данный надгробный камень. Поэтому данный мотив появляется и в более поздних эпитафиях, например эпитафии Уильяма Шекспира:

*Good friend for Jesus sake forbear
To dig the dust enclosed here
Blese be ye man yt spares thes stones
And curst be he yt moves my bones*

(англ. Добрый друг, во имя Иисуса воздержись выкапывать прах, заключенный здесь. Благословен будет человек, который сохранит эти камни, и проклят будет тот, кто потревожит мои кости).

Несмотря на то, что каждый новый стиль находил свое отражение в эпитафиях-надписях, изменяя размеры текста, стиль и язык, смешивая поэтический текст с прозой или отдавая преимущество одному из них, тексты эпитафий оставались законченными и достаточно консервативными системами, в которых на протяжении многих веков сохранялись основные принципы построения текстов, заложенные еще в античных каменных текстах.

Примечания

1. Гюйонварх К.-Ж., Леру Ф. Кельтская цивилизация. СПб.; М., 2001.
2. Платов А. Славянские руны. М., 2001.
3. Холл М.П. Изложение масонской, герметической, каббалистической и розенкрейцеровской символической философии. СПб., 1994.
4. Хоментовская А.И. Итальянская гуманистическая эпитафия. СПб., 1995.
5. Широкова Н.С. Культура кельтов и нордическая традиция античности. СПб., 2000.

Литературные источники и словари

1. Власов В.Г. Большой энциклопедический словарь образительного искусства. СПб., 2000.
2. Историко-этимологический словарь современного русского языка / Под ред. П.Я. Черных. М., 1994.

О.В. Байкова

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РЕЧИ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ (экспериментальные данные)

Известно, что развитие языка происходит под влиянием не только внутренних, но и внешних факторов, вызывающих изменения в языке. Одним из таких факторов является контакт языков. Обращаясь к проблеме взаимодействия языков, мы постоянно встречаемся с такими явлениями, как интерференция, билингвизм, интеграция, трансфер, заимствование. В данной работе рассматривается понятие «межъязыковая интерференция».

Описание языка на фонетическом уровне, исходя из современных положений лингвистической науки, должно включать в себя три задачи: а) установление состава фонем; б) описание системы аллофонов; в) определение основных фонотактических правил.

Причем эта работа должна проводиться по возможности в четырех аспектах: собственно лингвистическом (функциональном), артикуляторном, акустическом и перцептивном [Штерн, Ерофеева 1998: 32-33]. Следует отметить, что в современных фонетических исследованиях широко применяется использование перцептивного анализа речи.

В данной работе при исследовании влияния родного немецкого языка на неродной русский язык ис-

пользуется эксперимент по восприятию речи российских немцев, проживающих в Кировской области.

Объектом нашего исследования является русская речь российских немцев, депортированных в 40-х гг. XX в. в северные районы Кировской области и проживающих ныне в посёлках Созимский и Черниговский Верхнекамского района данного региона.

В качестве участников эксперимента были приглашены студенты-филологи I-V курсов Вятского государственного гуманитарного университета, прослушавшие курс диалектологии, истории языка и современного русского языка, а также курс диалектологии, истории языка и современного немецкого языка, которые должны были, прослушав речь, проанализировать языковой материал и прийти к каким-либо заключениям.

В качестве экспериментального материала используются звучащие фрагменты длительностью в 30 секунд. Звуковые отрезки выбраны из более длинных записей, хранящихся в Лаборатории по изучению вятских говоров Вятского государственного гуманитарного университета. В текстах нет упоминаний о тех реалиях и фактах, которые могли бы подсказать национальность информанта.

Эксперимент проводится на персональных компьютерах в запрограммированной последовательности при помощи программы VERSTEUX, разработанной в 1991 г. немецкими учёными М. Книпшильдом и К. Саппоком. Был использован экспериментальный метод, разработанный Краузе, Люблинской, Саппоком в связи с исследованиями диалектного сознания в современной России: географических определений диалектных текстов и их оценки [Краузе, Люблинская, Саппок 2002; Krause, Ljublinskaja, Sappok 2002]. Звуковые файлы прослушиваются через наушники. Число участников насчитывает 25 человек.

Цель данного эксперимента состоит в том, чтобы определить и проанализировать влияние звуковой системы родного немецкого языка на систему неродного русского языка.

Эксперимент состоит из трёх частей, тестов. Первый тест предполагает выявить, насколько ярко выражена взаимосвязь родного немецкого диалекта информанта и русского языка (в нашем случае вятского говора). Аудиторы должны определить диалектную окраску услышанной речи, используя четыре возможных варианта ответа: «литературный русский язык», «слабо выраженный диалект», «сильно выраженный диалект», «трудно сказать». При этом даётся инструкция «отвечать как можно быстрее». Во втором тесте используются те же самые звуковые файлы, однако цель является более частной – доказательство того, что родной немецкий язык информантов оказывает влияние на русский, которым они овладели в изменённых социальных условиях (при переезде в русскоязычную область), а также что интерференция проявляется как иноязычный акцент в речи человека, владеющего двумя языками. Аудиторам пред-

лагается задание определить, произносит данную речь носитель русского языка или носитель другого языка. Варианты ответов: «носитель русского языка», «носитель другого языка», «трудно сказать». При этом каждый текст прослушивается целиком для того, чтобы избежать спонтанной реакции на индивидуальный голос или манеру говорения информанта. В третьем тесте при прослушивании тех же звуковых файлов испытуемые должны определить, на каком уровне языка интерференция проявляется наиболее ярко. Как известно, она способна охватывать все уровни языка, но особенно заметна в фонетике. Действительно ли это так? На данный вопрос мы можем ответить только при помощи третьей части эксперимента. Предлагаемые ответы: интерференция выражается «в фонетике», «в лексике», «в грамматике», «изменений нет». При этом, как и во второй части, аудиторы должны прослушать тексты до конца во избежание также спонтанной реакции на голос и манеру говорения информанта.

Результаты, полученные при анализе теста № 1 «Эксперимент оценки соответствия речи нормам литературного русского языка»

Испытуемыми было прослушано 15 стимулов, содержащих русскую диалектную речь с ярко или слабо выраженной интерференцией тринадцати российских немцев Верхнекамского района, и выбраны следующие варианты ответов.

(Каждому звуковому файлу было присвоено имя для краткости записи в компьютере. Под именами Sos – Созимский, Verh – Верхнекамский располагаются тексты в трёх таблицах).

Из 100% (375) ответов 11,73% были отнесены к литературному русскому языку, 43,20% – это «слабо выраженный диалект» (мы же предполагаем под этой цифрой слабо выраженную интерференцию), 43,20% – «сильно выраженный диалект» (сильно выраженная интерференция). Только 1,87% ответов – «трудно сказать». Самый высокий процент ответа «литературный русский язык» – 56% на фрагменте Verh80, самый высокий процент ответа «слабо выраженный диалект» – 80% – Verh10, самый высокий процент ответа «сильно выраженный диалект» – 88% – Verh30 (см. табл. 1 и рис. 1).

Хотелось бы отметить и скорость выбора ответов, так как испытуемым предлагалось не дожидаться окончания звукового фрагмента, а отвечать как можно быстрее. Для этого была заранее проведена сегментация 30-секундного звукового отрезка на 10 одинаковых частей в программе SONA на осциллограмме, что позволяло при помощи программы VERSTEUX зафиксировать время задержки реакции. Таким образом, мы могли получить возможность сопоставить ответ аудитора с той порцией текста, которая была необходима для принятия решения [Краузе, Люблинская, Саппок 2002]. Самый короткий сегмент ответа «литературный русский язык» – 04 – Verh50,

Таблица 1

Stim	1 Liter.				5	Sum=				
	rus.yas.	dial.	3 sil'nyj	4 trudno		1	2	3	4	100%
Sos10	3	12	10	0	25	12%	48%	40%	0%	100%
Sos20	1	9	15	0	25	4,00%	36%	60%	0%	100%
Sos30	3	17	5	0	25	12%	68%	20%	0%	100%
Sos40	4	17	2	2	25	16%	68%	8%	8%	100%
Sos50	0	6	19	0	25	0%	24%	76%	0%	100%
Sos60	2	8	15	0	25	8%	32%	60%	0%	100%
Verh10	2	20	3	0	25	8%	80%	12%	0%	100%
Verh20	1	8	16	0	25	4%	32%	64%	0%	100%
Verh30	1	2	22	0	25	4%	8%	88%	0%	100%
Verh40	0	6	19	0	25	0%	24%	76%	0%	100%
Verh50	4	17	4	0	25	16%	68%	16%	0%	100%
Verh60	0	11	14	0	25	0%	44%	56%	0%	100%
Verh70	0	7	16	2	25	0%	28%	64%	8%	100%
Verh80	14	10	0	1	25	56%	40%	0%	4%	100%
Verh90	9	12	2	2	25	36%	48%	8%	8%	100%
N	44	162	162	7	375					
n(%)	11,73%	43,20%	43,20%	1,87%	100%					

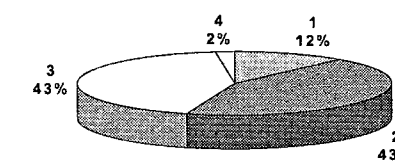


Рис. 1

Таблица 2

Stim	1 nos.				4	Sum=			
	rus.yas	drug.yas	3 trudn	skasat'		1	2	3	100%
Sos10	3	22	0	25	12%	88%	0%	100%	
Sos20	9	15	1	25	36%	60%	4%	100%	
Sos30	17	8	0	25	68%	32%	0%	100%	
Sos40	18	4	3	25	72%	16%	12%	100%	
Sos50	7	17	1	25	28%	68%	4%	100%	
Sos60	2	23	0	25	8%	92%	0%	100%	
Verh10	20	2	3	25	80%	8%	12%	100%	
Verh20	1	24	0	25	4%	96%	0%	100%	
Verh30	6	19	0	25	24%	76%	0%	100%	
Verh40	1	24	0	25	4%	96%	0%	100%	
Verh50	12	11	2	25	48%	44%	8%	100%	
Verh60	0	25	0	25	0%	100%	0%	100%	
Verh70	6	16	3	25	24%	64%	12%	100%	
Verh80	12	10	3	25	48%	40%	12%	100%	
Verh90	11	13	1	25	44%	52%	4%	100%	
N	125	233	17	375					
n(%)	32,26%	62,13%	5,61%	100%					

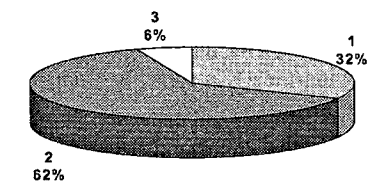


Рис. 2

Таблица 3

Stim	4 net				Sum	100%				
	1 fon.	2 lex.	3 gram.	ismen.		1	2	3	4	
Sos10	17	0	6	2	25	68%	0%	24%	8%	100%
Sos20	12	2	3	8	25	48%	8%	12%	32%	100%
Sos30	6	1	6	12	25	24%	4%	24%	48%	100%
Sos40	7	0	4	14	25	28%	0%	16%	56%	100%
Sos50	15	3	3	4	25	60%	12%	12%	16%	100%
Sos60	15	3	6	1	25	60%	12%	24%	4%	100%
Verh10	3	2	7	13	25	12%	8%	28%	52%	100%
Verh20	12	1	11	1	25	48%	4%	44%	4%	100%
Verh30	12	4	5	4	25	48%	16%	20%	16%	100%
Verh40	10	0	15	0	25	40%	0%	60%	0%	100%
Verh50	4	3	6	12	25	16%	12%	24%	48%	100%
Verh60	9	0	16	0	25	36%	0%	64%	0%	100%
Verh70	11	1	6	7	25	44%	4%	24%	28%	100%
Verh80	10	0	5	10	25	40%	0%	20%	40%	100%
Verh90	13	0	5	7	25	52%	0%	20%	28%	100%
n	156	20	104	95	375					
n(%)	42,66%	5,33%	26,67%	25,34%	100%					

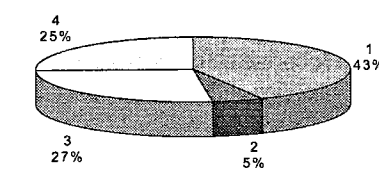


Рис. 3

Verh80, Verh90. Самый короткий сегмент ответа «слабо выраженный диалект» – 02 – Sos10. Самый короткий сегмент ответа «сильно выраженный диалект» – 02 – Sos20, Verh60. Итак, иноязычный акцент определяется нашими испытуемыми достаточно легко.

Результаты, полученные при анализе теста № 2 «Эксперимент для оценки принадлежности речи носителю русского или другого языка»

Во втором тесте использовались те же самые звуковые фрагменты, при прослушивании которых испытуемые давали ответы «речь носителя русского языка», «речь носителя другого языка», «трудно сказать». Как и в первом тесте, во втором также акцентировалось внимание на иноязычный акцент в русской речи информантов (см. табл. 2 и рис. 2).

Из 100% (375) ответов 32,26% были соотнесены к ответу «носитель русского языка» (наиболее высокий процент ответа – 80% – Verh10), 62,13% – «носитель другого языка» (наиболее высокий процент ответа – 100% – Verh60), 5,61% выбрали вариант «трудно сказать».

Анализируя результаты первых двух тестов, следует отметить, что, несмотря на более чем полувековое проживание в Кировской области, несмотря на то, что русский язык стал средством общения почти во всех сферах общения, речи наших информантов свойственна межъязыковая интерференция, проявляющаяся как иностранный акцент, т.е. взаимное наложение систем родного и русского языков в речи и в сознании. Иностраный акцент на уровне звука проявляется вследствие несовпадения фонемного состава, особенностей позиционного варьирования и артикуляционных баз родного и неродного языков. Акцент на уровне слова проявляется в результате различий в характере ударения и просодических законов в русском и немецком языках. Акцент на уровне интонации возникает за счёт несовпадения интонационных систем (нарушения в фонетическом строении интонационных моделей), а также за счёт отклонения в синтагматическом членении: 1) членение речи на минимальные синтагмы; 2) пословное произношение синтагмы, в том числе выделение предлогов, союзов, частиц [Пособие по фонетике и интонации русского языка / Под ред. Д.Н. Антонова. М.: МГУ, 1985].

Результаты, полученные при анализе теста № 3 «Эксперимент для определения особенностей речи»

В третьем тесте использовались аналогичные звуковые файлы, при прослушивании которых испытуемые определяли, на каком уровне языка интерференция проявляется наиболее ярко: в фонетике, лексике, грамматике или же изменений не наблюдается (см. табл. 3 и рис. 3).

Из 100% (375) ответов 42,66% определили, что интерференция выражается в фонетике (наиболее высокий процент – 68% – Sos10), 5,33% – интерференция выражается в лексике (наиболее высокий процент – 16% – Verh30), 26,67% – интерференция выражается в грамматике (наиболее высокий процент – 64% – Verh60), 25,34% – «изменений нет».

Итак, как уже было изложено выше, интерференция способна охватывать все уровни языка, но особенно заметна в фонетике, что мы можем подтвердить экспериментальным путём (42,66% – фонетика).

Наиболее яркие отклонения в системе русского консонантизма и вокализма под влиянием родного немецкого языка в речи наших информантов следующие:

1. Произношение среднеязычного [ç] на месте заднеязычных [x], [x']: [моиç], [эт'иç] (Verh70), [иç], [т'иçиç], [кр'епк'иç] (Verh50, Verh30, Verh90).

2. Произношение увулярного (или глубоководнеязычного) [X] на месте заднеязычных [x], [x'] после гласных переднего ряда: [домаX], [оXотно], [уXо] (Verh60).

3. Произношение носового заднеязычного [ŋ] на месте носового русского [н]: [ŋам], [зŋачит], [ŋаша] (Sos30).

4. Произношение глухих согласных на месте звонких, что характерно для многих немецких диалектов: [пом'иторк'и] – «помидорки», [т'ем'и] – «дети», [пол'ише] – «больше», [окорот] – «огород», [торока] – «дорога» (Verh80, Verh90).

5. Произношение носового заднеязычного [ŋ] на месте сочетаний [нг], [нг'], [нк], [нк']: [аŋина] – «ангина», [баŋи] – «банки» (Sos30).

6. Увеличение или сокращение длительности гласного в зависимости от открытости, закрытости слога: [дóма], [кák], [сóр] (Sos40, Verh10, Verh20).

7. Более закрытое произношение гласных [e], [o]: [дин'] вместо «день», [бук] – «бок» [Пособие по фонетике и интонации русского языка / Под ред. Д.Н. Антонова. М.: МГУ, 1985].

8. Отклоняющееся от нормы русского литературного языка и диалекта произношение гласного [ы]: а) произношение лабиализованных [Y], [y:] (переднего ряда) вместо [ы] особенно после губно-губных и губно-зубных: [ву:] – «вы», [ву:шел] – «вышел», [му:л] – «мыл»; б) произношение гласного [и] вместо [ы]; смешение [и] и [ы]: [заб'ил] вместо «забыл» (Sos10, Sos20, Sos50, Sos60).

9. Отклонения в ритмической структуре слова вызваны различием в характере ударения и просодических законов в русском и немецком литературных языках, что также характерно в речи наших информантов: а) более напряжённое, сильное произношение ударного слога; б) более длительные произношение открытого слога в конце слова; в) выделение безударного слога (слов) дополнительным ударением: [óстанови́лся], [пóбежа́л] [Пособие по фонетике и ин-

тонации русского языка / Под ред. Д.Н. Антонова. М.: МГУ, 1985].

Рассматривая также другие типичные для немецкой речи фонетические явления в артикуляции – придыхание, напряжённость глухих и сонорных согласных, особенности ассимиляции и геминации, а также «твёрдый приступ» гласных, – мы можем заметить, что они выступают в качестве доминирующих в русской речи немецких информантов, придавая речи немецкое явление акцента [Kosmin, Bogomasowa, Hizko 1990].

Межъязыковая интерференция может также проявляться на лексическом, а также на грамматическом уровне неродного языка, что выражается в изменении системы склонения, спряжения, временных форм глагола, порядка слов и т.д. Наиболее яркие примеры звуковых фрагментов: Sos10, Sos20, Sos50, Sos60, Verh20, Verh60. Следует отметить, что у информантки звуковых фрагментов Sos10, Sos20 отклонения в системах склонений, спряжения достаточно стабильны и систематичны.

Таким образом, факт правильного произнесения одних иноязычных звукоочетаний и допущение интерференции в произнесении других говорит о том, что процесс овладения звуковой системой второго языка не мгновенен, и что одни иноязычные звукоочетания начинают произноситься согласно иноязычной норме раньше, а другие позднее [Вайнрайх 1972: 47, Хауген 1972: 62]. В этом случае мы наблюдаем процесс смешения звуковой системы окружающего

языка и звуковой системы воспринимающего языка. Иными словами, наблюдается зарождение третьей – смешанной системы, иначе говоря, интерференции – взаимодействия языковых систем в условиях двуязычия, выражающейся в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного. Проанализировав полученные данные, мы можем с уверенностью сказать, что при определённых социальных условиях, когда осуществляется интенсивный контакт с иноязычной средой, российские немцы овладевают языком окружения, однако при этом проявляется интерференция на всех уровнях неродного языка, приводящая к иноязычному акценту в речи, что и доказано экспериментальным путём.

Литература

1. Вайнрайх У. Языковые контакты / Пер. с англ. Киев, 1979.
2. Краузе М., Люблинская В., Сапко К. Исследование диалектного сознания в современной России: географическое определение диалектных текстов и их оценка // Workshop. Bochum, 2000.
3. Пособие по фонетике и интонации русского языка / Под ред. Д.Н. Антонова. М.: Изд-во МГУ, 1985.
4. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вып. 6. М., 1972.
5. Штерн А.С., Ерофеева Е.В. Фонетика говоров и литературного языка на территории Пермской области // Русские говоры Пермского региона. Формирование. Функционирование. Развитие. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1998. Вып. 1. 148 с.
6. Kosmin O.G., Bogomasowa T.S., Hizko L.I. Theoretische Phonetik der deutschen Sprache. М.: Высш. шк., 1990. 223 p.

Новые книги

Костровский сборник:

Провинциальная литература
в контексте русской культуры

Выпуск 1

Киров: Изд-во ВГГУ, 2002. – 100 с.

Сборник составлен по материалам межвузовской научной конференции «Провинциальная поэзия в контексте русской культуры: Поэзия Ермила Кострова в историко-литературном процессе». В сборнике представлены статьи по различным проблемам жизни и творчества одописца, переводчика Е.И. Кострова. Многие статьи, хотя и не касаются творчества Е. Кострова, отражают традиции в провинциальной литературе XVIII–XX вв.

Сборник рассчитан на литературоведов, преподавателей, студентов, интересующихся проблемами провинциальной литературы.

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Л.Г. Подлевских

ПОДАВЛЕНИЕ ПОЛЬСКОГО ВОССТАНИЯ 1863 г. И ВНУТРИПОЛИТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В 60-70-х гг. XIX в.: ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

Подавление польского восстания в 1863 г. вызвало необходимость принятия экстренных мер со стороны правительства Российской империи. Комплексный, последовательный и жесткий подход позволил быстро локализовать и ликвидировать кризис. Последствием восстания стало ужесточение национальной политики, но не был прерван проходивший в то же самое время процесс реформирования правовой системы.

Одной из наиболее характерных черт Российской государственности во все времена являлась многонациональность, которая, придавая своеобразие всему ходу исторического развития России в целом, в XIX в. явилась также и одной из основ становления общегосударственного правового поля.

Особый интерес представляют собой кризисные ситуации, испытывающие правовую систему и всю государственность в целом. Непрерывно расширяясь на протяжении XIX столетия, Российская империя пережила несколько подобных моментов. Особым этапом развития российской правовой системы в условиях конфликтной ситуации на национальной окраине явился тот комплекс мероприятий, который был проведен правительством в 1863-1864 гг. при усмирении польского восстания.

В качестве предпосылки успешного выхода из конфликтной ситуации правительством была сформулирована необходимость принятия комплексных мер: представитель имперского правительства, великий князь Константин понимал, что для подавления мятежа и восстановления нормального порядка в Царстве Польском недостаточно одного уничтожения повстанческих отрядов. Более важной задачей он определил раскрытие всей сети повстанческой организации. В первую очередь следовало не допустить возможность ее возрождения. С этой целью сразу после начала восстания был создан, постоянно действовал и расширялся особый судебно-следственный аппарат царской администрации, обладавший и политическими функциями, важнейшими звеньями которого стали следственные комиссии и полевые аудиториаты [1].

© Л.Г. Подлевских, 2002

Первым шагом в «замирении» мятежного края стала полная реорганизация правоохранительных органов, проходившая прежде всего по структурному и кадровому признакам. Поскольку подавляющее большинство личного состава полиции составляли поляки, которые, вне зависимости от их взглядов, рассматривались в качестве неблагонадежных, были уволены почти все местные уроженцы, а система правоохранительных органов укомплектована русским офицерством. Политика замещения должностей в Царстве Польском и западных губерниях проводилась уже в 30 и 50-х гг. XIX в. [2] Особенно жестко этот принцип комплектования правоохранительных органов соблюдался в Варшаве. Основным актом, регламентирующим реорганизацию, было постановление Наместника в Царстве Польском от 23 августа 1863 г. Согласно этому акту, Варшава была разделена на пять отделов, во главе которых стояли полицеймейстеры, и на 11 районов, которые в свою очередь подразделялись на участки, каждый из которых охватывал от 5 до 10 домов. Всего создано было 390 участков. Участок возглавлялся офицером, осуществлявшим наблюдение с правом производства обысков в любое время [3].

Постановлением наместника от 15/27 декабря 1863 г. учреждалось временное полевое управление краем, а также вводилась должность генерал-полицеймейстера, в распоряжении которого находился III округ корпуса жандармов. На местах власть временного управления осуществлялась: в губерниях – начальниками военных отделов, в уездах – военно-уездными начальниками. Их должностные полномочия были обширными: достаточно упомянуть, что начальникам военных отделов подчинялись по полицейской части губернаторы, соответствующее подчинение имелось и на других уровнях управления. 5 и 20 января 1864 г. инструкциями наместника их функции были усилены подчинением всех местных жандармских и этапных команд [4].

Значимой мерой стало создание новой системы правоохранительных органов. После выявления масштабов волнений было принято решение создать особый орган управления и суда – временную следственную комиссию. Данная инстанция, учреждаясь при наместнике и главнокомандующем, подчинялась наместнику. Рапорты и донесения комиссии направлялись в секретную канцелярию наместника, в которой были сосредоточены все наиболее важные дела, касающиеся повстанческой организации и ее руководителей. Для рассмотрения дел участников восстания по территориальному принципу также были учреж-

дены следственные комиссии. В 1864 г. их было почти 60. В их состав входило от 4 до 7 членов, назначенных военным начальником, и постоянный аудитор. Их деятельность (и прежде всего характер производства следствия и вынесения приговоров) зависела от военного начальника. Кроме военно-полевого суда, учрежденного еще в 1861 г., в первые же дни восстания были организованы военные суды при ряде отделов и полков. Всего в 1863 г. на территории края действовало около 60 полевых судов, учрежденных военными начальниками и командирами отрядов [5].

Одновременно с подавлением восстания входил в завершающую стадию процесс подготовки судебной реформы: «К началу 1861 г. на рассмотрение Государственного совета было представлено (с 1857 по 1861 г.) 14 законопроект, предлагавших различные изменения в структуре судебной системы и судопроизводства: ограничение числа судебных инстанций, введение устности, гласности, состязательности и проч.» [6]. В период, непосредственно предшествовавший восстанию – в конце 1862 г., – на места был разослан проект «Основных положений судопроизводства», по которым уже после начавшегося восстания, в ноябре 1864 г., утверждаются и вступают в действие Учреждения судебных установлений, Устав уголовного судопроизводства, Устав о наказаниях, налагаемых мировыми судьями, составивших основу судебной реформы [7]. Необходимо учитывать и то обстоятельство, что регион восстания являлся в правовом отношении исключительным (достаточно упомянуть, что еще с 1820-х гг. здесь разговоры о конституции не только не были «крамольными», но на территории Царства Польского действовала самая настоящая конституция).

После начала волнений на территориях Царства и Западных губерний была введена чрезвычайная судебная процедура: она в перечисленных инстанциях проходила тайно, отсутствовали обвинительный акт, прокурор и адвокат, на период мятежа было введено сокращенное судопроизводство. Полевой аудиториат в Царстве был подчинен непосредственно командующему военным округом и стал судебным отделением главного штаба округа. Большое влияние на приговор полевого аудиториата имел полевой генерал-аудитор. Он не являлся членом этого судебного органа и не принимал участия в голосовании, но как юридический советник командующего мог заявить особое мнение («*Votum separatum*») против принятого даже единогласно решения, донося об этом командующему. Полевые аудиториаты часто рассматривали дела, опираясь не на следственные и судебные акты, а лишь на выписки из них. Полномочия местных органов характеризовались большим объемом; например, уже «11/23 января 1863 года начальники всех военных отделов получили право на утверждение смертных приговоров для повстанцев, которые не подлежали обжалованию и пересмотру. 13/25 января

великий князь Константин ввел специальные военно-полевые суды с упрощенной судебной процедурой для мятежников, взятых в плен с оружием в руках, предводителей повстанческих отрядов, эмиссаров революционного правительства. Смертные приговоры, утвержденные начальниками отделов, приводились в исполнение на месте. Взятые в плен и арестованные повстанцы и лица, поддерживающие это движение, циркуляром были разделены на четыре категории, и от того, кто из них к какой принадлежал, зависели процесс судопроизводства и мера наказания.» [8]. В дальнейшем развитие уголовно-процессуальной системы в крае привело к тому, что еще более упрощена была судебная процедура, и, так как арестованных повстанцев оказалось очень много, судили только тех, кто из них принадлежал к 1 и 2-й категориям, а остальные высылались административным порядком через Псков [9] в сибирские и некоторые внутренние губернии империи, при этом одним из мест сосредоточения ссыльных поляков стала Вятская губерния.

Оценивая деятельность военно-полевого управления, следует сказать, что правительство, предоставляя широкие полномочия и объединяя военные, полицейские и жандармские власти в единое целое, создало эффективный аппарат для подавления восстания и наведения порядка в крае. Жесткая политика способствовала военно-полицейским органам в быстром подавлении восстания, раскрытии механизма и структуры повстанческого заговора. Этому способствовала и структурная реорганизация, благодаря чему система органов управления и суда смогла не только осуществить весь комплекс уголовно-процессуальных действий, но и контролировать деятельность военно-полевой администрации в целом [10].

В развитии национальной политики польское восстание 1863 г. стало важнейшим явлением; более того, Б.Н. Миронов считает это восстание началом нового этапа в развитии не только национальной, но и всей внутренней политики империи в целом: «... До 1830 г. политика была толерантной к национальным особенностям и прагматической... С 1863 г. курс на административную интеграцию национальных окраин в состав империи стал всеобщим и форсированным» и, более того, «возник... польский синдром...» [11].

Представляет интерес общегосударственный подход руководителей того времени: кризис, потрясший империю, не только не прервал логического процесса развития правовой системы России, но завершился ее прогрессивным реформированием: «Судебная реформа стала наиболее радикальной, новаторской и технически успешной из всех Великих реформ; по историческому значению ее можно сравнить лишь с отменой крепостного права... Новая институциональная и процессуальная структура системы судопроизводства представляла собой явный разрыв с предшествующей правовой традицией, а также пример творческой адаптации всех лучших достижений юрисп-

руденции и судебной практики западноевропейских стран...» [12].

События 1863-1864 гг. показали способность правительства справляться с кризисными ситуациями при условии проведения жестких, комплексных, строго последовательных и целенаправленных мер. Возможность возникновения в системе многонационального государства этнических конфликтов велика; подготовка к предотвращению такого рода ситуаций должна вестись постоянно с обязательным учетом исторического и правового контекста; при возникновении подобных конфликтов следует учитывать опыт, накопленный при реализации внутренней политики в обстановке кризиса на территории национальной окраины, что является особенно актуальным для современной России.

Примечания

1. Комплекс документов об учреждении в Западном крае временного управления для прекращения антиправительственных выступлений см.: РГИА. Ф. 1282. Оп. 1. Д. 20; Д. 21-45.
2. Ряд документов об этом процессе см., например: РГИА. Ф. 1282. Оп. 2. Д. 330.
3. Козловски Ян. Система управления Царством Польским с 1863 по 1875 гг.: Дис. ... канд. истор. наук. М., 1989. С. 71.
4. Там же. С. 74-75.
5. Там же. С. 66.
6. Исаев И.А. История государства и права России. 2-е изд. М., 2001. С. 432.
7. Российское законодательство X-XX веков. Судебная реформа. Т. 8. М., 1991. С. 32-82.
8. Козловски Ян. Цит. соч. С. 67-68.
9. О препровождении партий поляков с сентября 1863 по март 1865 гг. см.: РГИА. Ф. 1286. Оп. 24. Д. 139; 169; 174; 181; 184; 194; 197.
10. Управление на польских землях и после 1863 г. имело существенные особенности. О них и, в частности, о последствиях военного управления краем, см.: Аверин М.Б. Государственное управление национальными окраинами Российской империи с середины 60-х годов XIX века до 1914 года (на примере Великого княжества Финляндского и Царства Польского): Дис. ... канд. истор. наук. Ульяновск, 1999.
11. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.): В 2 т. Т. 1. СПб., 2000. С. 36-38.
12. Тарановски Теодор. Судебная реформа и развитие политической культуры царской России // Великие реформы в России. 1856-1874: Сборник / Под ред. Л.Г. Захаровой, Б. Эклофа, Дж. Бушнелла. М., 1992. С. 305.

Ю.Б. Порфирьев

К 200-ЛЕТИЮ МВД РОССИИ ТРАГИЧЕСКИЕ СУДЬБЫ МИНИСТРОВ, ПАВШИХ ОТ РУК ТЕРРОРИСТОВ

С момента создания МВД до распада СССР через министерское кресло прошли 54 чиновника. 26 из них закончили свою жизнь трагически: трое стали жертвами политического террора, когда подчиненное им ведомство было не в состоянии гарантировать простую физическую безопасность даже руководителям страны, другие были расстреляны, эмигрировали, наложили на себя руки, умерли в крепости, закончили жизнь в безвестности. Рассказ о судьбах этих людей предлагается в настоящей работе.

Их было пятьдесят четыре, 54 министра внутренних дел Российской империи, РСФСР, СССР, с момента создания 8 сентября 1802 г. Министерства внутренних дел до распада Союза ССР.

Одни из них, такие, как О.П. Козадавлев, С.С. Ланской, Д.Н. Блудов, оставили яркий след своим активным участием в государственных реформах. Других, таких, как А.И. Рыхов, А.Г. Белобородов, В.Н. Толмачев, постигла трагическая судьба – они подверглись репрессиям, и их имена долгое время находились под запретом. Третьи – политические авантюристы типа Н.И. Ежова, Л.П. Берия, тоже оставили след, только кровавый. Некоторые продержались на этом посту непродолжительное время: два-три месяца, – а нарком первого правительства советской России А.И. Рыхов находился в должности наркома по внутренним делам только девять дней, зато Н.А. Щелоков благополучно просидел в кресле министра более шестнадцати лет.

Однако впечатляет другое – двадцать шесть из них закончили свою жизнь трагически: трое погибли в результате террористических актов, один умер стариком в Шлиссельбургской крепости, двенадцать были расстреляны в годы репрессий, четверо, желая избежать этой участи, были вынуждены эмигрировать за границу, трое в разные годы покончили свою жизнь самоубийством, судьба двух министров эпохи последнего императора до сих пор неизвестна и, наконец один из них, снятый со всех постов и выброшенный из КПСС, полностью разочаровавшись в жизни, погиб, попав под поезд...

И только двое из 54 спокойно отошли в мир иной в ранге министров.

14 февраля 1901 г. в Петербурге последовало покушение на министра народного просвещения П.Н. Боголеева, когда во время приема бывший студент московского университета Карпович выстрелил ему в шею. Через шестнадцать дней от полученной раны министр скончался. Это было первое анархистское покушение, которое явилось предвестником всех последующих событий на многие годы.

© Ю.Б. Порфирьев, 2002

2 апреля 1902 г. был убит министр внутренних дел Д.С. Сипягин, назначенный на этот пост благодаря протекции и рекомендациям Сергея Юльевича Витте – наиболее авторитетного человека в правительстве Николая II, бывшего в то время министром финансов (позднее председатель Комитета министров, представитель Совета Министров. – Ю.П.).

Сипягин говорил, что положение его настолько тяжелое, что «... он иногда подумывает о том, чтобы просить Государя императора отпустить его». Он предчувствовал, что будет убит. Известно, что за несколько дней до покушения он имел разговор с Витте, который говорил, «... что в некоторых случаях он принимает чересчур резкие меры, которые по существу никакой пользы не приносят, а между тем возбуждают некоторые слои общества и слои благонамеренные, во всяком случае, умеренные», на что Сипягин ответил: «Может быть, ты прав, но иначе поступить я не могу, наверху находят, что те меры, которые я принимаю, недостаточны, что нужно быть еще более строгим».

Однако это уже помочь не могло, и роковой день наступил. Очевидец этого события – Витте – так вспоминает о нем в своих мемуарах: «Было заседание Комитета министров. Члены комитета начали собираться, приехал Дмитрий Сергеевич Сипягин – благороднейший дворянин. В вестибюле к нему подошел офицер, одетый в адъютантскую форму, и протянул руку с пакетом. Сипягин спросил, от кого этот пакет, и этот офицер ответил: от великого князя Сергея Александровича, из Москвы. Когда Сипягин протянул руку, в него последовало несколько выстрелов из браунинга. Сипягин упал, но был в сознании... Когда последовали выстрелы, то все члены Комитета спустились по лестнице вниз, в вестибюль. Министр Ванновский (военный министр, генерал-адъютант, позднее – министр народного просвещения. – Ю.П.), посмотрев на этого офицера, сказал: “Это не офицер, это человек, наряженный офицером. Офицер так одеваться не может, это не военный”. Когда я спустился, этого офицера раздевали в соседней комнате. Он был высокого роста, блондин. Он сознался сейчас же, что он не военный, а анархист, что фамилия его Балмашов, что он бывший студент...».

Сипягина «...перевезли в Максимилиановскую больницу, находящуюся невдалеке... Марининского дворца (здание Комитета министров. – Ю.П.). Я все время не отходил от Сипягина и на моих глазах, через несколько часов после покушения, он умер, что возбудило во мне искреннее, сердечное сожаление».

Сипягин Дмитрий Сергеевич родился в 1853 г. Министр внутренних дел с октября 1899 по апрель 1902 г. В 1891-1893 гг. – московский губернатор. В 1893 г. – заместитель министра государственных имуществ, а с 1894 г. – заместитель министра внутренних дел. Как министр внутренних дел «прославился» в бюрократических кругах ответом на вопрос с места: что делать в случаях массовых беспорядков? Он

сказал: «При внимательном, разумном и строгом отношении к делу надлежащих властей уличные беспорядки иметь места не должны». В обществе был известен изданием циркуляра, запрещающего газетам сообщать о состоянии здоровья большого Л.Н. Толстого, и принятием мер по обеспечению порядка в день его похорон. Но Л.Н. Толстой пережил Д.С. Сипягина.

15 июля 1904 г. взрывом бомбы, брошенной террористом Сазоновым (кличка Авель), бывшим студентом московского университета, был убит очередной министр внутренних дел В.К. Плеве, известный как яркий проводник антинародной компании на Кавказе против местного населения и, в первую очередь, против армян и приверженцев законов, ограничивающих права евреев.

Его соратники совершенно очевидно считали, что меры, принимаемые Плеве, приведут к тому, что он будет убит, ибо если есть тысячи и тысячи людей, которые решаются пожертвовать собой для того, чтобы убить того или иного сановника, то можно избежать этой катастрофы месяцы, наконец, год, но в конце концов человек этот будет непременно убит.

Как известно, С.Ю. Витте при личной встрече пытался убедить министра внутренних дел, что принятый им курс политики безусловно кончится трагически и для него самого и для государства, что «... в принятой политике, которую он ведет, он в самом непродолжительном времени будет отстранен от всякой деятельности, потому что неизбежно погибнет от руки какого-нибудь фаната. Он предсказание выслушал, был очень подавлен, но ничего на это не ответил».

Следует отметить, что Плеве так долго добивался поста министра внутренних дел, что, добившись своей цели, он, по мнению соратников, готов был задушить всякого, кто будет способствовать его смещению с министерского места.

И хотя две первые попытки эсеровской организации, возглавляемой Евно Азефом и Борисом Савинковым, 18 марта и 9 июля 1904 г. не были реализованы, а в конце марта в Северной гостинице при изготовлении бомбы с химическим запалом погиб активный член организации Покатилов, дни министра были уже сочтены.

Самая большая бомба – двенадцатифунтовая, цилиндрической формы – была передана Егору Сазонову, которому предназначалась первая роль в этой акции. Вот как описывает первую встречу с Сазоновым (несостоявшееся покушение. – Ю.П.) Б. Савинков: «На углу большого проспекта и 6-й линии Васильевского острова стоял обыкновенный захудалый Ванька. У этого Ваньки было веселое румяное лицо и карие живые и смелые глаза. Его посадка на козлах, грязноватый синий халат и рваная шапка были настолько обычны, что я колебался, не вышло ли случайной ошибки, и действительно ли этот крестьянин – “Авель”, о котором я слышал от Азефа. Румяный извозчик смотрел на меня во все глаза и слегка улыбался».

Бомба Каляева была обернута в платок. Он и Сазонов не скрывали своих снарядов. Боришанский и Сикорский спрятали свои бомбы под плащи.

Дулебов стал у Технологического института по Загородному проспекту. Мациевский стоял со своей пролеткой на Обводном канале. Остальные: Сазонов, Каляев, Боришанский, Сикорский и Савинков – собрались у церкви Покрова на Садовой. Отсюда метальщики один за другим в установленном порядке должны были пройти по Английскому проспекту и выйти на встречу Плеве на Измайловский проспект.

Вспоминает С.Ю. Витте: «16 июля я был в Берлине и, проходя мимо нашего посольства, узнал, что вчера, 15 июля, был убит Плеве Сазоновым».

Когда я приехал в Петербург, то узнал о следующих обстоятельствах убийства Плеве: он ехал к Государю императору на Балтийский вокзал с докладом, по обыкновению в карете, окруженной велосипедистами-охранниками. Сазонов бросил под карету бомбу. Плеве был убит, кучер сильно ранен. Портфель Плеве остался невредимым. Затем портфель этот со всеподлинными докладами был осмотрен его товарищем Петром Николаевичем Дурново (товарищ министра – должность, фактически, помощника министра. Это сейчас начальник провинциального территориального УВД имеет по 6-7 заместителей. – Ю.П.), причем в портфеле было найдено письмо, будто бы агента тайной полиции, какой-то еврейки из немецкого города Кисингена, в котором эта еврейка сообщала, будто бы готовится какое-то революционное выступление против Его Величества, связанное с приготовлением бомбы».

Конечно, более яркие впечатления остались у непосредственного участника тех событий – Б. Савинкова, писателя (литературный псевдоним В. Ропшин. – Ю.П.).

«Когда я подбежал к месту взрыва, дым уже рассеялся. Пахло гарью. Прямо передо мной, шагах в четырех от тротуара, на запыленной мостовой я увидел Сазонова. Он полулежал на земле, опираясь левой рукой о камни и склонив голову на правый бок. Фуражка слетела у него с головы и его темно-каштановые кудри упали на лоб. Лицо было бледно, кое-где на лбу и щекам текли струйки крови. Ниже живота, начиналось темное кровавое пятно, которое, расплываясь, образовало большую багряную лужу у его ног», причем в эту минуту Савинков решил, что Сазонов убит, а министр остался жив, ибо, уходя к Варшавскому вокзалу, он не заметил в нескольких шагах от Сазонова изуродованный труп Плеве и обломки кареты.

Остальные три неиспользованные бомбы были утоплены террористами в прудах и Неве. Вечером вышли газеты с некрологом Плеве, и поэтому Савинков успокоился.

Судили Сазонова и Сикорского 30 ноября 1904 г. в Петербургской судебной палате с сословными пред-

ставителями. Оба подсудимые были лишены всех прав состояния, причем Сазонов был сослан в каторжные работы без срока, а Сикорский на 20 лет. Такой сравнительно мягкий приговор (все, в том числе и сам Сазонов, ожидали предания военно-окружному суду и повешения) объяснялся тем, что правительство, назначая министром Святополк-Мирского, решило несколько изменить политику и не волновать общество новыми смертными приговорами.

На каторге Сазонов в своих крутах считался героем, писал письма на свободу и был счастлив тем, что судьба выбрала его: «Будем бороться путем террора, и мы завоюем возможность работать на пользу наших социалистических идеалов при условиях более соответствующим силам человека».

Плеве Вячеслав Константинович родился в 1846 г. Министр внутренних дел с апреля 1902 по июль 1904 г. Помощник прокурора во Владимире, прокурор в Вологде, помощник прокурора в Варшаве. В 1880 г. – прокурор судебной палаты Петербурга. Проводил следствие по делу о взрыве в Зимнем дворце, подготовленном С. Халтуриним (вятским уроженцем). С 1891 по 1895 гг. – директор Департамента полиции, заместитель министра внутренних дел. Назначен министром как человек, имеющий опыт руководства Департаментом полиции и как сторонник жесткого внутриполитического курса, готовый к решительным действиям. На вопрос, что будет делать, если в столице произойдет массовая демонстрация антиправительственного толка, он ответил: «Буду сечь!» Назначил начальником особого отдела Департамента полиции С.В. Зубатова. Он же и уволил его со службы в МВД, установив за ним секретное политическое поведение.

А Министерство внутренних дел Империи продолжало лихорадить. Последние три министра, сменяя друг друга, проработали на этом посту в общей сложности менее двух лет. Это было время, когда террор уже прочно вошел в моду и тактика убийств слева приняла серьезные размеры. Уже были убиты начальник тюремного управления Максимович, великий князь Сергей Александрович, финляндский генерал-губернатор Бобриков, прошли покушения на московского генерал-губернатора Ф.В. Дубасова, министра внутренних дел П.Н. Дурново и других. Уже тогда в определенных кругах сложилось мнение, что ради торжества революции террористы убивают всех энергичных и исполнительных представителей власти. Только за 1906 г. было убито 768 и ранено 820 человек. Совершались «экссы» – крупные грабежи для добытия денег на революционные цели. Большевики осуждали индивидуальный террор, но результатами «экссов» пользовались.

И хотя пост министра внутренних дел по-прежнему еще считался престижным, и министр действительно, в отличие от нашего времени, активно влиял на внутреннюю политику государства, кандидатов ста-

новилось все меньше, поскольку многие все же стали понимать, что жизнь коротка, а пребывание на постах министров еще короче.

После выхода Манифеста 17 октября на улицах столицы происходили стычки революционеров с войсками, полицией и антиреволюционерами, при этом было убито несколько человек, и, между прочим, был ранен в голову около Технологического института профессор истории петербургского университета Е. Тарле.

В апреле 1906 г., накануне открытия I Государственной Думы, неожиданно для многих на пост министра внутренних дел был назначен П.А. Столыпин – саратовский губернатор, который в короткий срок сделал головокружительную карьеру (через месяц, на следующей день после роспуска Госдумы, был назначен Председателем Совета Министров, совмещая оба поста).

Интересна пикантная подробность из жизни саратовского губернатора: несмотря на то, что эта губерния была занесена в список губерний «с наибольшим политическим брожением» (поэтому туда был командирован с широкими политическими полномочиями генерал-адъютант Сахаров), сам Столыпин в этот период считался либеральным губернатором, во всяком случае, не жестоким. Через некоторое время Сахаров был убит террористкой Анастасией Биценко в рабочем кабинете губернатора, а самого Столыпина не тронули.

Перед роспуском Государственной Думы вся Петербургская и Киевская губернии были объявлены на военном положении.

12 августа 1906 года на казенную дачу Столыпина, на Аптекарьском острове, явились двое неизвестных в жандармской форме. В портфелях у них были две бомбы страшной разрушительной силы. Погибли они, 27 человек, находившихся в приемной, убиты на месте, 32 ранено (6 умерло от ран на другой день). Обрушилась стена с балконом, где были 14-летняя дочь премьера и его трехлетний сын, тяжело раненные обломками камней. Однако сам Столыпин остался невредимым.

На следующий день был убит командир Семеновского полка генерал Мин, который усмирлял московское восстание.

А 25 августа в газетах был опубликован закон о военно-полевых судах. Особые судьи из офицеров после убийства или вооруженного ограбления начинали разбор дела пойманных в течение суток, но суд продолжался не более двух дней, и смертный приговор приводился в исполнение в 24 часа.

Как свидетельствуют очевидцы, это покушение имело на Столыпина в дальнейшем значительное влияние. Тот либерализм, который он имел в Саратове и в период I Думы, начал постепенно таять.

Вторая Государственная Дума не приняла законы о полевых судах, тогда Столыпин изменил несколько параграфов военного и морского законодательства

через военные и адмиралтейские советы так, чтобы в сущности военные и полевые суды, им введенные, сохранились в неприкосновенности. По мнению Витте, смертную казнь обратили в убийство правительственными властями: «... казнят через пять, шесть лет после совершения преступления, казнят и за политическое убийство и за ограбление винной лавки на 5 рублей, женщин и мужчин, взрослых и несовершеннолетних и эта вакханалия существует и поныне».

27 января 1907 г. состоялся военный суд из четырех полковников по делу двух участников еще одного покушения на Столыпина: Терентьевой и Климовой, – который заменил им смертную казнь бессрочными каторжными работами. (как это похоже на советские тридцатые годы. – Ю.П.).

Б. Савинков, до последних дней своей жизни оправдывавший террор во всех его проявлениях, сетовал по поводу неудач своей боевой организации: «... все террористические попытки последних лет были заранее обречены на неудачу. Некоторые недостатки наружного наблюдения были, очевидно, результатом полицейской роли Е. Азефа: Дурново, Столыпин, Дубасов были заранее предупреждены о готовящихся на них покушениях, и самые приемы нашей работы были им, вероятно, в точности известны. Постоянные аресты отдельных товарищей нужно отнести также на счет провокации Азефа».

Во времена Столыпина начали тратить на охрану премьера миллионы, строить крепости в местах жительства премьера (Елагинский дворец), переодевать охранников в служителей Государственного Совета, Думы, в лакеев, в извозчиков, в кучеров, что, в конечном итоге, не спасло Столыпина.

На Столыпина было совершено десять покушений! Так, в 1910 г. живо интересовавшийся авиацией премьер поднялся в воздух со знаменитым летчиком Мациевичем, которому эсеры приказали разбить самолет вместе с собой и Столыпиным. Летчик на это не решился, а через два дня, вылетев один, разбился сам...

И все же 1 сентября 1911 г. в Киевском театре, в антракте торжественного спектакля, на котором присутствовал Николай II и ряд министров, Столыпин был смертельно ранен. Отчим монархиста В. Шульгина, очевидец Пихно, так описывал эти события: «Он (Столыпин. – Ю.Б.) стоял в антракте, опершись о барьер оркестровой ямы, лицом к зрительному залу. Мимо него быстро прошел какой-то человек, раздался выстрел, и белый китель Столыпина сразу залило кровавое пятно. Стрелявший, человек во фраке, побежал по проходу к выходу, но какой-то господин из бельэтажа прыгнул на него сверху, сбил с ног. Убийца был задержан».

Им оказался Дмитрий Богров (в других источниках Багров. – Ю.П.), являвшийся провокатором охраны, сын богатого еврея – владельца многоэтажного дома на Бибиловском бульваре. Он принадлежал к так называемой «золотой молодежи» Киева, считал себя «анар-

ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ РОССИЙСКОГО И КАНАДСКОГО ФЕДЕРАЛИЗМА КАК ЭЛЕМЕНТА ФОРМЫ ГОСУДАРСТВА

Статья посвящена сравнительно-правовому анализу двух федеральных систем – канадской, которая является одной из старейших в мире, и российской, которая находится в процессе формирования. Несмотря на «разницу в возрасте» и уникальность каждой из них, обе системы имеют много общего, что позволяет России заимствовать опыт Канады и предвидеть возможные негативные моменты развития федерализма. Сравнительная характеристика федеральных систем дана по ряду оснований, существующих в теории федерализма.

Одной из проблем теории государства и права является проблема формы государства. Форма государства – это совокупность существенных элементов организации государственной власти, состоящая из традиционной триады: формы правления, формы государственного устройства (статичные элементы) и государственно-правового режима (динамичный элемент). Все элементы формы государства взаимосвязаны и оказывают влияние друг на друга. Признавая, например, общественную ценность демократии, многонациональные и территориально крупные государства для ее реализации выбирают федеративную форму государственно-национального устройства. Федерализм в свою очередь, как правило, определяет выбор республиканской формы правления.

В силу разных причин государства возникают, существуют и исчезают. Форма существующего государства находится в постоянной динамике: в разные периоды развития государства меняется ее модель. Мировая история показывает, что многие современные государства прошли путь от монархии к республике и от деспотии к демократии.

Целесообразность выбора той или иной модели государства и ее реализации в каждом конкретном случае превращается из проблемы теоретической в проблему практическую.

Современному Российскому государству двенадцать лет. В соответствии с Конституцией Российской Федерации «Россия есть демократическое федеративное... государство с республиканской формой правления». В течение всего этого времени в России продолжают формироваться провозглашенные основы конституционного строя. И если с формой правления и государственно-правовым режимом дело обстоит сравнительно благополучно, то форма государственно-национального устройства остается наиболее проблемной и заслуживает особого внимания.

В период конституционных реформ конца 80 – начала 90-х гг. XX в. Россия выбрала путь строительства федерализма. De jure Россия считалась федера-

цией с 1918 г. Статья 2 первой советской конституции гласит: «Российская Советская республика учреждается на основе свободного союза свободных наций как федерация Советских национальных республик». Это положение неоднократно воспроизводилось в последующих российских конституциях. В названии республики также неизменно фигурировало указание на ее государственное устройство: Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика (РСФСР). Но, в сущности, de facto, федеративной Россия не была: управление государством осуществлялось по принципу централизма, собственных предметов ведения у субъектов (составных частей РСФСР) не имелось, как, впрочем, не имелось и самих субъектов Российской Федерации в юридическом смысле.

Но Россия в силу различных причин (исторических, социально-экономических, территориальных) не может быть федерацией. Для нее это единственно приемлемая форма государственно-территориального устройства, способная обеспечить дальнейшее демократическое развитие. Советский унитаризм закончился «парадом суверенитетов» территорий, стремящихся к самостоятельности. Причем не имевшие никогда никакой самостоятельности части бывшего государства стремились получить самостоятельность полную, вплоть до признания неограниченной международной правосубъектности. После распада Советского Союза задачей российских политиков было не допустить распада России. И здесь «спасательным кругом» стал провозглашенный принцип федерализма.

Федерализм – это такая форма государственно-национального устройства, при которой союзное государство состоит из относительно самостоятельных частей (субъектов федерации), имеющих признаки государственности. В федеративном государстве государственная власть осуществляется двумя уровнями государственных органов, между которыми распределены предметы ведения и полномочия.

Стремление создать подлинно федеративное государство в России было подтверждено Федеративным договором и Конституцией Российской Федерации. Но не достаточно юридически закрепить форму государственного устройства, чтоб оно стало таковым. Нужно проделать титаническую работу по реформированию отношений внутри государства. Они должны стать федеративными по содержанию и по сущности. К сожалению, для сегодняшней России федерализм – это все еще «платье на вырост», цель, которую нужно достичь. И здесь необходимо учесть чужие ошибки и опыт построения федерализма в других государствах.

В современном мире существуют 24 федерации. Среди них такие государства, которые определяют мировую политику, обеспечивают высокий жизненный уровень населения и стабильное экономическое развитие. Это Соединенные Штаты Америки и Феде-

ративная Республика Германия. Федерациями также являются Канада, Австралия, Австрия, Бельгия, Индия, Бразилия, Аргентина, Мексика, Нигерия, Венесуэла и т.д.

Исходя из того, что Россия традиционно ориентируется на Запад, целесообразно сопоставить форму государственно-территориального устройства России и Канады. Почему Канады? Во-первых, модели американского, германского, австрийского, бельгийского и даже швейцарского федерализма достаточно изучены, канадский же федерализм обойден вниманием. Во-вторых, федерализм Канады и России имеет много общего – начиная с причин и принципов его формирования и заканчивая существующими сегодня проблемами. Следовательно, изучив обе модели федерализма, можно использовать взаимный опыт и выработать способы разрешения сходных проблем.

Для решения поставленной задачи необходимо использовать метод сравнительного анализа, широко используемый в компаративистике.

Канадскому федерализму 135 лет. Он был оформлен Актом о Британской Северной Америке от 27 марта 1867 г. Сейчас этот документ называется Конституционным Актом от 1867 г. Его содержание изменялось внесением многочисленных поправок. В целом конституция Канады по форме является неписаной и состоит из 25 нормативных актов, огромного количества конституционных прецедентов и актов толкования. Российский же федерализм сравнительно молод. Он основывается на Федеративном договоре от 31 марта 1992 г. и Конституции Российской Федерации 1993 г. Несмотря на разницу «в возрасте», российский и канадский федерализм во многом сходны.

Во-первых, становление федерализма в обеих странах проходило параллельно со становлением суверенной государственности.

Объединение в Союз четырех британских колоний в Северной Америке – это шаг на пути к собственному государству. Канада приобретала независимость от Великобритании, превращаясь из доминиона в суверенное государство. Этот процесс растянулся более чем на век и был связан с вхождением в Союз новых территорий, развитием отношений между ними и федеральным центром, расширением прав субъектов федерации.

Россия, одновременно провозгласив свою независимость, ориентировалась на выход из состава Советского Союза и фактически приступила к формированию собственных государственных органов. На Первом съезде народных депутатов РСФСР было принято решение разработать проект конституции нового суверенного государства.

Во-вторых, сходна правовая природа канадского и российского федерализма. Она определяется как договорно-конституционная. При юридическом оформлении Союзу в обоих государствах первоначально были заключены договоры между будущими субъек-

хистом-коммунистом», а билет в театр получил от начальника киевского охранного отделения Кулябки. Но прямых доказательств «еврейского заговора» нет.

Итог этому подвел предшественник Столыпина на посту премьера С.Ю. Витте: «В своем беспутном управлении Столыпин не придерживался никаких принципов. Он развратил Россию, окончательно уничтожил самостоятельность суда, развратил прессу... многие слои общества, наконец, развратил и уничтожил всякое достоинство Государственной Думы, обратив ее в свой департамент».

Он «пытался в старые мехи влить новое вино». «Его крах есть крах последней возможной для царизма политики».

Столыпин Петр Аркадьевич родился в 1862 г. Министр внутренних дел с апреля 1906 по сентябрь 1911 г. Уездный губернский предваритель дворянства. В 1902 г. – гродненский, а с 1903 г. – саратовский губернатор. Назначен министром внутренних дел как человек, способный отстаивать правительственные интересы в Думе. Активно проводил мероприятия, направленные на удушение революции. Закон о выборах в III Госдуму обеспечивал черносотенно-октябристско-кадетское большинство в Думе. Будучи министром внутренних дел, разделил Особый отдел департамента полиции на два самостоятельных. Первый занимался освещением, сбором информации о деятельности политических партий, второй – о деятельности общественных организаций. Серия разоблачений агентов полиции, обсуждения деятельности агентов-провокаторов в средствах массовой информации и Государственной Думе обусловила необходимость внесения организационных изменений в руководство агентурной деятельностью в центральном аппарате МВД.

После смерти Столыпина власть отказалась от его идеи реформы центрального аппарата МВД и полиции империи. Его структура и функции оставались практически неизменными до февральской революции 1917 г.

Литература

1. Витте С.Ю. Воспоминания, мемуары. Т. 1-2. Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001.
2. Воейков В.Н. С царем и без царя. Воспоминания последнего дворцового коменданта государя императора Николая II. М.: Воениздат, 1995. («Редкая книга»).
3. Касвинов М.К. Двадцать три ступени вниз. 2-е изд. М.: Мысль, 1987.
4. Ленин В.И. Столыпин и революция // Полн. собр. соч. Т. 20.
5. Савинков Б.В. Воспоминания террориста. М.: Мысль, 1991.
6. Шульгин В.В. Дни. 1920: Записки / Сост. Д.А. Жуков. М.: Современник, 1989. («Память»).

тами федерации, а затем возникшие отношения были закреплены в конституциях. Причем положения конституций России и Канады, касающиеся вопросов федерализма, по сути, были установлены «сверху».

10 октября 1864 г. в Квебеке собрались 33 делегата, чтобы выработать проект конституции создаваемой федерации. На конференции была одобрена и подтверждена идея создания всеобъемлющего федерального союза.

Оговаривая желание провинций Канады, Новой Шотландии и Нью-Брансуика объединиться, преамбула Конституционного Акта 1867 г. констатирует, что объединение «в единый Доминион происходит под короной Соединенного королевства Великобритания и Ирландии», далее говорится, что «такой Союз будет способствовать процветанию провинций и благоприятствовать интересам Британской Империи», которая должна «не только озаботиться учреждением законодательной власти в Доминионе, но также и определить характер его исполнительной власти». По сути, Королева «разрешила» и «учредила» канадский федерализм, а Британский Парламент с ее благословения «даровал» Канаде такую конституцию, которую хотел. Британские интересы состояли в том, что метрополия фактически сохраняла власть над всеми бывшими колониями, предотвращала их аннексию Соединенными Штатами и при этом создавала иллюзию самоуправления провинций, умело направляя энергию «отцов конфедерации» на споры по поводу статуса каждой отдельной провинции внутри Доминиона и отвлекая их от борьбы за государственный суверенитет.

Преамбула российской Конституции, напротив, гласит: «Мы, многонациональный народ Российской Федерации... сохраняя исторически сложившееся государственное единство... возрождая суверенную государственность России, стремясь обеспечить благополучие и процветание России, исходя из ответственности за свою Родину... принимаем Конституцию Российской Федерации». Конституция была принята на общероссийском референдуме 58,4% голосов участников референдума при участии в нем 54,8% граждан, включенных в списки участников референдума. Итак, Конституция написана от имени народа, и народом же принята. В плане юридических процедур все в порядке. Но в плане содержания главы 3 Конституции, которая называется «Федеративное устройство», возникает ряд проблем. Федеративный договор, вошедший в третью главу Конституции, не был подписан Татарстаном и Чечней, а в Конституции они провозглашались субъектами Российской Федерации. Явный сепаратизм и сомнения в целесообразности вхождения в состав федерации, стремление оформить особые отношения с Москвой (скорее конфедеративные) наблюдались в Сахе и Туве, конституции которых долгие годы содержали нормы о собственном государственном суверенитете. Многие

другие субъекты вошли в состав Российской Федерации скорее «в силу привычки», не задумываясь о собственных интересах, не обременяя себя постановкой и решением принципиальных вопросов государственного строительства, смиренно ожидая указаний из Москвы: куда, мол, деваться от «исторически сложившегося государственного единства»? Иначе как объяснить фактическое неравенство статусов субъектов РФ и даже территориальное вхождение одного субъекта в состав другого? Тюменская область, например, территориально поглощает два автономных округа – Ямало-Ненецкий и Ханты-Мансийский, которые являются самостоятельными субъектами РФ. Безусловно, здесь чувствуется твердая воля федерального центра, который стремится расширить сферу своего влияния на максимально возможную территорию, а также незрелость территорий как субъектов федерации.

Далее, так как федерализм в обоих государствах устанавливался «сверху», на основании анализа конституций его можно охарактеризовать как относительно-централизованный.

Что касается Канады, то IV раздел Конституционного Акта, устанавливающий распределение законодательной власти государства, наделяет центр исключительно широкими, фактически, неограниченными полномочиями. Права провинций при этом существенно урезаны. Центр законодательствует в области регулирования торговли и промышленности, финансов и военного дела, судоходства и рыболовства, почтового дела и семейного права, авторского права и банковского дела, судопроизводства, эмиссии и т.п. Статья 91 Акта оговаривает 29 пунктов, составляющих предметы исключительного ведения федерации, причем пункт 29-й дает право федеральному центру законодательствовать в вопросах, отнесенных к компетенции законодательных собраний провинций. Кроме того, центр может отменить любой акт провинции, независимо от того, превысила ли законодательная власть или нет, нарушила закон или действовала в соответствии с ним. Кроме того, лейтенант-губернатор, являющийся высшим должностным лицом каждой провинции, назначается генерал-губернатором из Оттавы. Относительно централизованный федерализм в Канаде обуславливается еще и тем, что формально государство является монархией.

Но если анализировать не нормативные акты, а практику федеральных отношений, то канадская федерация реально является самой децентрализованной в современном мире. Многие прочат ее распад. Так, например, Канада является единственным государством, где официально действуют две правовые системы: романская модель континентальной системы права в Квебеке и система общего права в англоязычных провинциях. Кроме того, подавляющее большинство вопросов государственного управления решаются в ходе федерально-провинциальных конфе-

ренций, где максимально согласовываются интересы провинций, иногда даже за счет игнорирования интересов федерации в целом.

Российская Конституция, наоборот, предусматривает более демократичную модель федерализма. С точки зрения основного закона, российский федерализм сложно назвать централизованным. Каждый субъект федерации имеет здесь собственный предмет ведения, гарантированный Конституцией, вторгаться в который федеральный центр не может. Предметы исключительного ведения федерации определены ст. 71 Конституции РФ и составляют 18 пунктов. Кроме того, существуют предметы совместного ведения, в которых федерация имеет верховенство еще по 14 пунктам. Исключительные предметы ведения субъектов федерации не определены Конституцией, в ней существует лишь норма, сформулированная по остаточному принципу: те вопросы, которые не включены в перечень исключительных предметов ведения федерации и в перечень предметов совместного ведения, являются предметами исключительного ведения субъектов РФ. Высшие должностные лица субъектов федерации в силу республиканской формы правления избираются всем населением субъекта или его представительным органом. Но если проанализировать практику реализации федеративных отношений, то становится очевидным то, что большинство государственных решений по-прежнему принимается все же в федеральном центре. Здесь сказываются советские стереотипы государственного управления, формирование федерального бюджета скорее по типу унитарного государства, когда большая часть налогов уходит в федеральный центр, отсутствие опыта отстаивания интересов субъекта и невозможность их отстаивать, например, дотационными субъектами. Федеральный центр стремится диктовать свою волю краям, республикам, областям и др. по многим вопросам, в том числе и не входящим в сферу его компетенции, а субъекты федерации в свою очередь вторгаются в сферу компетенции органов местного самоуправления.

Наконец, обе федерации сформированы по национально-территориальному принципу.

В Канаде существует 9 англоязычных провинций и 1 франкоязычная (Квебек). Кроме того, имеются 2 федеральные территории.

В России по национальному принципу сформировано три группы субъектов: 21 национальная республика в составе РФ, 1 автономная область и 10 автономных округов. Остальные 57 субъектов сформированы по территориальному принципу.

В целом наличие в федерации субъектов, сформированных по национальному принципу, – это «мина замедленного действия», способная разрушить федерацию изнутри. Получив ограниченную государственность в рамках федерации, нация рано или поздно стремится оформить государственность суверенную, то есть реализовать право сепарации, подразумеваемое

правом наций на самоопределение, но отсутствующее в федеративном государстве. Кроме того, существуя в рамках федерации, национальный субъект стремится расширить свои права, подчеркнуть свою индивидуальность, исключительность по сравнению с другими субъектами. Федерация, чтобы удержать «бунтаря», идет либо на перераспределение и предметов ведения, и сферы компетенции между федеральным центром и отдельным субъектом, провоцируя недовольство других, либо на нарушение закона в угоду политике.

Следовательно, в национально-территориальных федерациях существуют как минимум две проблемы: проблема сепаратизма и проблема асимметричности статусов субъектов. Обе эти проблемы налицо и в Канаде, и в России.

Таким образом, несмотря на внешнюю схожесть юридического закрепления институциональных и процессуальных норм конституции, касающихся федерализма, практика их реализации в России и Канаде различна. Сходные исторические условия становления федераций в целом и тенденции развития федерально-субъектных отношений в Канаде позволяют прогнозировать дальнейшую демократизацию российского федерализма и постепенное стирание признаков централизма при условии его последовательного построения в нашем государстве.

Л. В. Воронина

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАВОПОНИМАНИЯ В РАМКАХ СОЦИОЛОГИИ ПРАВА Ж. ГУРВИЧА

В статье дается краткий обзор социолого-правовых исследований известного французского ученого Жоржа Гурвича. В частности, рассматриваются его концепции «социального права», институциональной социологии права, а также связь размышлений ученого о праве с теорией его великого учителя Л.И. Петражицкого.

Современное состояние юриспруденции в целом и общей теории права в частности характеризуется плюралистичностью подходов и трактовок. Существует множество теорий, основывающихся на совершенно разной методологии. Нередко эти теории прямо противоположны друг другу. На страницах монографий, специальных журналов не стихают дискуссии по поводу проблем правопонимания. Все это свидетельствует о том, что право, наверное, не может быть познано и объяснено в рамках какого-либо одного «чистого» методологического подхода. Современная теория права, как и большинство других наук, все

© Л. В. Воронина, 2002

больше требует синтеза различных точек зрения, междисциплинарного подхода. Но при этом возникает другая важная проблема – избежать механицизма, эклектичности в разработке содержания правовой теории.

В новейшей юридической литературе все большее внимание уделяется необходимости глубокого философского осмысления правовой проблематики. Новые подходы к праву предлагают такие актуальные ныне философские направления, как феноменология, герменевтика, антропология, синергетика. Помимо достижений философской мысли сегодня в теории права активно используются и социологические подходы. Социология права – одно из ведущих современных направлений в теоретико-правовых исследованиях. Социология как наука изучает закономерности развития и функционирования общества как целостной системы, механизмы взаимодействия разных социальных явлений. Эффективность ее исследований основана на активном использовании естественнонаучных и математических методов на базе широкого междисциплинарного подхода. Право здесь изучается как прикладной институт, тесно связанный с другими социальными явлениями (экономикой, политикой, моралью и др.). Многие выводы общей теории права основываются на эмпирическом материале, предоставляемом социологическими по своей сути исследованиями. В частности такие проблемы, как социальные функции права, эффективность действия норм права, состояние правосознания общества, взаимодействие моральных и правовых норм трудно адекватно исследовать, не используя социологических подходов. При этом перечень подобных проблем можно было бы представить еще гораздо шире. Таким образом, социология права сегодня – это важный способ познания объекта теории права, позволяющий избежать односторонности и неполноты.

В рамках социологии права в XX в. выделилось множество направлений. Суверенностью можно говорить как минимум о четырех: институциональная социология права, прагматическая, реалистическая, эмпирическая. В большинстве своем эти направления, конечно, представлены отнюдь не отечественными авторами. Но важно отметить, что у истоков социологического подхода в правовопонимании стояли и российские ученые. Например, общеизвестны ныне такие имена, как Н.М. Коркунов, С.А. Муромцев, М.М. Ковалевский и др. Особняком стоит имя Л.И. Петражицкого, выступившего с обоснованием оригинальной психологической теории права. Хотя он не может быть непосредственно отнесен к социологической школе, но его труды оказали очень большое влияние на дальнейшее развитие правовопонимания, в том числе и в рамках социологии права. В частности, его учениками были такие признанные в мире ученые, как П.А. Сорокин и Ж. Гурвич.

Имя Жоржа Гурвича (1894–1965) на сегодняшний день нечасто упоминается в отечественных научных

работах. Во многом это обусловлено тем, что ни один из его трудов до сих пор в полном объеме не переведен на русский язык, в то время как на Западе его научное наследие по достоинству оценено и активно исследуется. По рождению Гурвич – россиянин, но в силу обстоятельств революции 1917 г. в числе многих других вынужден был покинуть родину. Известность в качестве ученого пришла к нему уже за границей, преимущественно во Франции. Его работы издавались на французском и английском языках. Основной среди них является «Социология права».

Гурвич – автор концепции «социального права». Социальное право регламентирует все формы общественной жизни. Оно представляет собой «право общества», отличное от «права государства». Речь идет о необходимости ограничения государства обществом. Такой подход вообще характеризует представителей социологической школы права. Например, один из ее основоположников, Е. Эрлих (1862–1922), целью своих исследований видел показать непосредственную связь права с обществом, доказать наличие так называемого «живого права», корнящегося в самих общественных отношениях и непосредственно не связанного с государством.

Реальность права как особого явления социальной действительности, по Гурвичу, выражается в непосредственном юридическом опыте и нормативных фактах. В теории социального права Гурвича важное место занимает понятие «нормативного факта». «Нормативные факты понимаются как результат проявления юридического опыта в виде нормативных правил поведения, устанавливаемых соответствующими коллективными образованиями в связи с необходимостью решения какой-либо конкретной проблемы» [1]. Нормативные факты есть первичные материальные источники социального права. «Существуют общности, которые создают себя, порождая право, служащее им основанием... Эти общности, организации которых посредством права знаменует зарождение самого права, и есть нормативные факты» [2]. Таким образом, нормативные факты – это все социальные сообщества (в том числе и международные), принимающие участие в нормативном регулировании общественных отношений путем установления определенных правил.

В подобных рассуждениях Гурвича мы можем усмотреть связь с размышлениями его учителя Л.И. Петражицкого об «интуитивном праве». Он считал, что задолго до появления внешних нормативных регуляторов наша психика фактически регулировала человеческие поступки, которые являлись собой реализацию прав и обязанностей людей относительно друг друга. «Интуитивное право развивается закономерно – постепенно, не подвержено фиксации и окаменению и не зависит от чьего бы то ни было произвола» [3]. Интуитивное право предшествует позитивации права. Петражицкий считал, что у каждого класса,

группы есть свое право (он выделял даже такие области, как детское право, разбойное право и т.д.).

Итак, Гурвич берет за исходное в определении природы права акты сознания определенных социальных групп. Он даже допускает, что коллективное признание фактической практики может быть интуитивным. На основе «интуиции разума» из нормативных фактов выводится «интуитивное позитивное право». Это – право, создаваемое судьями. По мнению Гурвича, в силу особенностей своей природы оно иногда предпочитает правовое сознание... Начало права лежит вне государства» [4]. В современной науке антиэтатизм в вопросе происхождения права доминирует. Этот тезис прослеживается в работах как отечественных, так и западных ученых [5]. Право часто понимается как «специфический социальный язык и как универсальная форма социального взаимодействия (коммуникации)» [6].

Подобный подход также давно известен правовой науке неэтатистской ориентации. Например, один из крупнейших представителей исторической школы Г.Ф. Пухта еще в начале XIX в. писал: «Право создается впервые не государством, напротив, последнее уже предполагает правовое сознание... Начало права лежит вне государства» [4]. В современной науке антиэтатизм в вопросе происхождения права доминирует. Этот тезис прослеживается в работах как отечественных, так и западных ученых [5]. Право часто понимается как «специфический социальный язык и как универсальная форма социального взаимодействия (коммуникации)» [6].

Гурвич весьма широко понимал систему социального права. К ней он относил и негосударственные социальные нормы, и правосознание отдельных классов, социальных слоев, и групповые установки, и пр. В этой связи интересно отметить, что Гурвич понимал под правом класса. Это – «неорганизованное право, основанное на классовом правосознании» [7]. Кстати, автор не рассматривал в качестве критерия классового деления отношение людей к средствам производства. Общественные классы он рассматривал как обширные группировки «макрокосмы», состоящие из иерархии слоев «микрокосмов», к которым относятся семейные, профессиональные группы, политические, спортивные ассоциации и др.

Данный ход рассуждений приводит Гурвича к выделению отдельных направлений социально-правовых исследований. В частности, в рамках его теории можно говорить о четырех таких направлениях:

- проблемы макросоциологии права (изучение различных видов «социальности», то есть общественных взаимосвязей людей в их юридическом выражении);

- юридико-социологические проблемы групп и классов;

- проблемы юридической типологии, призванной охватить общество в целом;

- проблемы генетической социологии права, ставящей вопрос о закономерностях и тенденциях развития права и факторах, обуславливающих его расцвет или упадок.

Например, после второй мировой войны Гурвич активно занимался разработкой проблем микросоциологии права, то есть интерпретацией и осмыслением правовой составляющей жизнедеятельности отдельных социальных групп и слоев.

Исследователи работ Гурвича, как правило, относят их к направлению институциональной социологии права, которая рассматривает общество как совокупность, механическое объединение разного рода институций. «Институция – это длительное существование какого-либо коллектива, союза людей, объединившихся для достижения какой-либо цели» [8]. В процессе деятельности каждая институция, как правило, создает свое право наряду с государственным, а иногда и вопреки ему. То есть здесь мы опять же видим взгляд на государство, которое утрачивает свой приоритет в нормативно-правовом регулировании общественных отношений.

В рамках социологии права Гурвич непосредственно интересовался и вопросами эффективности права. Главным назначением и оправданием права, по его мнению, является достижение справедливости. Гурвич считал, что право есть «средство реализации в определенном социальном образовании (общественном союзе) идеи справедливости, то есть упорядочения подхода к противоречивым нормативно-социальным ценностям, признаваемым этим образованием путем многостороннего императивно-атрибутивного регулирования, основанного на прочной связи между правом требования и обязанностью» [9]. Кстати, разработкой учения о таких свойствах права, как императивность (закрепление определенных обязанностей) и атрибутивность (право требовать строгого исполнения продекларированной обязанности), непосредственно занимался Л.И. Петражицкий, то есть Гурвич здесь вновь выступает последователем своего великого учителя.

Справедливость обеспечивает безопасность и социальный порядок, необходимый для воплощения в жизнь морального идеала. Социальным содержанием справедливости Гурвич видит интеграцию отдельных индивидов в единую целостность. С точки зрения Гурвича, эффективно лишь то право, которое способно обеспечить социальную интеграцию индивидов. «Социальная интеграция в отличие от социальной солидарности, предполагающей организацию и иерархизацию общественных групп, есть антииерархический и эгалитарный порядок, спонтанное социальное единение» [10]. Несколько иной взгляд на данные процессы представлен в рамках теории солидаризма Л. Дюги и М. Ориу, хотя, несомненно их определенное влияние на рассуждения Гурвича.

Задачам интеграции, уверяет Гурвич, и служит социальное право. Оно не предписано велением власти, но обладает признаком позитивности. Но здесь в понимании его рассуждений возникают определенные проблемы, так как, признавая право продуктом групповых представлений, трудно установить способ вы-

ражения этой позитивности. Но это, в свою очередь, проблема не столько построений Гурвича, сколько особенностей социологического правопонимания в целом.

Таким образом, несомненно, что Ж. Гурвич внес существенный вклад в разработку теории правопонимания вообще и в рамках социологии права в частности. Видна глубокая методологическая база его рассуждений, междисциплинарный подход (это и психология, и классическая социология, и философия, и др.). Гурвич использовал и обобщал опыт научных достижений как отечественного правоведения, так и западной науки. Не теряет актуальности тематика его исследований, наоборот, в последнее время она претерпевает повышенное внимание ученых. Все это свидетельствует о необходимости более обстоятельного исследования наследия Ж. Гурвича.

Примечания

1. Сырых В.М. Социология права. М., 2001. С. 37.
2. Куильчар К. Социологизм в буржуазной теории права. М., 1969. С. 59.
3. Петражицкий Л.И. Теория права и государства в связи с теорией нравственности. СПб., 2000. С. 385.
4. Пухта Г.Ф. Энциклопедия права // История философии права. СПб., 1998. С. 339.
5. См., напр., Графский В.Г. Всеобщая история права и государства. М., 2000; Берман Г. Дж. Вера и закон: примирение права и религии. М., 1999; Бержель Ж.-Л. Общая теория права. М., 2000 и др.
6. Поляков А.В. Правогенез // Правоведение. 2001. № 5. С. 226.
7. Сырых В.М. Указ. соч. С. 38.
8. Там же. С. 36.
9. Там же. С. 38.
10. Луковская Д.И. Социологическое направление в французской теории права. Л., 1972. С. 114.

В ВятГГУ открыты следующие новые специальности

в сфере высшего профессионального образования:

- 020600 Культурология
- 031100 Педагогика и методика дошкольного образования
- 351400 Прикладная информатика (в экономике)

(приказ Министерства образования Российской Федерации № 4537 от 23.12.2002 г.)

в сфере среднего профессионального образования:

- 0601 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)
- 0602 Менеджмент (по отраслям)
- 0603 Финансы (по отраслям)
- 0607 Маркетинг (по отраслям)

(приказ Министерства образования Российской Федерации № 4541 от 23.12.2002 г.)

в сфере послевузовского профессионального образования (аспирантура) по специальностям научных работников:

- 120001 Теория и история права и государства; история правовых учений
- 130002 Теория и методика обучения и воспитания (русский язык, уровни общего и профессионального образования)

(приказ Министерства образования Российской Федерации № 4649 от 26.12.2002 г.)

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Е.О. Галицких

ПОИСК НОВОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ГУМАНИТАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья раскрывает один из современных подходов к организации мыследеятельности студентов на лекциях в гуманитарном университете. Автором разработана модель лекции в технологии чтения и письма для развития критического мышления, которая раскрывает возможности осмысления и применения содержания статьи и преподавателями, и студентами разных факультетов университета.

Гуманитарный университет, выполняющий функцию культурного и образовательного научного центра, обеспечивает современный уровень профессионально-личностного становления будущих специалистов, способных продуцировать и воплощать идеи нового века, использовать современные информационные технологии. Университетское образование дает возможность создавать развивающую среду, в которой «встреча» преподавателя и студента может стать для каждого из них лично значимой, культуротворческой, открытой прогрессивным изменениям и поискам нового качества обучения.

Гуманитарное образование обращено к пониманию культуры, человека и его духовного мира, поэтому образовательный процесс насыщен информацией, текстами, контекстами, метафорами, символами, смыслами. Важно своевременно и осмысленно использовать коммуникативную природу образования, развивающий потенциал образовательного процесса. Особую инновационную роль играет лекция. Эта традиционная форма построения методологических, концептуальных знаний может стать пространством дидактического эксперимента, методического поиска, апробирования современных технологий. Технологии чтения и письма для развития критического мышления дает возможность преподавателю высшей школы увидеть преимущества «продвинутой лекции», сравнить ее с традиционным опытом и обновить свои подходы к организации мыследеятельности студентов.

К «продвинутой лекции» готовится и студент, и преподаватель, оба являются соавторами построения знаний, понимания проблемы, осознания термина, выявления противоречий в имеющемся опыте.

Покажем с помощью модели лекции технологическую цепочку построения ее содержания как взаи-

модействия и сотворчества студентов и преподавателя с авторами разных текстов. Модель является разработочным дидактическим материалом, с которым работает каждый участник коммуникации по ходу лекции.

Ф.И.О. преподавателя – Ф.И. студента-соавтора лекции

ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ВЫПУСКНИКА ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

«Знатное происхождение есть благо, но это – благо предков. Богатство почетно, но это – дело счастья. Слава желательна, но непостоянна. Красота прекрасна, но преходяща. Здоровье ценно, но легко разрушимо. Сила завидна, но она разрушается старостью и болезнями. Образование – единственное, что божеугодно и бессмертно в нас, и две вещи – лучшие в человеческой природе: разум и речь» (Плутарх).

ПЛАН ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛИ ЛЕКЦИИ

Вызов

1. Выдвижение цели лектором и слушателями.
2. Мотивация отношения к проблеме участников лекции.
3. Определение контекста понимания «интеллигентности».
4. Построение гипотезы своего определения «интеллигентности».

Осмысление

1. Анализ существующих подходов к пониманию «интеллигентности».
2. Поиск новых знаний.
3. Обогащение представлений о качественных характеристиках «интеллигентности».
4. Построение матрицы проблемы становления «интеллигентности».
5. Комментарий к матрице.

Рефлексия

1. Пятиминутное эссе «Слово об интеллигентности». «Важным (новым, актуальным, противоречивым, спорным, сложным и т. д.) в понимании проблемы становления интеллигентности для меня является...»

Какие приемы «продвинутой лекции» помогают вам критически (позитивно, активно, оптимистично, ассоциативно, логично, творчески) мыслить?

2. Дайте оценку достижения своей цели.

ЛОГИКА ПРОЦЕССА ОСМЫСЛЕНИЯ ЛЕКЦИИ

Задание № 1. Цель лекции: включение в активный процесс поиска и осмысления новой информации по актуальной теме становления профессионала, организация мыследеятельности всех участников лекции через овладение приемами активного усвоения и построения информации, формирование культуры мышления и речи, соотнесение личного опыта каждого слушателя с проблемой самовоспитания интеллигентности.

Определите свою цель участия в работе, закончив предложение: «Я хочу понять...». Как ваша цель соотносится с целью лектора?

Задание № 2. В чем вы видите смысл эпиграфа лекции? Сделайте к нему свой комментарий. Какие у вас возникли вопросы? Запишите их.

Справка: именно в России в 1866 г. писателем П.Д. Боборыкин был «рожден» термин «интеллигенция».

Задание № 3. Составьте свой ассоциативный ряд слов и фамилий, возникающих у вас в связи с этим понятием. Как оно связано с вашей будущей профессией и жизненным опытом?

Задание № 4. Прочитайте справочный материал, показывающий широту проблемы и ее дискуссионный характер. Какой источник информации или поворот темы вам особенно интересен? Сделайте «разметку» прочитанного: отметьте галочкой (V) знакомые вам фамилии авторов, новое выделите знаком (+), возникшие вопросы зафиксируйте с помощью знаков вопроса (?).

Интеллигентность и интеллигенция всегда создавали вокруг себя широкое проблемное поле вопросов: рефлексия по поводу творческих возможностей интеллигенции в России и ее исторической роли в революции («Вехи», Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, С.Л. Франк), понимание «интеллигентности как жизни и функции личности», ее заинтересованности в «общечеловеческом благоденствии» (А.Ф. Лосев), происхождение термина и его эволюция в культуре и сознании народа (К.Г. Колтаков, А.А. Корольков), соотношение интеллигентности и образованности (Д.С. Лихачев), культурно-историческая роль интеллигенции (М.К. Мамардашвили), отношение интеллигентности и власти (В.С. Степин), варианты определения интеллигенции (Н.С. Пряжников), возможности интеллигенции (Э. Морен), планетарный характер интеллигенции, статус интеллигентов как «властителей дум» (С. Великовский), связь интеллигенции и патриотизма (В.Г. Распутин), «ответственное» употребление слова «интеллигентный человек» (В.М. Шукшин), характеристика университета как среды формирования современного интеллигента (Л.А. Вербицкая, В.Т. Лисовский, В.А. Садовничий), сферы бытия интеллигенции (Г. Кириленко).

Задание № 5. Сформулируйте вопросы для обсуждения, дополните их вопросами лектора. Выберите актуальный для вас вопрос и предложите ответ.

Каким может быть идеал (врача, юриста, педагога, экономиста, филолога) профессионала? Можно ли поставить задачу воспитания человека интеллигентного? Возможна ли система содействия процессу самостоятельного развития творческих способностей и готовности личности к самореализации в профессии? Можно ли предположить, что именно интеллигентность будет качественным результатом образования человека? Может ли общество предъявлять такой запрос к человеку нового века в «эпоху перемен», в условиях рыночной экономики? Является ли интеллигентность критериальной интегральной характеристикой специалиста? Что дает выпускнику университета определение смысла «образования как встречи поколений» (В.И. Слободчиков)? Своевременно ли рассматривать интеллигентность как этический идеал молодого человека? Нужна ли интеллигентность профессиям сферы «человек-человек»?

Задание № 7. Термин «интеллигентность» переживает период становления и интерпретаций. Как вы определяете смысл сочетания «интеллигентный человек»? Сформулируйте свое понимание: «ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТЬ – это...»

Задание № 8. Составьте кластер понятия «интеллигентность», анализируя подходы и высказывая свои критические суждения.

Н.С. Пряжников выделяет следующие подходы к пониманию (определению) интеллигентности: 1. Интеллигент – это благородный человек, представитель «высшего света», желателен дворянину. 2. Интеллигент – это работник умственного труда. 3. Интеллигент – это воспитанный, обаятельный человек, знающий, как вести себя в приличном обществе. 4. Интеллигентность – это определенная нравственная позиция, это оппозиционность всему антигуманному, это равнодушие ко всему, что происходит в обществе. 5. Интеллигент сочетает в себе прекрасное образование и воспитание с активной нравственной позицией, то есть он не равнодушен ко всему, что происходит в обществе и в мире. Н.С. Пряжников рассматривает «интеллигентность как развитое чувство долга перед народом, перед обществом» (4, с. 318).

Задание № 9. Сравните позиции других авторов, дополните ими свои представления об интеллигентном человеке, оформив трехчастный дневник: цитата из авторского текста; свой комментарий; комментарий преподавателя-лектора (может быть выполнен при проверке).

Внимательно прочитайте новую информацию, сопровождая чтение разметкой текста, подчеркиванием опорных слов и заполнением трехчастного дневника. Точка зрения И.С. Якиманской: «Интеллигентность как особое отношение к миру людей и вещей, как осознание духа, особых душевных качеств» (2, с. 24). М.К. Мамардашвили считал, что интеллигентность характеризует умение смотреть на мир философски, разгадывать «неразборчивые письма нашей души». В призвании философ открывает точку опо-

ры – воли и верности судьбе, своей «планиде», ответственности перед собой и людьми (5, с. 3).

Мы забыли о том, что интеллигентный человек в первую очередь человек «понимающий» (intellegens означает «понимающий»), общество ощущает потребность в интеллигентных людях. Д.С. Лихачев считает: «Лишите человека памяти, избавьте его от всех знаний, которыми он обладает, оторвите его от письменного стола и заставьте заниматься любой тяжелой работой, но если он сохранит умение понимать других людей, понимать людей иных культур, понимать широкий и разнообразный круг чужих идей, произведений искусства, уклада быта, если он сохранит навыки умственной социальности, сохранит свою восприимчивость к интеллектуальной жизни, – это и будет интеллигентность» (8, с. 48).

Нельзя согласиться с тезисом Г. Кириленко о том, что «интеллигенция – лишь вестник, но не творец жизни по культурным образцам» (1, с. 70). В.С. Степин доказывает, что интеллигент «порождает новые идеи, идеалы, образцы и ценности, он порождает в своем творчестве возможные будущие программы человеческой деятельности, общения и поведения людей» (9, с. 145). «Образованность живет старым содержанием, интеллигентность – созданием нового и осознанием старого как нового» (8, с. 480).

Д.С. Лихачев подчеркивал: «Многие думают, что раз приобретенная интеллигентность затем остается на всю жизнь. Заблуждение! Огонек интеллигентности надо поддерживать. Читать, и читать с выбором: чтение – главный, хотя и не единственный, воспитатель интеллигентности и главное ее «топливо» (8, с. 482).

Интеллигентный человек интересен окружающим, это «умный человек с добрым сердцем» (Н. Бердяев). Он открыт диалогу. Отсюда интеллигентное владение языком, в котором стремление к точности, ясности, простоте, афористичности, образности, самобытности речи.

Нужно учесть народное понимание интеллигентности. Еще В.И. Даль в 1881 г. записал, что «интеллигенция – разумная, образованная, умственно развитая часть жителей». В.М. Шукшин дает народную характеристику интеллигентного человека: «Хороший человек. Умный человек. Уважительный. Не мот, не пропойца. Чистоплотный. Не трепач. Не охальник. Работник. Мастер» (10, с. 373) С точки зрения В.М. Шукшина, в интеллигентном человеке не только «неспокойная совесть, ум, горький разлад с самим собой из-за проклятого вопроса «что есть правда?», гордость, но главное – «сострадание судьбе народа. Неизбежное, мучительное» (10, с. 378).

Задание № 10. Г. Кириленко считает, что «в последнее время все труднее найти человека, который всей жизнью подтверждает свое право называться интеллигентом» (1, с. 74). Можете ли вы привести примеры интеллигентных людей? Докажите свою позицию.

Задание № 11. Можно ли дать ответ на вопрос: как становятся интеллигентными людьми? Интеллигентность – интегральная характеристика человека, она определяет целостную оценку человека с позиции другого, поэтому так важен для каждого вывод: «Интеллигентность – это наличие некоей дополнительной мотивации, заявляющей о себе в любой деятельности; это сомнения святого и муки совести политика; это вечная критика односторонности, ограниченности, фанатизма» (1, с. 750).

Нельзя надеяться, что всем молодым людям свойственна такая «мотивация», стремление к интеллигентности нужно воспитывать «всем миром», потому что, с позиции А.Ф. Лосева, «интеллигентности нельзя научиться, но она требует длительного воспитания и самовоспитания. Она не есть философский трактат об интеллигентности; но она есть та культурная атмосфера, которою дышат люди; и она есть простота, которая где-то и когда-то и часто неизвестно почему сама собой возникает в человеке и делает его интеллигентным» (11, с. 321).

Задание № 12. Назовите причины, затрудняющие формирование потребности быть интеллигентным человеком?

Задание № 13. Много ли может сделать интеллигентный человек для своей страны? «Когда Чехов умер, после него осталось не только 20 томов всемирно прославленной прозы, но и четыре деревенские школы, да шоссе на Лопасно, да библиотека, да для целого города, да памятник Петру, да посаженный на пустом месте лес, да два замечательных сада, около 7 тысяч писем к нему, а скольких людей он вылечил как врач» (К. Чуковский).

Задание № 14. Принимаете ли вы выделение таких главных качеств интеллигентного человека? Что бы вы хотели дополнить? Как можно их сформулировать по-другому?

Сущностные качества интеллигентного человека:

- открытость диалогу с людьми, миром, историей и культурой;
- творческая активность, ответственное отношение к своей роли в жизни;
- умственная самостоятельность;
- гармоничность интеллектуальных, нравственных и эстетических эмоций.

Интеллигентность фокусируется в поступке, в способности ставить «доминанту на лицо другого» (А.А. Ухтомский) и измеряется сделанным, продуманным, написанным, пережитым.

Матрица понимания интеллигентности как целостной характеристики дает возможность наглядно представить интегративный процесс профессионально-личностного становления интеллигентного человека.

Таблица 1

С.А. Головина

«Не существует закрытых систем ценностей, нет неизменного набора принципов» (К. Роджерс) Принятие ценности душевного потенциала своего развития. САМОПОЗНАНИЕ (ОТНОШЕНИЕ К СЕБЕ)	«Человек – это прежде всего постоянное усилие стать человеком» (М. Мамардашвили) Способность видеть и сохранять человеческое в человеке, строить свои отношения с людьми в диалоге и по совести. САМОВОСПИТАНИЕ (ОТНОШЕНИЕ К ЛЮДЯМ)
«Человек сотворен, чтобы думать» (Б. Паскаль) Потребность в интеллектуальной деятельности, в непрерывном познании. САМООБРАЗОВАНИЕ (ОТНОШЕНИЕ К ПОЗНАНИЮ)	«Не угашайте духа!» (Д.С. Лихачев) Осознание и переживание смысла жизни, своей профессии, осуществление своего призвания. САМОРЕАЛИЗАЦИЯ (ОТНОШЕНИЕ К ДЕЛУ СВОЕЙ ЖИЗНИ КАК К ТВОРЧЕСТВУ)

Интеллигентному человеку сейчас нужен не просто ум, а мудрость, соответствующая сложности современной эпохи, как «синтез исходной правды мировоззрения и философской рефлексии» (13). Согласны ли вы с такой позицией? Логично завершить свои размышления об интеллигентности и процессе профессионально-личностного становления человека не выводом, а приглашением к диалогу. Может быть, интеллигентность – это все-таки талант, «редкий, особый дар человека, не отделяющий его от других людей, не возносящий над ними, но дающий человеку ощущение представительства за многих и многих людей, за целый народ – представительства перед историей, совестью, истиной...» (15).

Примечания

1. Кирилленко Г. «Говорящее» сословие? // Высшее образование в России. 2001. № 1. С. 63-75.
2. Психология XXI века: пророчества и прогнозы // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 3-38.
3. Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования. Рязань, 2000.
4. Пряхиников Н.С. Психология элитарности. М.; Воронеж, 2000.
5. Анатомия интеллигенции // Литературная газета. 1996. 17 июля.
6. Панорама. 2001. № 8. С. 5.
7. Голубева Л. «Неразборчивые письма нашей души...» // Alma mater. 1999. № 6. С. 41-44.
8. Лихачев Д. Заметки и наблюдения. Л., 1989.
9. Степин В.С. Эпоха перемен и сценарии будущего. М., 1996.
10. Шукшин В.М. Монолог на лестнице // Собр. соч.: В 5 т. Т. 5. Екатеринбург, 1995. С. 337-391.
11. Лосев А.Ф. Держание духа. М., 1988.
12. Козырев В.А. Гуманитарная образовательная среда: языковая культура. СПб., 1999.
13. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии. Ч. 3. СПб, 1999.
14. Юнг К.Г. О становлении личности // В кн. «Структура психики и процесс индивидуации». М., 1996. С. 207-219.
15. «Беседы с академиком Лихачевым» // Сельская молодежь. 1986. № 10. С. 48-50.

ВЛИЯНИЕ ЗНАЧИМОГО ДРУГОГО НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

В статье рассмотрены полная и усеченная структура индивидуального сознания, понятие «значимость» зарубежной и отечественной социальной психологии. Дана характеристика отношений: «ребенок – значимый сверстник», «ребенок – значимый взрослый». Автором представлена иерархия значимости других для учащихся 3, 5, 9-х классов. Показано влияние этих взаимоотношений на формирование зрелой личности.

Подростковый возраст является одним из наиболее сложных и ответственных этапов становления личности. Этот возраст, когда актуализируется осознание своей социальной ценности, развивается потребность в самопознании, является сензитивным для развития самосознания.

В структуру индивидуального сознания входят три составляющие. Это отношение к себе, к другим и ожидание отношения других к себе. Согласно концепции философа, психолога, литературоведа 20-х гг. М.М. Бахтина – сознание-диалог. «Диалог не только внешний, но и диалог внутренний, отраженный в самой структуре индивидуального сознания: высказывая свое, человек предвидит, предчувствует, мыслит о возражении, мнении другого, имеет его в себе» [1, с. 6]. Благодаря различным структурам своего сознания люди по-разному относятся к мнению другого, и иногда весьма субъективно.

У некоторых типов людей структура сознания оказывается усеченной, обедненной. Вместо трех остаются только два отношения – к себе и другим. Поэтому они относятся к другому как к объекту, выстраивают свою стратегию жестким образом, авторитарно, исходя только из себя, из того, что, по их мнению, надо партнеру по коммуникации, совершенно не учитывая при этом встречного отношения, которого для них просто не существует. Другие планируют и предвидят возможные встречные действия партнера, то есть относятся к нему как к субъекту. Третьи – планируют взаимодействие с другим человеком подобно «шахматисту – если он сделает так, то я поступлю иначе», «если он будет действовать иначе, я поступлю так» и т.д. [там же, с. 7]. По нашему мнению, дефицитной будет и такая структура сознания, в которой остается только отношение к другим. Ввиду несформированности отношения к себе и собственной ценности эти люди, чрезмерно чувствительные к ожидаемому отношению других к себе, ориентируются в своих действиях и поступках только на мнение других, не имея собственного.

Представление о структуре сознания совпадает с понятием зрелой личности (Ф. Перлза), которая ищет поддержку в себе, а не в других, умеет брать ответ-

ственность, а не манипулирует окружением для удовлетворения своих потребностей, умеет мобилизовать ресурсы для преодоления фрустрации и страха, способна пойти на риск, чтобы выбраться из тупика, может не только отстаивать свое мнение, противостоять группе, но и перестраивать свои отношения с ней.

Таким образом, отношение к другому человеку входит в структуру индивидуального сознания и играет важную роль в развитии личности, причем особое влияние оказывают взаимоотношения со значимыми другими.

Понятие «значимость» ввел в философию и психологию в середине XIX в. немецкий философ Герман Лотце.

В зарубежной социальной психологии этот вопрос изучали У. Джеймс с точки зрения различных «социальных Я»; Ч. Кули через идею «зеркального Я»; Д. Мид через представление об «обобщенном другом», образ которого и определяет самосознание и поведение человека; Г. Хайман использовал понятие «референтная группа», которая помогает человеку оценить себя и влияет на его поведение; Х. Салливан описал влияние значимых других на формирование личности.

В отечественной психологии идеи А.Ф. Лазурского о том, что индивидуальность человека определяется не только своеобразием его внутренних психических функций, и его отношением к окружающим явлениям, были продолжены В.Н. Мясищевым, который ввел понятие «психологическое отношение», Б.Г. Ананьевым, который показал, что из отношений к другим у человека формируются рефлексивные черты характера. Вклад в изучение данной проблемы внесли И.С. Кон, исследуя проблемы дружбы; А.А. Бодалев, который изучал значимость человека для другого; а также Б.Ф. Ломов, который доказал, что значимые оценки влияют на развитие личности. А.В. Петровский в своих исследованиях поставил проблему «вкладов» в другого человека и ввел понятие «трехфакторной модели значимого другого». «Первая форма метаиндивидуальной репрезентации – «референтность», высшей формой развития которой является авторитет личности другого человека. Вторая – «аттракция» – показывает эмоциональный статус, «значимого другого», степень привлекательности его для окружающих. Третья – «власть» – такая форма репрезентации личности, которая соответствует ее институализированной роли». [2, с. 27].

Итак, значимые – это люди, психологически наиболее близкие к человеку, те, с кем чаще приходится общаться, к мнению которого склонны прислушиваться и которым готовы подражать. Другой человек становится значимым благодаря тому, что он способен удовлетворить потребности в познании и исследовании, в сочувствии и успехе, в аффилиации (близости, общности), в самоутверждении, в защите Я... У личности ребенка в процессе ее становления существует особая потребность в признании со стороны значи-

мых взрослых и сверстников, их оценке (как позитивной, так и критической), в признании своего права быть субъектом и проявлять себя в качестве субъекта. Если на протяжении всего детства ребенок узнает о существовании самости, о способах ее создания и инструкции от других, то в отрочестве, открывая собственное Я, подросток обнаруживает возможность в самостроительстве поведенческого аспекта самости. Однако личность на данной ступени развития субъектности «еще не достигла внутренней свободы – освобождения от власти любой самости, как своей, так и чужой» [5, с. 43].

Поэтому для подростка важно мнение его социального окружения. По данным исследователей, иерархию значимости других можно представить следующим образом. Для третьеклассников: старшие школьники, сверстники, родители, другие взрослые. Для пятиклассников: сверстники, старшие школьники, другие взрослые, родители (Д.И. Фельдштейн). Для учащихся восьмых, девярых классов (по нашим исследованиям): близкий друг, сверстник, мать, старшие школьники, отец, классный руководитель, младшие школьники. Старшеклассники в круг значимых других включают мать, отца, близкого друга, классного руководителя, сверстников, ребят старше, учителей, ребят младше (Т.К. Комарова).

Таким образом, поведение подростка продиктовано ориентацией на часть «взрослого» общества, являющейся референтной для него (О.Б. Крушельницкая), а также ориентацией на друга-сверстника, как на образец для себя (А.Д. Тригер, З.Н. Лозовцева, Т.В. Драгунова, Н.Е. Фокина). Однако, исследуя характер взаимоотношений подростков с миром взрослых, Н.У. Токамбаева пришла к выводу, что количество детей с ориентацией на друга-сверстника «невелико, и данная ориентация является скорее дифференциально-типологической особенностью, нежели возрастной. Причем подростки, ориентированные на ближайшее окружение сверстников, обладают меньшей устойчивостью личности, несформированностью отношений, ситуативностью и конформизмом, эмоциональной неустойчивостью». [2, с. 45-46]. В целом отношения «ребенок значимый сверстник» становятся в этом возрасте определяющим типом взаимоотношений, а «ребенок – значимый взрослый» – зависимым (Н.П. Воробьева и др.). По данным Ч. Коулмана, разрыв взаимоотношений подростка со взрослыми делает его особенно чутким к асоциальному влиянию сверстников, так как у подростков складываются взгляды, представления, нормы поведения либо в процессе общения с наиболее значимыми сверстниками, либо с помощью межличностного переноса, когда школьник переносит представления и нормы кого-либо из значимых лиц в свою жизненную практику. Поэтому изолированные и непризнанные в школьном коллективе трудные подростки чрезвычайно дорожат мнением своих уличных друзей, следовательно, и самоутверждение у них протекает в формах

асоциального поведения (С.А. Беличева). Застенчивые интровертированные школьники заинтересованные мнением других, более поддаются внешнему влиянию. По данным исследования И.А. Булгакова, школьники с низким уровнем социального самоконтроля ориентируются на внутренние оценки и критерии, не считаются с общественным мнением, менее зависимы от мнения группы относительно оценки своего поведения, тогда как школьники с высоким уровнем социального самоконтроля зависимы от группы, подчиняются к групповым требованиям, придают значение одобрению других. Если младшие школьники ждут оценки их дел и поступков, то ученики 6-7-х классов интересуются оценкой их характера, акцентируя свое внимание на отрицательных чертах, тогда как старшеклассники более переживают по поводу сложных отношений с другими людьми (Н.И. Гуткина).

Следовательно, если у подростка длительное время не удовлетворяется потребность в признании со стороны взрослых и сверстников, если о нем сложилось неблагоприятное мнение, которое не совпадает с ожидаемой оценкой, то это по-разному влияет на дальнейшее формирование личности. У одного появляется неуверенность в себе, чрезмерная ранимость, излишняя чувствительность, ориентация на мнение окружающих; у другого вступают в действие компенсаторные механизмы и развивается умение приспосабливаться к мнению сверстников; третий, не сумев найти общего языка с одноклассниками, начинает активные поиски новой сферы общения вне семьи, школы; четвертый, минуя все трудности этого возраста, развивается гармонично и бесконфликтно.

Таким образом, необходимо, чтобы становление субъектности проходило не аномально, а соответствовало нормативной модели, а также способствовать формированию зрелой личности, имеющей полную структуру сознания, способную адекватно относиться к мнению окружающих.

Примечания

1. Абульханова Л. Личность в условиях дефицита общения // Воспитание школьников. 2000. № 10. С. 4-8.
2. Крушельницкая О.Б. Психологические особенности взаимоотношений одаренного школьника со взрослыми и сверстниками (на материалах общеобразовательной школы): Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 174 с.
3. Кроник А.А., Кроник Е.А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: психология значимых отношений. М.: Мысль, 1989. 204 с.
4. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Психология и педагогика ненасилия. М., 1997. 250 с.
5. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психологического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 36-50.

Г.А. Русских

СТАНОВЛЕНИЕ ОПЫТА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

В статье с позиции адаптивного и проектного подходов раскрывается поэтапная методика развития умений по управлению познавательной самостоятельной деятельностью студентов. Этапы характеризуются достижением определенного уровня адаптивной образовательной среды, особой управленческой технологией и новообразованием в личности студента.

Мысль – начало всего. И мыслями можно управлять. И потому главное дело совершенствования: работать над мыслями.

Л.Н. Толстой

Процессы демократизации и гуманизации образования закономерно обострили внимание к проблемам становления и развития личности будущего специалиста. Качество работы высших учебных заведений определяется тем, насколько результативно выпускник вуза может адаптироваться в постоянно развивающейся образовательной и профессиональной среде. Развитие адаптивной личности обеспечивается в первую очередь активным участием студента в самостоятельной познавательной деятельности. Степень активности зависит от уровня владения умением управлять процессом познания, т.е. от уровня управленческой компетентности участников образовательного процесса.

Цель данной статьи – раскрыть особенности поэтапной методики становления управленческой компетентности преподавателя и студента как одного из подходов решения проблемы развития адаптивной личности в системе университетского образования.

Основная цель управления, как известно, заключается в совершенствовании процесса принятия решений теми, кого они непосредственно затрагивают. Взяв за основу концепцию управления системой образования П.И. Третьякова [7], мы определяем управление в системе «преподаватель-студент» как специальную деятельность, в которой участники образовательного процесса посредством решения управленческих задач обеспечивают организацию совместной деятельности по достижению результативных целей образования.

Становление и развитие управленческой компетентности преподавателя и студента зависят от реализации функций управления в познавательной деятельности. П.И. Третьяков [7] среди функций управления как видов деятельности системообразующим фактором считает цель. Под влиянием мотивов и целей формируется информационно-аналитическая основа процесса управления любой педагогической систе-

© Г.А. Русских, 2002

мой. Мотивационно-целевая установка служит исходным основанием для прогнозирования и планирования деятельности, определяет организационные формы, способы, средства воздействия для исполнения принятых решений, служит нормой для контроля и оценки на диагностической основе фактических результатов, позволяет регулировать и корректировать педагогические процессы, поведение и деятельность всех его участников.

Учёные-педагоги [6, 7] главной проблемой в управлении самостоятельной познавательной деятельностью определяют проблему делегирования управленческих функций от обучающего к обучающемуся.

Мы предлагаем методику поэтапного обучения делегированию управленческих функций. Каждый этап характеризуется определенным уровнем адаптации студента в образовательной среде и технологией обучения управлению самостоятельной познавательной деятельностью.

Рассмотрим последовательно особенности каждого этапа.

Первый этап – управление – соответствует уровню выбора соразмерных задач в обучении. На этом этапе наиболее эффективно управленческие умения студентов развиваются в процессе применения в практике работы технологии комплекса диагностик.

Цели технологии: 1) оптимизировать процесс индивидуального обучения; 2) определить результаты деятельности участников педагогического процесса и качества образования; 3) свести к минимуму ошибки, которые могут быть допущены в процессе обучения.

Карл Ингенкамп [3] понятие «педагогическая диагностика» определяет как процедуру, которая «обеспечивает изучение учебно-воспитательного процесса, способствует выявлению предпосылок, условий и результатов педагогического процесса в целях его оптимизации и обоснования его результатов для развития общества». Под педагогической диагностической деятельностью он понимает процесс, в ходе которого, соблюдая необходимые научные критерии, преподаватель наблюдает за обучающимися, проводит анкетирование, обрабатывает полученные данные, анализирует результаты, на основе которых объясняет мотивы деятельности студента или предсказывает его достижения в будущем.

А.П. Тряпицына [8] выделяет три существенных параметра педагогической диагностики: 1) педагогическая диагностика, в отличие от психологической, выполняет служебную функцию внутри системы воспитания и обучения, следовательно, личность студента изучается только в педагогическом процессе; 2) педагогическая диагностика учитывает те изменения качеств личности, которые происходят под действием целенаправленного образовательного процесса, и не занимается изучением достигнутого на данный момент состояния личности, как психологичес-

кая диагностика; 3) педагогическая диагностика подходит к исследованию объекта ради его преобразования, педагог выступает одновременно в роли диагноста и в роли исполнителя его рекомендаций.

В результате диагностических процедур формируется готовность студентов к активному восприятию содержания учебного материала, норм и правил, характерных для образовательной среды университета.

Диагностические методики реализуются на практических занятиях и представляют собой специально сконструированные по содержанию изучаемой проблемы задания для практической деятельности.

Результаты опытно-экспериментальной работы преподавателей вуза подтвердили, что в режиме развивающего обучения, т.е. обучения, которое ориентировано на зону ближайшего развития [2], эффективен следующий комплекс диагностических методик: 1) определение зон актуального и ближайшего развития; 2) определение уровня обученности; 3) определение уровня усвоения системы знаний; 4) определение уровня готовности к самостоятельной работе с текстом учебной статьи.

Рассмотрим особенности одной из авторских диагностических методик.

Методика определения уровня готовности студентов к самостоятельной работе с текстом учебной статьи. Цель – определить уровень владения умениями самостоятельно работать с основным источником информации (текстом учебной статьи), проектировать программу коррекции познавательной деятельности обучающихся.

Предполагается, что на практическом занятии студенты работают с текстом учебного пособия. Преподаватель предлагает задания следующего содержания: 1) прочитать текст учебного пособия (не более трёх страниц); 2) разработать краткий конспект содержания учебной статьи; 3) сконструировать три вопроса разного уровня сложности по содержанию учебной статьи; 4) дать краткий ответ на свои вопросы; 5) записать вопросы на карточку; 6) обменяться карточками с партнером; 7) ответить на вопросы партнера (письменно); 8) оценить работу партнера.

В процессе анализа результатов деятельности обучающихся выявляется уровень владения репродуктивными и творческими умениями. *Репродуктивные:* 1) отбирать основное содержание учебного материала; 2) кодировать учебную информацию в форме конспекта; 3) отбирать материал для конструирования вопросов; 4) конструировать репродуктивные вопросы; 5) отвечать на репродуктивные вопросы (свои и партнера). *Творческие:* 6) конструировать проблемные вопросы; 7) отвечать на проблемные вопросы (свои и партнера); 8) оценивать работу партнера; 9) корректировать работу партнера; 10) распределять время в процессе самостоятельной работы.

При проверке результатов диагностической работы обучающихся заполняется аналитическая таблица, определяется уровень достижения каждого студен-

та и выявляется уровень его познавательной самостоятельности.

Аналитическая таблица

Ф.И.	Учения										Качество баллов	%	Выходы	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				

Ключ

Если студент владеет умением, он получает 3 балла; если испытывает затруднения – 2; если допускает ошибки, но знает, как выполнить действие, – 1; если умение не сформировано – 0 баллов. Сумма баллов соотносится с «пятибалльной» оценкой результатов деятельности обучающихся.

По сумме баллов выявляется уровень готовности студента к самостоятельной работе с основными источниками информации: 30 баллов – идеальный уровень – «5»; 27-29 – оптимальный уровень – «5»; 25-26 – допустимый – «4»; 20-24 – критический – «3».

Если сформированы репродуктивные и творческие умения, то студент владеет опытом творческой работы и может самостоятельно выполнять задания разного уровня сложности.

Качественно новый результат в развитии личности студента – умение определять индивидуальные возможности и результативность своей деятельности в процессе обучения.

Второй этап – уровень адаптации. На этом этапе реализация функций управления познавательной самостоятельной деятельностью эффективно осуществляется средствами технологии рейтингового обучения [5], цель которой – создать условия для самоуправления в развитии познавательной деятельности студентов средствами своевременной и систематической оценки результатов их работы в соответствии с реальными достижениями на уровне адаптации.

Рейтинг – это суммарная интегральная оценка, характеризующая уровень и объем работы студентов в процессе усвоения учебного материала.

В основе рейтинговой системы контроля знаний лежит комплекс мотивационных стимулов, среди которых – своевременная и систематическая оценка результатов в точном соответствии с реальными достижениями студентов, система поощрения хорошо успевающих будущих специалистов.

Основной алгоритм рейтинговой системы контроля знаний включает следующие действия: 1) весь курс обучения по предмету разбивается на тематические разделы; 2) по окончании каждого раздела проводится достаточно полный промежуточный контроль знаний студентов с оценкой в баллах; 3) в конце обучения определяется сумма баллов, набранных за весь период, и выставляется общая оценка. Студенты, имеющие итоговую сумму баллов по рейтингу от 86% до 100%, могут быть освобождены от зачетов (экзаменов).

На стадии подготовки к введению рейтинговой системы оценки знаний обучающий и обучаемый заключают договор о взаимных обязательствах. С этой целью разрабатывается бланк договора «Преподаватель – студент», в котором указывается, какие права и обязанности берет на себя каждая из договаривающихся сторон. К договору прилагается карта контрольных точек (зачетный лист). Это главный документ рейтинговой оценки. В договоре определяются условия завершения обучения.

Рейтинговая система контроля знаний не требует какой-либо существенной перестройки учебного процесса, хорошо сочетается с занятиями в режиме технологий личностно-ориентированного обучения.

Главная сложность при внедрении рейтинговой системы контроля – значительное увеличение временных затрат преподавателя на подготовку к основным и дополнительным занятиям.

При промежуточном контроле выполнение заданий оценивается по принципу «сдано – не сдано». В зависимости от особенностей курса и требований преподавателя студент может сдавать зачет целиком или по частям.

Максимальная рейтинговая оценка определяется на основе количества часов, предусмотренных на изучение каждого курса в учебном плане. Если контроль знаний и умений непрерывный, то максимальная рейтинговая оценка по предмету определяется по формуле: $R_{max} = N/2 \cdot 5$, где $N/2$ – количество занятий по данному предмету, определяемое путем деления отведенных на его изучение часов (N) на два; 5 – максимальное количество баллов, которое возможно получить за одно занятие. Так, например, если предмет изучается в течение 36 часов по учебному плану, то максимальное количество баллов – 90.

Алгоритм рейтинговой оценки успеваемости студентов

1. Устанавливается «весомость» конкретного предмета в учебном плане путем определения максимально возможной рейтинговой оценки по вышеуказанной формуле (в нашем случае – 36 часов соответствуют 90 баллам).

2. Рейтинг курса определяется в соответствии с «весомостью» курса; в нашем случае оценка «5» ставится, когда студент набрал 81-90 баллов (более 90%); «4» – 68-80 баллов (75-90%); «3» – 54-67 баллов (60-75%); «2» – менее 54 баллов (менее 60%). От зачета (экзамена) могут быть освобождены студенты, получившие оценки «5» и «4».

3. Основное количество баллов рассчитывается по «контрольным точкам».

Например, реферат (10 б.), подготовка дополнительного материала по теме (5 б.), выполнение практической работы (3 б.), промежуточная контрольная работа (коллоквиум) (10 б.), участие в конференции (подготовка доклада, рецензирование, отзыв на доклад, выступление, участие в дискуссии) (10 б.).

4. Дополнительные баллы начисляются за выполнение индивидуальных заданий преподавателя, изготовление раздаточного дидактического материала, оформление средств наглядности и др. (5 б.).

5. Штрафные баллы назначаются за отклонение от графика и несвоевременную сдачу работы (-20 б.), отказ от ответа (-5 б.) и др.

Приведем пример аналитической таблицы, позволяющей преподавателю и студенту в системе отслеживать результаты познавательной деятельности.

Аналитическая таблица успешности изучения курса (I полугодие, 36 часов)

Список студентов	Контрольные точки, 1-я часть (12 часов)	Контрольные точки, 2-я часть (12 часов)	Контрольные точки, 3-я часть (12 часов)	Конференция	Зачет

Качественно новый результат в развитии личности студента средствами технологии рейтингового обучения – это приобретенный опыт самоконтроля познавательной деятельности на базе суммарной интегральной оценки, характеризующей уровень и объем интеллектуальной работы.

Третий этап – уровень творчества. На этом этапе реализация функций управления познавательной самостоятельной деятельностью эффективно осуществляется средствами технологии мониторинга уровня обученности.

Цель данной технологии – создать условия для развития адаптивной образовательной среды студента на основе непрерывного исследования результатов работы в процессе управления самостоятельной познавательной деятельностью на уровне творчества.

Важно, что мониторинг предусматривает оценку и прогноз изменения состояния наблюдаемых объектов и состоит из двух частей: аналитического и управленческого контроля. В первом случае контроль означает измерение, наблюдение, исследование объекта, во втором – управление объектом, проверку выполнения принятых для него решений, норм, законов.

Мониторинг является формой научного познания, даже в своем самом простом виде он не просто накапливает данные, а структурирует, перерабатывает, прогнозирует [6].

Образовательный (психолого-педагогический) мониторинг – это механизм непрерывного слежения за состоянием педагогической системы и прогнозирования ее развития.

Задача педагогического мониторинга – предупреждение о том или ином неблагополучии, опасности для эффективного функционирования педагогической системы до того, как ситуация может стать необратимой. Тем самым мониторинг создает возможность предотвращения или минимизации возможного деструктивного развития событий.

В рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий.

При этом обеспечивается обратная связь, информирующая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям. То, что конечные результаты всегда в той или иной степени не соответствуют планируемому, – ситуация обычная. Задача состоит в том, чтобы правильно оценить степень, направление и причины отклонения, которые вызваны влиянием на педагогическую систему как внешних, так и внутренних факторов. Следовательно, мониторинг связан с выявлением и регулированием воздействия факторов внешней среды и внутренних факторов самой педагогической системы [1].

Учебное занятие, как известно, – структурный компонент педагогической системы. Следовательно, мониторинг на учебном занятии мы можем рассматривать как механизм, обеспечивающий непрерывное наблюдение за состоянием развития образовательного процесса и прогнозированием достижения цели лекционно-семинарской системы обучения как предполагаемого результата развивающего обучения средствами определенной учебной дисциплины.

Таким образом, отличительные черты технологии педагогического мониторинга – это 1) информация о соответствии фактического результата его ожиданиям и оценка этого соответствия; 2) обратная информация, на основе которой строится отношение к полученному результату, пересматриваются способы достижения текущих, промежуточных и конечных целей.

Проведение мониторинговых исследований предполагает три этапа: подготовительный, практический и аналитический.

Подготовительный этап предусматривает программу и инструментарий; практический – сбор информации и методы сбора информации; аналитический – систематизацию, обобщение и интерпретацию данных.

Для того чтобы технология мониторинга стала реальным фактором управления познавательной самостоятельности студента, необходима определенная организация, которая связана с выбором оптимального сочетания разнообразных форм и способов действий с учетом реальных возможностей участников образовательного процесса в вузе.

Раскроем приемы взаимодействия преподавателя и студентов на каждом этапе реализации технологии мониторинга уровня обученности.

Подготовительный этап. Цель – получить информацию о том, как владеют студенты способами действий при выполнении заданий разного уровня сложности (вводное практическое занятие).

Методика. Преподаватель предлагает студентам для самостоятельной работы задания, которые составлены по алгоритму (алгоритм отражает уровень обученности и варианты заданий, соответствующие каждому уровню; предполагается, что студент выполняет пять заданий разного уровня).

Тест для определения обученности

I уровень – *узнавание* – сравни, выбери, сопоставь, найди лишнее...

II уровень – *воспроизведение* – воспроизведи, перескажи товарищу...

III уровень – *понимание* – отчего, почему, зачем, в связи с чем, установи причинно-следственные связи, что может быть общего...

IV уровень – *умений и навыков* – выполни по образцу, по правилу, по формуле, сопоставь что-то с чем-то, какие свойства...

V уровень – *перенос* – сочини, придумай, спроектируй, смоделируй, докажи, разыграй, выведи, реши проблемную задачу...

По результатам работы студентов заполняется аналитическая таблица.

Успешность выполнения работы (подготовительный этап)

Список учащихся класса	Уровень узнавания	Уровень воспроизведения	Уровень понимания	Уровень умения	Уровень переноса	Выводы

В соответствии с выводами преподаватель отбирает основное теоретическое содержание курса, методы и средства для взаимодействия со студентами на следующем этапе изучения дисциплины.

Обучающий этап. Цель – создать условия для обучения студентов способам действий при выполнении заданий разного уровня сложности в процессе изучения определенной темы.

Методика. Преподаватель моделирует систему практических занятий, ориентирует развивающую цель каждого из них на обучение студентов способам действий в логике приемов определения уровня обученности.

Возможны следующие варианты целей:

- способствовать обучению студентов приемам выполнения тестовых заданий на *уровне узнавания* учебного материала: по ходу занятия преподаватель объясняет, как выполнять задания тестового характера, и упражняет студентов в выполнении тестовых заданий на этапах закрепления и применения знаний. На следующем практическом занятии проводится работа тестового характера с целью самопроверки владения способом действия;

- способствовать обучению студентов приемам выполнения тестовых заданий на *уровне воспроизведения* учебного материала (по ходу занятия преподаватель упражняет студентов в запоминании учебного материала и его воспроизведении, помогая им осознать особенности своей памяти);

- способствовать обучению студентов приемам выполнения тестовых заданий на *уровне понимания* (преподаватель упражняет студентов в выполнении заданий, цель которых – выявление взаимосвязей, учит конструировать вопросы и задания на определенные причинно-следственные связи, моделировать

варианты ответов);

- способствовать обучению студентов приемам выполнения тестовых заданий на *уровне умения* применять учебный материал в стандартной ситуации (на этапах применения и выполнения домашнего задания преподаватель тренирует студентов в выполнении практических работ репродуктивного характера, добивается осознания алгоритмов действия);

- способствовать обучению студентов приемам выполнения тестовых заданий на *уровне переноса* знаний и умений из одной системы в другую (по ходу изучения материала преподаватель предлагает для самостоятельной работы задания проблемного характера, обучает логике решения проблемных задач, формирует поисковые, исследовательские умения).

В процессе изучения курса преподаватель поэтапно отслеживает результаты деятельности студентов, заносит их в таблицу, анализирует результаты, определяет необходимые приемы коррекции, проводит повторное тестирование со студентами, которые дали неправильный ответ.

По результатам работы студентов в процессе изучения учебной дисциплины преподаватель конструирует контрольный срез и проводит повторную диагностику с целью самоопределения студентами своего уровня продвижения в процессе овладения ими способами действий разного уровня сложности.

Важно, что на заключительной стадии обучающего этапа результаты тестирования студенты проверяют самостоятельно, отрабатывая приемы самоконтроля и взаимоконтроля.

Аналитический этап. Цель – сравнить результаты тестирования подготовительного и аналитического этапов, разработать индивидуальные рекомендации по самосовершенствованию студентов в процессе обучения (заключительное практическое занятие – систематизация и обобщение учебного материала по изученной дисциплине).

На этом занятии после обобщения материала преподаватель проводит контрольное тестирование студентов по алгоритму уровня обученности. Результаты оформляются в сводной таблице.

Сравнительный анализ результатов тестирования студентов (этапы подготовительный и аналитический)

Список студентов	Результаты тестирования (подготовительный этап)	Результаты тестирования (аналитический этап)	Выводы

По результатам тестирования педагог проводит консультацию – индивидуальное собеседование с целью осознания каждым студентом своих достижений, интеллектуальных резервов и перспектив в развитии познавательной самостоятельности.

Качественно новый результат в развитии личности студента средствами технологии мониторинга

уровня обученности – это владение механизмом осознания своих внутренних ресурсов и оптимального их использования для достижения поставленной образовательной цели.

Каждая из рассмотренных технологий управления познавательной самостоятельной деятельностью студентов: педагогическая диагностика; технология рейтингового обучения; технология мониторинга уровня обученности – имеет свои преимущества, поэтому владение комплексом технологий, оптимальным их сочетанием расширяет возможности преподавателя высшей школы. Поэтапное их применение создает условия для эффективного развития управленческой компетентности участников образовательного процесса и успешного преодоления трудностей в подготовке студентов к профессиональной деятельности.

Примечания

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
2. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. М.; Воронеж: Изд-во ин-та практ. психологии, 1996.
3. Ингенкамп К.Х. Педагогическая диагностика / Пер. с нем. М.: Педагогика, 1991.
4. Колесникова И.А. Как приблизить подготовку учителя к потребностям школы // Педагогика. 1992. № 5-6. С. 71-78.
5. Полякова А.А. Рейтинговая система контроля и оценки знаний по педагогике: Практикум для педагогов, студентов и учащихся. М.: Московское городское педагогическое общество, 2000.
6. Проектирование систем внутришкольного управления / Под ред. А.М. Моисеева. М.: Новая школа, 1997.
7. Третьякина А.П. Педагогические основы творческой учебно-познавательной деятельности школьников. Л., 1991.

Е.Ю. Клепцова

ПРОБЛЕМА ТЕРПИМОСТИ В ФИЛОСОФСКО-ЭТИЧЕСКИХ И ГУМАНИСТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ*

В статье дается анализ проблемы терпимости в философско-этических и гуманистических концепциях. Проблема терпимости впервые рассматривается на примере религиозных концепций, в первую очередь, древних религий Востока (джайнизма, буддизма, индуизма, даосизма), ислама и христианства.

Реалии современности особенно актуально подняли проблемы терпимости, терпимого отношения к окружающей действительности.

Впервые проблема терпимости была поставлена в религиозно-этических и философских концепциях

* Работа выполнена при поддержке Министерства образования РФ (грант РД 02–3.16-54 от 15.07.2002).

© Е.Ю. Клепцова, 2002

прошлого, где главный акцент ставился на ценностном аспекте данных проблем. Терпимость в ценностном плане рассматривается в тесной взаимосвязи с терпением, смирением.

Проблема терпимости впервые рассматривается в религиозных концепциях, в первую очередь, в древних религиях стран Востока. Характер многих восточных религий отличается открытостью, способностью к интеграции близких религиозных систем, проповедует терпимость.

С появлением джайнизма (VI-V вв. до н.э.) провозглашаются принципы терпения, смирения, терпимости как этические каноны общекития, отход от которых нарушает ход ахисмы (отказ от насилия) и отрицательно сказывается на карме.

У буддизма (VI-V вв. до н.э.) много общего с джайнизмом. Согласно ведущему этическому принципу ахисмы в буддизме провозглашается непротivление злу насилием, причем терпимости отводится пассивно-благожелательная позиция: «Последователь Будды должен спокойно, терпеливо и бесстрастно относиться к злу, уклоняясь только от участия в нем» [10, с. 454]. Отсюда этика терпимости состоит в смирении, в неусугублении страданий.

В индуизме, в частности в Бхагават-гите, смирению, терпению, терпимости придается большее значение: «...смирение, отказ от насилия, терпимость, простота... признание важности самореализации, философский поиск Абсолютной истины – все это Я провозглашаю знанием» [16, с. 611]. В Бхагават-гите вырисовывается целостная концепция терпимости: терпимость выступает и как ценность, и как этический принцип, и как знание, и как божественное качество, и как форма аскетизма тела.

Наиболее активную позицию терпимость занимает в даосизме, где провозглашается принцип «у-вей» (недеяние), который в интересующем нас контексте может быть рассмотрен как «деяние-через-недеяние», где терпимость выступает как активная форма недеяния, главное условие ненасильственного сопротивления.

Пожалуй, наиболее противоречивыми являются взгляды на терпимость в исламе. С одной стороны, в исламе оправдывается религиозная нетерпимость, достаточно вспомнить священную войну джихад, с другой стороны, приветствуется прощение, терпение, способность сдерживать негативные эмоции и совершать добрые поступки.

В христианстве проблема терпимости решается наиболее последовательно, особенно в части, касающейся непротivления и любви к своим врагам. Терпение, смирение в христианской морали считаются важнейшими добродетелями.

Основой терпения, смирения в миропостроении христианских служителей являются религиозные взгляды. Их существование объясняется пониманием истины, что все, что ниспослано человеку, дано по воле Божьей и человек бессилен что-либо изменить

по своему желанию, поэтому следует смириться с происходящим, покориться судьбе, за что в будущем обязательно воздастся.

Терпение, любовь, смирение гордости, преодоление лицемерия являются важнейшими составляющими смирения. Смирение выступает как внутреннее принятие веры: «...нам не должно смущаться, ни унывать в искушениях, а надобно терпеть и благодарить Бога в скорбях и всегда молиться Ему со смирением» [2, с. 110]. Таким образом, в христианстве смирение становится нравственным принципом жизни, включающим в себя усмирение гордости, осознание ведущей ценностью Божьей воли, причем смирению отводится активная позиция. Смирение является базисом, с одной стороны, для миролюбия, умения прощать другим грехи, обиды, оскорбления, с другой – для непротивления злу насильем, с третьей – для способности отвечать добром на зло.

Итак, в нравственном обосновании терпимости, смирения, терпения восточные религии значительно отличаются от христианства. Терпение, смирение, терпимость в них рассматриваются как средство улучшения собственной кармы, в силу этого важна сама деятельность, а не ее результаты, потому терпимость признается до определенного предела (джайнизм, буддизм, индуизм). Поэтому терпимость понимается как неучастие во зле, сохранение полнейшего спокойствия. В христианстве же терпимость насыщается нравственным содержанием.

Многие философские концепции терпимости вытекают из религиозных. Особый вклад в решение этих проблем внесли Л.Н. Толстой (концепция непротивления злу насильем), А. Швейцер (концепция смирения как миропонимания), Н.К. Рерих (концепция терпимости как активной формы взаимодействия). Сюда можно отнести взгляды И.А. Ильина, М. Тареева, Н.С. Трубецкого, В.В. Розанова о веротерпимости.

Наиболее последовательно проблематика терпимости раскрыта у Л.Н. Толстого в его концепции непротивления злу насильем. Чтобы быть готовым к непротивлению злу, человек должен побороть гордыню, стремление выделиться, быть лучше других, воспитать в себе терпимость. Терпимость отождествляется Л.Н. Толстым со смирением. Именно в смирении, смирности видится ему спасение человека и человечества.

Л.Н. Толстой предлагает простой путь воспитания в себе смиренности: «Сравнивай себя только с высшим совершенством, а не с людьми, которые могут быть ниже тебя. Не бойся унижения: если ты сумеешь принять его со смирением, оно во много раз окупится теми духовными благами, которые соединены с ним» [11, с. 347]. Смиренность Л.Н. Толстой ассоциирует с духовной мудростью, гибкостью и силой: «Чтобы быть сильным, надо быть, как вода. Нет препятствий – она течет; плотина – она остановится; прорвется плотина – она снова потечет; в четырехуголь-

ном сосуде она четырехугольна; в круглом она кругла. Оттого, что она так уступчива, она нежней всего и сильнее всего» [11, с. 343]. Данное мироотношение сближает Л.Н. Толстого с даосизмом, Л.Н. Толстой провозглашает принцип «неделания». Неделание он понимает как отказ от совершения порочащих поступков. Смиренность для Л.Н. Толстого эквивалентна любви, она соединяет человека с Богом.

Таким образом, Л.Н. Толстой раскрывает некоторые содержательные характеристики смирения, к ним можно отнести гибкость как проявление мудрости, силы духа; преодоление в себе гордости, самовозвеличивания, стремления выделиться, прославиться, которые, в свою очередь, показывают низость духа; неделания как сознательного отказа от злых поступков; любви.

Проблематике терпимости посвящены работы Н.К. Рериха. Нетерпимый человек в понимании Н.К. Рериха «не милосерден... не великодушен и не знает доверия» [4, с. 57]. Терпимость воспитывается через воспитание в себе терпения, а «испытание терпением есть одно из высоких испытаний», – полагает Н.К. Рерих. Важным путем воспитания терпения – терпимости в себе Н.К. Рерих считает сдерживание в себе раздражительности, изжитие личностных страхов и эгоцентризма, а также культивирование в себе любви. «Если Учитель не проявит терпения к первым шагам ученика, он не будет Учителем. Если Учитель не наложит руку на глаза ученика, он будет ослепляющим... Чуждо сердцу Учителя каждое притеснение. Он наблюдает опыт ученика и лишь тихонько отведет руку, если она коснется огня. Терпение есть камень “Венца”» [4, с. 278]. Данные слова можно взять за основу этики взаимоотношений педагога с детьми, так как в них отражена суть взглядов Н.К. Рериха относительно подлинной терпимости к детям – ненасильственное сопровождение личностного развития, ответственность педагога за сделанные ошибки в воспитании, терпение и любовь.

Бесценный вклад в разработку проблемы терпимости внес А. Швейцер. Этическое учение А. Швейцера «Благоговение перед жизнью» иначе называют «этикой смирения». В основе этики смирения лежит миропонимание как уважение жизни, жизнеутверждение. Главный этический постулат этики Швейцера основывается на уважении присущей всему живому воли к жизни, эта воля к жизни выражается в действиях, поступках человека, человек с данным миропониманием не просто живет, а по-настоящему испытывает жизнь. Причем жизнь для такого человека священна, даже та, что находится на низшей границе шкалы ценностей. Деятельность человека Швейцер неразрывно связывает с реализацией нравственной ответственности и нравственного долга: «Этика есть безграничная ответственность за все, что живет» [15, с. 308].

Центральная идея этического учения Швейцера состоит в том, что между миром, жизнью, моралью

вместе с их идеалами, культурой существует единство. Следовательно, этика смирения, «этика благоговения перед жизнью» включает в себя все, что можно обозначить как любовь, самопожертвование, сострадание, соучастие в радости и стремлении» [198, с. 90]. Таким образом, главный принцип этики смирения: «Самоотречение ради жизни из-за благоговения перед жизнью» [14, с. 311]. А. Швейцер этику смирения называет активной, так как «по отношению к другим я кроток, миролюбив, терпелив и приветлив... потому, что в этом поведении обеспечиваю себе глубочайшее самоутверждение» [13, с. 313].

Таким образом, этика смирения А. Швейцера основана на миропонимании как гармонизации человека и природы, общества, как любовь к жизни, ко всему живому и неживому, как глубокое постижение жизни.

Проблематика терпимости как миропонимания затрагивалась в трудах русских философов М. Тареева, И.А. Ильина, С.Н. Трубецкого, В.В. Розанова и др. М. Тареев отождествляет терпение с терпимостью, которые закаляются «в несправедливости справедливых страданий, ниспосланных человечеству изначально, согласно природе его происхождения» [8, с. 181].

О духовном терпении как национальной особенности русского характера пишет И.А. Ильин, причем духовное терпение он связывает со смирением: «Смирение побуждает любовь, увеличивает ценность человека и возносит его духовно» [3, с. 518]. И.А. Ильин подчеркивает активную форму терпения, приводящую к совершенствованию духа, творческой активности: «Терпение есть... “лестница совершенства”» [3, с. 360].

Ценностный критерий терпимости вытекает из того, что необходимым элементом ее является совесть. Только посредством ее человек «понимает, что добро и терпение есть всеобщая обязанность по отношению ко всем... что оно только тогда истинно и дорого, когда вполне бескорыстно, когда мы не преследуем свои цели, но в каждом ближнем видим цель в себе», – писал С.Н. Трубецкой [12, с. 589].

Заслуживает внимания точка зрения В.В. Розанова о религиозной терпимости. Для него терпимость – это осознание ценности друг друга, «разговор на равных», признание того, что «в страдании святость» [6, с. 424].

Далее рассмотрим обращение к проблеме терпимости в философских источниках. Наиболее последовательно это раскрывается философами и психологами гуманистической ориентации. Прежде всего это работы А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, психология прощения, психология и педагогика ненасилия. В контексте теории «здоровой личности» А. Маслоу терпимость выступает как один из ведущих принципов, дающий ключ к пониманию сути человека, объясняющий специфику взаимодействия людей. Данный принцип выступает, по крайней мере, дважды. Во-первых, можно заключить, что терпимость – это один

из возможных путей самоактуализирующейся личности, особенно актуально данная мысль звучит, когда Маслоу говорит о самоактуализации как возможности выбора, личностного роста, возможности принимать себя и других людей такими, какие они есть, возможности в установлении с окружающими доброжелательных личных отношений.

Принцип терпимости достаточно ярко выражен в русле концепции «полноценно функционирующей личности» и недирективной терапии К. Роджерса. Оказать помощь другому человеку, в частности в решении возникающих у него проблем, можно не директивно, а опираясь на стремление человека к свободе и к позитивным изменениям. Это становится возможным благодаря безусловному принятию человека, эмпатическому пониманию и конгруэнтности, в результате стимулируется тенденция личности к самоактуализации, реалистическому представлению о себе, снятию противоречий между «реальным я» и «идеальным я», и, следовательно, более человечному, терпимому отношению к себе и окружению.

По мнению В. Франкла, который показывает путь духовного развития человека, движущегося по пути поиска и реализации смыслов, терпимости отводится роль неотъемлемой составляющей данного развития, поскольку это развитие носит целостный характер, выражающийся в постижении ценностей созидания, переживания, отношения, и развёртывается в направлении обретения свободы, независимости, гибкого реагирования на меняющиеся жизненные ситуации.

С позиций «Психологии прощения», разработанной Р. Аль-Мабуком, М. Сантосом, Р. Энрайтом, терпимости отводится центральная роль в проявлении прощения.

Проявления прощения в межличностных отношениях могут быть определены как решение: 1) отказаться от негативных мыслей, эмоций и поведенческих проявлений в отношении человека, который нанес незаслуженную обиду; 2) поощрять положительные мысли, эмоции и поведенческие проявления в отношении того же обидчика, то есть проявлять терпимость.

Достаточно полно терпимость рассматривается в «Психологии и педагогике ненасилия», разработанной В.Г. Мараловым, В.А. Ситаровым.

Ненасилие авторами понимается как идеологический, этический и жизненный принцип, в основе которого лежит признание ценности всего живого, человека и его жизни; отрицание принуждения как способа взаимодействия человека с миром, природой, другими людьми, способа решения политических, нравственных, экономических и межличностных проблем и конфликтов, утверждение и усиление стремления всего живого к позитивному самопроявлению. Базовым понятием данного направления гуманистической науки является принятие позиции ненасилия. Авторы выделяют психологические условия приобретения личностью позиции ненасилия: принятие собствен-

ной личности; преодоление психологических защит; осознание уровня собственного эгоцентризма и приобретение ассертивности; формирование терпимости. Терпимость выступает в качестве внутреннего гибкого механизма существования позиции ненасилия, она сориентирована на другого человека, принятие и понимание его в сопоставлении с собой и своими взглядами. Овладение терпимостью является выражением личностной зрелости.

Таким образом, нами была предпринята попытка проанализировать и обобщить аксиологические аспекты терпимости, а также обратиться к гуманистической философии и психологии, где наиболее полно рассматривается исследуемая проблема.

Примечания

1. *Рассин Э.А.* Психология прощения // Вопросы психологии. 1999. №4. С. 93-99.
2. *Добролюбие избранное для мирян.* 1997. Т. 1.
3. *Ильин И.А.* Собрание сочинений. Т. 3. М., 1994.
4. *Рерих Н.К.* О вечном. М., 1994.
5. *Роджерс К.* Клиентоцентрированная терапия. М., 1997.
6. *Розанов В.В.* Сочинения: В 2 т. Т. 1. М., 1990.
7. *Ситаров В.А., Маралов В.Г.* Психология и педагогика ненасилия. М., 1997.
8. *Смысл жизни: Сокровищница русской религиозно-философской мысли: Антология.* М., 1994.
9. *Теории личности в западноевропейской и американской психологии.* Самара, 1996.
10. *Токарев С.А.* Религия и история народов мира. М., 1986.
11. *Толстой Л.Н.* Путь жизни. М., 1993.
12. *Трубецкой С.Н.* О природе человеческого сознания. М., 1994.
13. *Швейцер А.* Благоговение перед жизнью. М., 1992.
14. *Швейцер А.* Культура и этика. М., 1973.
15. *Швейцер А.* Упадок и возрождение культуры. М., 1993.
16. *Шрила Прабхупада.* Бхагавад гита как она есть. М.; Л.; Калькутта, 1992.

Л.Н. Береснева

РУССКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЖУРНАЛИСТИКА И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ РАЗВИТИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.

В статье раскрываются понятие, причины, особенности развития отечественной педагогической журналистики, уточняется ее классификация. Статья содержит цифровой материал, таблицу и рисунок, иллюстрирующие тенденции развития педагогической печати второй половины XIX – начала XX вв.

Русская педагогическая журналистика второй половины XIX – начала XX вв., положительно влияя на дореволюционную педагогическую теорию и школь-

© Л.Н. Береснева, 2002

ную практику, являлась их неотъемлемой частью. С позиций современности мы по-новому осознаем идеологию существовавших в то время педагогических изданий научно-методического, популярного характера, где печатались произведения и статьи, содержащие рекомендации для педагогов и родителей по воспитанию и обучению подрастающего поколения. По единодушному мнению ряда исследователей (Э.Д. Днепров, П.Н. Груздева, М.М. Маянца, Т.Д. Крыловой и др.), отечественная педагогика не может быть достоверно оценена без важнейшего ее источника – педагогической журналистики, названной профессором П.Н. Груздевым энциклопедией педагогики, психологии и народного образования, а также живой современностью, поскольку «журналы освещали вопросы, актуальные и для нашего времени» [1, с. 9].

В России термином «журналистика» первоначально обозначалась совокупность журналов, с середины XIX в. – все периодически выходящие издания, прямым назначением которых было формирование общественного мнения. Под педагогической журналистикой понимались периодически выходящие издания, посвященные вопросам образования, воспитания и обучения как подрастающих поколений, так и взрослых. Она вследствие различий в общественно-педагогическом направлении журналов, разнообразия их содержания и недолговечности существования (предварительная цензура была отменена в 1905 г.) представляла собой сложное явление. Дореволюционными (В.А. Зеленко, Н.М. Лисовским) и советскими (Н.Н. Абловым, П.Н. Груздевым, Л.Н. Литвиным, Р.Л. Доватор) авторами неоднократно отмечались трудности в определении общественно-педагогического направления периодики, так как педагогической журналистике, особенно конца XIX – начала XX вв., был свойственен эклектизм. Педагогические журналы вмещали «слишком разнородные по своему мироощущению элементы» [2, с. 60]. Например, даже в таких определенных журналах, каким являлось синодское «Народное образование», и то уживались противоречивые взгляды. Предпринятая попытка (Н.Н. Абловым, Р.Н. Доватор, Т.Д. Крыловой) классифицировать педагогическую периодику внутри государственного и прогрессивного лагеря на группы с конкретной общественной характеристикой – либерально-буржуазные, буржуазно-демократические (мелкобуржуазные), социал-демократические – являлась оправданной для сложившейся в России ситуации после 1905 г. Тем не менее, педагогические журналы не отличались ясными политическими программами и после 1905 г., поэтому наметилась тенденция классифицировать педагогическую периодику по изданиям, выражавшим, с одной стороны, официальную точку зрения, а с другой – общественно-педагогическую. В качестве примера можно привести «Педагогическую энциклопедию» [3, стлб. 41-43], где журналы исследуемого периода сгруппированы в соответствии с этими направлениями. Также указаны общее число из-

даваемых до революции журналов (свыше 300), география изданий (50 городов), преобладание «столичной» педагогической периодики, издатели журналов: различные министерства и ведомства, органы местного самоуправления, педагогические общества, учительские союзы, культурно-просветительные объединения, съезды, частные лица. Нами было выявлено существование разграничения в деятельности главного ведомственного «Журнала министерства народного просвещения», с одной стороны, и частных журналов, отражающих общественную точку зрения по вопросам образования, – с другой. По мысли основателя «Журнала министерства народного просвещения» графа С.С. Уварова, ведомственное издание должно было отражать состояние научного образования в российской империи и заменять собою, по возможности, не доступные для большинства учителей иностранные специализированные и «учено-критические» журналы. Так, в конце 50-х гг. XIX в. журнал печатал статьи и лекции лучших профессоров того времени. Но затем при оживлении русской литературной деятельности недостаток материальных средств не позволил ему полноценно осуществлять задуманную обширную деятельность, поэтому с июля 1860 г., когда редактором стал К.Д. Ушинский, журнал был преобразован в чисто педагогический. Затем с 1864 г. в журнале печатали только правительственные постановления и распоряжения по учебной части, официальные отчеты и т.п. для того, чтобы предоставить многочисленным частным изданиям инициативу в освещении педагогических вопросов. Взаимоотношения, складывающиеся между ведомственным и частными журналами, определялись стоящими перед ними целью и задачами. Цель была едина – успешное развитие среднего образования, от которого зависело образование масс и деятельность высших учебных заведений. Задачи были различны: официальный орган знакомил общественность с состоянием учебных заведений через публикацию предоставляемых правительству страны отчетов, защищал средние учебные, возможно и низшие, учреждения от недовольства со стороны общества проводимыми реформами, необходимость которых нужно было обосновать со стороны правительства. А частная журналистика указывала на вкравшиеся ошибки в отчетах, освещала неудачные результаты реформ и других правительственных шагов и оберегала, в первую очередь, интересы общества. Но реализация этих задач была затруднена по причине объявления ведомственным журналом всякого мнения, противоречащего намерениям правительства, «признаком или не понимания дела, или заблуждения» [4, с. 875], т.е. инакомыслие в нашей стране тщательно преследовалось (особенно в периоды стачек и первой русской революции), из-за чего многие педагогические журналы прекращали свою деятельность.

Педагогическая журналистика своевременно реагировала на происходившие изменения в духовной

жизни общества, став традиционной для России формой существования и развития различных педагогических, философских и социальных идей, она была важнейшим фактором развития народного образования и педагогической науки. Начавшиеся процессы демократизации и повышенного внимания к начальной земской школе, воскресным школам для взрослых и частным образовательным учреждениям подвергались горячей полемике в прессе. На страницах педагогических журналов велись дискуссии по проблемам реформирования учебных заведений, учебно-воспитательного процесса, его целей, содержания, методов и средств, влияния семьи и школы на развитие подрастающего поколения. В ходе обсуждения основных вопросов общественного и семейного, а также умственного, нравственного, физического, эстетического и трудового воспитания настойчиво проводилась мысль о необходимости тщательного изучения внутреннего мира ребенка. Большое количество публикаций было посвящено подготовке, положению и нуждам учителя в царской России, т.е. не было «ни одного раздела педагогики, который не нашел бы отражения в журнальной литературе» [1, с. 14]. К решению актуальных проблем народного образования подключались различные общества, комитеты и комиссии, организованные представителями демократической интеллигенции. Одним из первых было Санкт-Петербургское педагогическое общество, в которое входили передовые русские педагоги А.А. Чумиков, П.Г. Редкин, К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин, Д.Д. Семенов. Протоколы заседаний Санкт-Петербургского собрания, опубликованные в журнале «Учитель» (1861–1870), освещали творческие искания педагогов и общественности в разработке, реализации на практике новейшей педагогики. Немалый вклад в становление и развитие педагогической журналистики внесли педагогические съезды, проходившие в Москве, Киеве, Одессе, Курске, Симферополе, Костроме и других городах России. На съездах обсуждались дисциплинарные и административные меры, способы преподавания, различные стороны воспитания, которые были опубликованы в педагогической периодике («Учитель», «Воспитание и обучение», «Записки учителя», «Русский начальный учитель», «Дневник Первого Всероссийского Съезда по вопросам народного образования» и др.). Общественно-педагогическое движение способствовало осознанию необходимости ведения просветительной работы с родителями, созданию общественных родительских организаций, возглавляемых педагогами или медиками. Так, в 80-х гг. XIX в. возник «Родительский кружок» (СПб.) под руководством А.Н. Острогорского и П.Ф. Каптерева, объединивший педагогов, врачей и родителей с целью распространения medico-педагогических знаний среди населения и «в общественно-культурных интересах», «на благо русской семье... большая часть докладов была напечатана» в

периодически выходящем издании «Энциклопедия семейного воспитания» [5, с. XI-XII].

При высоком уровне развития академической науки, достаточно качественном среднем и высшем образовании, в России сохранялся низкий уровень общей образованности и культуры основной массы населения. По переписи 1897 г. лишь 1,1% населения получало образование выше начального. Всеобщее начальное образование не было гарантировано законом. К 1910 г. в стране на 100 жителей приходилось 4,67 учащихся (один из самых низких показателей в Европе). Главными чертами российской школы оставались сословность, корпоративность, консерватизм.

С 1900 г. важнейшим стал вопрос о реформе средней школы и введении всеобщего начального образования. Росло число государственных школ. Появлялись новые типы школ, строившие свою деятельность на передовых педагогических принципах. Нового устава добились вузы, развивалось женское образование, открывалось множество общеобразовательных и педагогических курсов, ширилось ученическое и студенческое движение, организованные формы приобретало движение учителей, появлялись педагогические общества.

Педагогическая наука обратилась к наследию В.Г. Белинского, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, П.Г. Редкина и др. Одной из главных в это время стала проблема самой науки, ее роли и места в системе наук о человеке. В эти же годы с наибольшей силой проявились отличительные черты русской педагогики: гуманистическая направленность, отрицание утилитарного характера и образования, требование целостного подхода к личности и организации педагогического процесса.

По мнению современных исследователей (Э.Д. Днепров и др.), в эти годы в России начала формироваться новая педагогическая традиция. Ее основами стали идея целостности личности и воспитательного воздействия на нее и идея свободы личности в воспитательном процессе. Эта традиция неразрывно была связана с педагогическим наследием России – творчеством К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого – и общепедагогической русской традицией – идеей православия, соборности, всеединства. В этот период в русской педагогике оформилось несколько самобытных течений: русское национальное воспитание, православная педагогика, трудовая школа, свободное воспитание, педагогическая антропология, что нашло свое отражение в таких педагогических журналах, как «Вестник воспитания» (1890–1917), «Русская школа» (1890–1917), «Образование» (1892–1909), «Свободное воспитание» (1907–1918) и ряде других.

Развитие педологии, экспериментальной педагогики и психологии, новые данные в области исследования детской природы поставили под сомнение обоснованность многих традиционных педагогических положений и даже саму необходимость существования педагогики как самостоятельной науки. Причи-

ной этого стало повсеместное увлечение в России идеями позитивизма. Новая научная педагогика, под которой часть представителей экспериментальной педагогики и педологии (А.П. Нечаев, И.А. Сикорский, Н.Е. Румянцев) понимали детскую психологию, противопоставлялась «умозрительной», «метафизической», «философской» педагогике прошлого, т.е. новейшую педагогику 60-х сменила новая педагогика 90-х гг. XIX в.

Кроме того, на страницах периодики огромное внимание уделялось постановке и решению социально-педагогических вопросов. Если во второй половине XIX в. главной проблемой было создание народной школы, то в начале XX в. – демократизация народного образования, что отстаивалось в легальных социал-демократических педагогических изданиях («Молодость» (1906), «Голос среднеучебных заведений» (1906), «Задачи обновленной школы» (1908) и др.).

Поражение России в Крымской войне, потребности передовой части общества в коренном изменении подхода к образованию, реформы 60-х гг. XIX века и последующие контрреформы, бурное развитие капиталистических отношений, русско-турецкая война, общественное движение помощи пострадавшим губерниям от страшного голода 1891 г. и эпидемии холеры, русско-японская война, усиливающиеся к концу XIX в. стачки рабочих, революционная ситуация в 900-х гг. XX в. и первая мировая война обуславливали общественные подъемы на протяжении исследуемого исторического периода, одним из проявлений которых было педагогическое движение, имевшее как социальное явление внешние атрибуты: формы организаций, обмена информацией и опытом, систему пропаганды своих идей. Деятельность многих просветительных обществ вызвала значительное увеличение количества выпускаемой учебно-педагогической литературы. Так, в 1912 г. было выпущено 34630 названий изданий тиражом в 133,5 млн. экземпляров [6], и к 1913 г. Россия вышла на первое место по изданию книг и брошюр, опередив Англию, Францию, Германию, что привело к созданию устойчивой информационной базы педагогической журналистики – 304 периодических издания к 1916 г. [7].

Но развитие русской педагогической периодики по сравнению с зарубежной и отечественной предшествующих исторических периодов имело свои особенности. На протяжении второй половины XIX – начала XX вв. «педагогическая пресса, как стоящая ближе всего к народному образованию и претендующая на роль руководительницы, пережила особенно сложный и глубокий процесс развития» [8, с. 43].

Во-первых, русская периодика была моложе европейской, так как темпы экономического роста Западной Европы намного превосходили российские. До середины XIX в. в нашей стране не было соответствующего импульса, который, как правило, необходим для прорыва в чем-либо. За рубежом таким толчком

стала нарастающая потребность в информированности во время народных выступлений и революций. Отказ от феодальной системы и переход к буржуазной системе отношений вызвал усиленное развитие общей и педагогической периодической печати.

Возникновение русской педагогической журналистики определялось двумя датами: 1785 г. – создание Н.И. Новиковым первого журнала для детей, который назывался «Детское чтение для сердца и разума», и 1803 г. – выход журнала Министерства народного просвещения «Периодическое сочинение об успехах народного просвещения». В 1833 г. возник первый, специально посвященный вопросам педагогики, частный «Педагогический журнал» известных в то время деятелей просвещения Е.О. Гугеля, П.С. Гурьева, А.Г. Ободовского. Однако он прекратил свое существование уже в 1834 г. после отказа А.Г. Ободовского от участия в его издании под воздействием жесткой цензуры.

Во-вторых, только со второй половины XIX в. произошло становление и полноценное развитие русской периодики. Нами было обнаружено, что если за 30-е гг. XIX в. возникло два педагогических журнала, 40-е – один, 50-е – три, то в 60-е – тринадцать и т.д. (см. табл. 1, составленную на основе данных [6, 8, 9, 10, 11, 12, 13]), т.е. одной из особенностей развития русской педагогической журналистики рассматриваемого периода стал ее интенсивный рост.

Таблица 1
Тенденции развития русской педагогической журналистики второй половины XIX – начала XX вв.

Годы	Основано новых изданий педагогической периодики
1840-1849 (40-е гг.)	1
1850-1859 (50-е гг.)	3
1860-1869 (60-е гг.)	13
1870-1879 (70-е гг.)	14
1880-1889 (80-е гг.)	10
1890-1900 (90-е гг.)	18
1901-1904 (за 4 г.)	18
1905	4
1906	20
1907	24
1908	10
1909	11
1910	14
1911	13
1912	18
1913	10
1914	17
1915	11
1916	6

В целом за 1857–1916 гг. в России появилось 235 новых изданий педагогической печати. Однако это

относительный показатель, так как объединяет разные типы изданий: педагогические газеты и журналы составляли 157 наименований, остальные – циркуляры по учебным округам, ежегодники, листки педагогических обществ, дневники совещаний, выставки, которые лишь условно можно отнести к педагогической журналистике.

Еще одной особенностью русской педагогической журналистики рассматриваемого периода явилось ее скачкообразное развитие. Многие педагогические издания возникали и быстро прекращали свою деятельность вследствие жесткой цензуры, старавшейся не допустить инакомыслия, а также из-за материальных и организационных трудностей частных изданий. Так, разрешение на издание журнала обставлялось такими формальностями, что издателями и редакторами должны были стать люди абсолютно благонадежные. Их формулярные списки, программа изданий, как правило, рассматривались в самых разных инстанциях. За направлением развития педагогической периодики тщательно следили Ученый комитет Министерства народного просвещения, попечители учебных округов, надзиратели учебных заведений, святейший Синод. Обострившиеся противоречия между принятыми законами о печати (1865 г., 1905 г.), провозглашавшими свободу слова, и непоследовательностью власти в проведении прогрессивной законодательной политики в отношении периодики привели к тому, что срок существования свыше 25 лет имели только 8 педагогических журналов: «Журнал Министерства народного просвещения» (1834–1917), «Педагогический сборник» (1864–1917), «Воспитание и обучение» (1877–1916), «Вестник опытной физики и элементарной математики» (1886–1916), «Русский начальный учитель» (1880–1911), «Церковно-приходская школа» (1887–1916), «Вестник воспитания» (1890–1917), «Русская школа» (1890–1917), в то время как 56 других, согласно исследованию Л.Н. Литвина, прекращали свою деятельность в течение одного года [8].

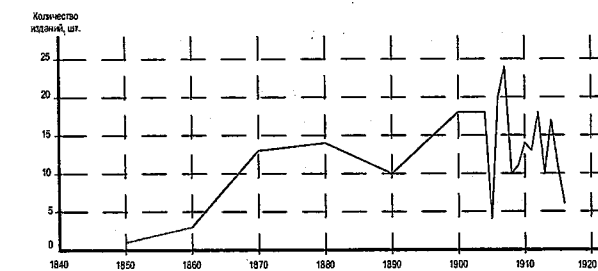


Рис. 1

Наглядно пики развития русской педагогической журналистики второй половины XIX – начала XX вв. представлены на рис. 1. Они во многом совпадают с периодами подъемов общественно-педагогического движения (60-е, 90-е гг. XIX в., 900-е, 10-е гг. XX в.), следовательно, педагогическая периодика и общественное движение, зачастую оппозиционно настроенные к царской власти, развивались синхронно.

Педагогическая периодика в различной степени обеспечивала необходимой информацией все уровни воспитания и образования, начиная от дошкольного и заканчивая высшим. К началу XX в. появилось множество педагогических журналов по отдельным предметам («Школьное пение» (1900–1901), «Физик-Любитель» (1904–1917), «Естествоведение и наглядное обучение» (1909–1910), «Коммерческое образование» (1908–1916), «Математическое образование» (1912–1917), «Законоучитель» (1912–1917), «Что и как читать детям» (1912–1917), «Родной язык в школе» (1914–1917) и другие, что отражало тенденцию развития естественно-технических наук. Характерной особенностью периодики стала предметная специализация.

Таким образом, все многообразие проблем, освещавшихся со второй половины XIX – начала XX вв. в русской педагогической периодике, сводилось к следующему: а) цель, задачи и перспективы развития педагогики как науки, формирование новых подходов к рассмотрению ключевых вопросов педагогики (сущности, целей и принципов воспитания); б) конкретные аспекты воспитания, которые отражали новые педагогические принципы; в) реформы образования и воспитания в школьной системе; г) социально-педагогические условия осуществления просветительных реформ; д) передовой опыт учебно-воспитательной работы; е) деятельность просветительских организаций. Особенности развития педагогической журналистики в контексте исторических событий стали: 1) интенсивный рост, 2) синхронность, 3) скачкообразность, 4) нарастающая к началу XX в. специализация педагогических изданий.

Примечания

1. Груздев П. Н. Русские педагогические журналы до революции и некоторые вопросы современной школы // Советская педагогика. 1945. № 7. С. 9–19.
2. Зеленко В. А. Вопросы просвещения в отражении педагогических журналов // Русская школа. 1915. № 3. С. 43–75.
3. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. Т. 2. М., 1965. Стлб. 40–43.
4. От редакции // Учитель. 1866. № 22–24. С. 871–876.
5. Энциклопедия семейного воспитания. Вып. 2. СПб., 1898. С. I–XII.
6. Машикова М. В. История русской библиографии начала XX века (до октября 1917 г.). М., 1969.
7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конек XIX – начало XX вв. / Под ред. Э. Д. Днепра и др. М., 1991.
8. Литвин Л. Н. Журнал «Русская школа» (1890–1917 гг.) о народном образовании, обучении и воспитании: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1975.
9. Лисовский Н. М. Библиография русской периодической печати 1703–1900: В 2 т. М., 1995.
10. Аблов Н. Н. Педагогическая периодическая печать (1803–1916) / Под ред. Е. Н. Медынского. М., 1937.
11. Доватор Р. Л. Педагогическая журналистика в годы первой революции в России // Советская педагогика. 1985. № 4. С. 102–106.

12. Русская периодическая печать (1702–1894) / Под ред. А. Г. Дементьева, А. В. Запалова, М. С. Черепанова. М., 1959.

13. Куфаев М. Н. Библиография русских педагогических журналов (со 2-й пол. XIX в. до 1917 г.) // Педагогическая энциклопедия, 1927. Т. 1. С. 395–416.

Е. В. Огородников

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ»

В статье рассматривается методика курса по формированию у будущих учителей информатики знаний и умений, связанных с проектированием, разработкой и реализацией информационных систем, что имеет непосредственное отношение к реализации компонентов их профессиональной деятельности. Определяется структура и методика построения учебных занятий данного курса, а также выделяется его место в общей системе курсов по подготовке специалистов на факультете информатики.

Особенностью деятельности любой организации в настоящее время является огромный объем и высокая сложность используемых данных, поэтому возникает серьезная проблема – как обеспечить автоматизированный доступ к этой информации широкому кругу пользователей для принятия ими эффективных управленческих решений. Эта задача стоит не только перед промышленными организациями, но и перед образовательными учреждениями, которым также необходимо осуществлять автоматизацию управления учебным процессом.

Решение поставленной проблемы выполняется путем создания *информационной системы*, которая в широком смысле представляет собой комплекс программных продуктов, в задачи которых входит

- обеспечение надежного хранения данных на различных носителях;
- организация поиска необходимых данных в соответствии с указанными критериями;
- осуществление преобразования информации в опоре на определенный аналитический и математический аппарат.

Знакомство студента с уже готовыми информационными системами осуществляется в рамках различных дисциплин. Однако у современного учителя информатики как специалиста в области информационных технологий должны быть также сформированы и навыки построения и дальнейшего профессионального использования информационных систем, что и является *целью* данного курса.

В основе любой информационной системы лежит *хранилище данных (ХД)*, которое представляет собой собрание данных, предназначенных для поддержки принятия управленческих решений и отличающееся предметной направленностью.

© Е. В. Огородников, 2002

В состав ХД входят различные компоненты, важнейшими среди них являются

- оперативные источники данных;
- инструменты проектирования и разработки;
- инструменты извлечения и трансформации данных;
- системы управления данными;
- инструменты доступа к данным и анализа;
- средства администрирования.

Построение ХД – очень сложный процесс, который может быть выполнен на основе различных принципов и методов и с применением различных программных продуктов.

При этом сердцем ХД является, безусловно, *система управления базами данных (СУБД)*, которая обеспечивает надежное и производительное хранение и обработку данных. Выбор СУБД является одним из ключевых моментов в разработке информационной системы.

Каким же требованиям должна удовлетворять СУБД, на основе которой может быть построена современная информационная система? К ним относятся следующие качества:

– *разграничение прав доступа* к данным при совместном обращении к информации множества пользователей и обеспечение сохранности конфиденциальной информации;

– *распределенная обработка данных*, основанная на построении географически распределенного, но в то же время автономного и согласованного хранилища данных;

– *масштабируемость*, под которой понимается не только высокая производительность при использовании дорогой аппаратуры, но и возможность программных решений, начиная с настольных и мобильных компьютеров и заканчивая крупными серверами и кластерами*;

– *снижение стоимости владения*, в которой учитываются как начальные затраты на приобретение аппаратуры и системного ПО, так и дальнейшие затраты, связанные с разработкой прикладного ПО, внедрением и обучением пользователей, текущим сопровождением и модернизацией.

«На современном российском рынке присутствуют различные СУБД, удовлетворяющие перечисленным выше требованиям – IBM DB-2, Oracle, MS SQL Server, Sybase Adaptive Server и Informix» [6].

В рассматриваемом курсе делается упор на построение и сопровождение ХД средствами СУБД SQL-Server корпорации Microsoft, выбор которой объясняется следующими положениями:

– занимает одно из лидирующих положений по масштабируемости и, с учетом невысокой стоимости

* Под *кластером* понимается группа независимых систем, работающих вместе, как единое целое.

** В основу положены результаты тестирования СУБД по стандарту TPC. Источник Интернет: www.tpc.org.

и опорой на платформу Windows NT, является наиболее дешевым решением для малых и средних фирм**;

– «функционирует на совместимых с Windows NT аппаратных платформах и в разнородных средах, которые наиболее часто встречаются в современных фирмах» [3];

– является наилучшей СУБД для платформы Windows NT, опираясь на интегрированную систему безопасности и единые средства пользовательского интерфейса, и в сообществе с другими компонентами данной платформы позволяет создавать системы, решающие различные задачи. Так, например, с помощью компонента Internet Information Server, обеспечивающего функционирование Web-узла фирмы, и ASP-технологии можно организовать доступ к базе данных из Интернета» [4].

Кроме того, по информации Департамента обучения и работы Великобритания (DFEE, Интернет: www.dfes.gov.uk), одним из обязательных требований, предъявляемых к квалифицированному специалисту в области информационных технологий, является владение MS SQL Server. Подтвердить имеющиеся знания и навыки, необходимые для работы с SQL Server, позволяет система экзаменов направления MCDBA* программы MCP** [1, 2, 5].

Перечисленные выше условия и повлияли на выбор данной СУБД для изучения в рамках курса «Информационные системы».

Для реализации поставленной цели курса теоретический и практический материал должен быть представлен в виде блоков.

Блок теоретического материала

В теоретическом материале выделяются следующие разделы:

I. Общие вопросы информационных систем

Понятие корпоративной информационной системы, ее назначение. Структура системы. Классификация систем по различным признакам. Примеры различных информационных систем. Этапы разработки информационных систем.

Различные варианты реализации информационных систем. Технология клиент-сервер, логические компоненты системы, созданной на основе этой технологии. Различные модели технологии клиент-сервер.

Понятие ХД, процесс его создания. Компоненты и проектирование ХД.

II. Структурированный язык запросов (SQL)

ANSI SQL. Категории команд языка: создание объектов базы данных (DDL), защиты и управления данными (DCL), манипулирования данными (DML).

Transact-SQL как разновидность языка запросов ANSI SQL. Идентификаторы, выражения, системные

* Microsoft Certified Database Administrator, Сертифицированный администратор баз данных.

** Microsoft Certified Professional, Сертифицированный профессионал Microsoft.

типы данных. Управляющие конструкции, логические операторы и функции.

III. Разработка и сопровождение баз данных на основе СУБД SQL Server

Общие сведения: основные возможности, история развития и направления использования. SQL Server как система управления обработкой транзакций. Компоненты SQL Server: серверная и клиентская части, структура их взаимодействия.

Физическая архитектура БД: страницы и экстенды, файлы и группы файлов. Логическая архитектура БД: таблицы, представления, хранимые процедуры, индексы.

Обеспечение целостности данных: группы правил целостности, ограничения, правила и значения по умолчанию. Транзакции и блокировки, управление ими.

Блок практического материала

Целью практических занятий курса является получение необходимых навыков разработки и управления реляционными базами данных на основе SQL Server. Для этого необходимы знания и умения, получаемые при изучении курса «Системы управления базами данных», такие, как

- знание фундаментальных концепций реляционной базы данных;
- понятие целостности данных;
- нормализация данных и понятие связи;
- умения проектировать и управлять реляционной базой данных.

В организации практической деятельности студентов используется групповой метод работы. Студенты объединяются в группы по 2-3 человека, за каждой группой закрепляется рабочее место (рис. 1), состоящее из 2 компьютеров с различными операционными системами: на одном функционирует серверная часть СУБД, на другом – клиентская.

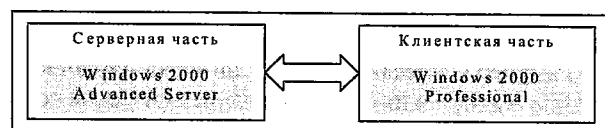


Рис. 1. Рабочее место группы студентов

Понимание взаимодействия между серверной и клиентской частями системы опирается на знание протоколов, по которым осуществляется взаимодействие между удаленными узлами сети. Организованная же подобным образом учебная деятельность требует наличия практических навыков обеспечения этого взаимодействия в сетях на основе операционной системы Windows 2000 AS, которые студенты получают в рамках курса «Стек протоколов TCP/IP и администрирование сетевых ОС».

В системе практических занятий можно выделить два раздела, в рамках которых изучаются следующие разделы.

I. Администрирование баз данных

Архитектура SQL Server и его конфигурирование. Утилиты администрирования. Системные базы данных и системные хранимые процедуры. Конфигурирование сеанса соединения.

Системы безопасности: процесс аутентификации, учетные записи и роли. Предоставление и запрещение доступа.

Физическая структура базы данных: создание и изменение, файлы базы данных и группы файлов, управление объемом базы данных. Средства для резервного копирования базы данных. Виды и процедура резервного копирования. Восстановление баз данных по резервной копии.

Установка сервера: параметры установки, выполнение установки и проверка ее правильности.

Мониторинг сервера: назначение и используемые средства.

II. Разработка баз данных

Transact-SQL: элементы языка и способы выполнения операторов. Управляющие конструкции.

Выборка данных. Использование индексов как механизма, обеспечивающего высокую скорость поиска данных. Оценка скорости выборки.

Программируемые объекты базы данных: представления и хранимые процедуры.

Логическая структура базы данных: таблицы и обеспечение целостности данных (ограничения и умолчания), планирование и создание индексов.

Управление данными: изменение, добавление и удаление данных. Управление транзакциями и блокировками. Триггеры.

Контроль качества усвоения учебного материала осуществляется в тестовой форме на основе экзамена MCSE 70-028 (Администрирование SQL Server 7.0) и MCSE 70-029 (Разработка и внедрение баз данных при помощи SQL Server 7.0).

Опыт показывает, что при изучении отдельных разделов практической части курса целесообразно использование уже готовых информационных сред, применение которых облегчает освоение технических приемов работы с утилитами администрирования и дает конкретный пример реализации технологии работы.

Так, например, изучение раздела «Выборка данных» удобнее осуществлять на примере базы данных, уже содержащей достаточное количество информации. Это позволит более детально рассмотреть возможности извлечения данных и оценить этот процесс. Знакомство с системой безопасности также лучше осуществлять посредством уже разработанной базы данных и на ее основе решать различные задачи управления безопасностью.

В организации практической деятельности студентов используется проектный метод. В конце курса студентам предлагаются проектные задания, в которых формулируется цель проекта, приводятся требования к выполнению и оформлению проекта. В качестве проектного задания рассматривается разработка и реализация ХД информационной системы заданного учреждения. Например, «Библиотека», «Промышленное предприятие» и др.

Подведем итог. Курс «Информационные системы» является составной частью в общей системе курсов по подготовке специалистов на факультете информатики (рис. 2).

В рамках этого курса студент осваивает технологию разработки и сопровождения баз данных средствами SQL Server, получает начальный опыт создания ХД информационной системы.

Таким образом, знания и умения, полученные при изучении материалов курса, являются востребованными при дальнейшем изучении других дисциплин, например курса «Разработка пакетов прикладных программ».

Примечания

1. Administering SQL-Server. Сертификационный экзамен – экстерном (экзамен 70-028). СПб.: «Питер», 2000.
2. Database Design on SQL Server 7. Сертификационный экзамен – экстерном (экзамен 70-029). СПб.: «Питер», 2000.
3. Корпоративные базы данных – Интернет, информационные материалы корпорации Microsoft: www.microsoft.com.
4. Мамаев Е., Вишневецкий А. Microsoft SQL Server 7 для профессионалов. СПб.: «Питер», 2000.
5. Реализация баз данных Microsoft SQL-Server. Учебный курс: официальное издание Microsoft для самостоятельной подготовки. М.: ИТД «Русская редакция», 2000.
6. Янушко А. Современные реляционные СУБД – Интернет, Банковские технологии.

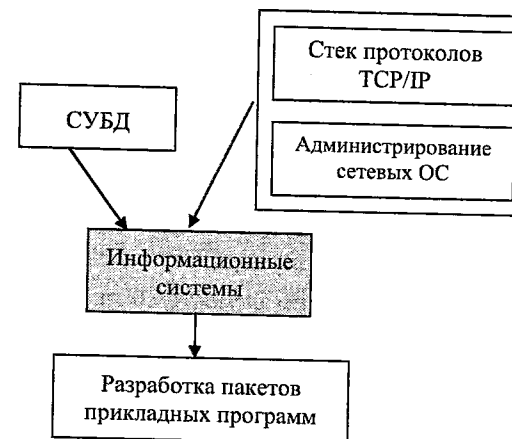


Рис. 2. Система курсов

Новые книги

Некрасова Галина Николаевна
Четверикова Людмила Геннадьевна

**Применение игровых программных средств
в технолого-экономической подготовке школьников**

Учебное пособие
Киров: Изд-во ВГТУ, 2002. – 72 с.

В книге приводится классификация компьютерных игр и возможное их влияние на человека. Рассмотрены вопросы по организации компьютерной игровой деятельности на уроках технологии. Даны описания дидактических материалов для уроков технологии. Предлагается подробная методика проведения занятий с применением игрового программного средства «Карусельный магнат».

Учебное пособие предназначено для учителей технологии, экономики, преподавателей экономических дисциплин межшкольных учебных комбинатов, студентов технолого-экономических факультетов педагогических вузов.

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Е.М. Вечтомов, А.В. Ряттель

АДДИТИВНО ИДЕМПОТЕНТНЫЕ ПОЛУПОЛЯ

В статье рассматриваются свойства аддитивно идемпотентных полуколец, исследуется их алгебраическое замыкание.

Введение

Работа посвящена алгебраической теории аддитивно идемпотентных полуколец. В § 1 рассматриваются основные понятия теории и свойства таких полуколец. Показано, что класс аддитивно идемпотентных полуколец совпадает с классом решеточно упорядоченных абелевых групп, пополненных наименьшим элементом 0 (теорема 1). В § 2 уточняется доказательство Г.Б. Шпица [7] алгебраической замкнутости делимых аддитивно идемпотентных полуколец (теорема 2). Полуполе P мы называем *делимым*, если делимой является его мультипликативная группа $P \setminus \{0\}$, и *алгебраически замкнутым*, если в P разрешимо любое уравнение $a_n x^n + \dots + a_1 x + 1 = 0$ положительной степени с коэффициентами $a_1, \dots, a_n \in P$. Некоторые необходимые нам свойства полукольца многочленов $S[x]$ в зависимости от полукольца коэффициентов S рассмотрены в § 3. Наконец, в § 4 двумя способами строится алгебраическое замыкание произвольного аддитивно идемпотентного полуполя P (теорема 4 и замечание), приведены соответствующие примеры. Для доказательства теоремы 4 сначала доказывается теорема 3 о существовании корня.

§ 1. Основные понятия и свойства

Начнем с определений.

Полукольцом называется алгебра $\langle S; +, \cdot, 0, 1 \rangle$, такая, что $\langle S; +, 0 \rangle$ – коммутативная полугруппа с нейтральным элементом нуль 0, $\langle S; \cdot, 1 \rangle$ – полугруппа с нейтральным элементом единица 1, выполняются тождества дистрибутивности

$$a(b+c) = ab+ac, (a+b)c = ac+bc$$

и мультипликативности нуля $a \cdot 0 = 0 \cdot a = 0$.

Полукольцо S называется *аддитивно идемпотентным*, если тождественно $a+a=a$, *аддитивно сократимым*, если в S выполняется квазитожество

$$a+c=b+c \Rightarrow a=b;$$

антикольцом, если $a+b=0 \Rightarrow a=0$ (и $b=0$) для любых $a, b, c \in S$.

Полукольцо S с $1 \neq 0$ называется *полутелом*, если оно не является кольцом и $\langle S \setminus \{0\}; \cdot \rangle$ – мультипликативная группа S . Коммутативное (по умножению) полутело называется *полуполем*.

Легко видеть, что как полутела, так и аддитивно идемпотентные полукольца, являются антикольцами (см. [1]).

В любом аддитивно идемпотентном полукольце S можно ввести отношение порядка

$$a \leq b \text{ означает } a+b=b,$$

превращающее его в *упорядоченное полукольцо* $\langle S; +, \cdot, \leq \rangle$ с наименьшим элементом 0: предполагается, что для любых $a, b, c \in S$

$$a \leq b \Rightarrow a+c \leq b+c, ac \leq bc, ca \leq cb.$$

Если из полутела S исключить 0, то получим алгебру $\langle S \setminus \{0\}; +, \cdot \rangle$, называемую *полутелом без нуля*.

Алгебраическая система $\langle A; \leq \rangle$ называется *решеточно упорядоченной группой*, если $\langle A; + \rangle$ – группа, $\langle A; \leq \rangle$ – решетка и $a \leq b \Rightarrow ac \leq bc, ca \leq cb$ для всех $a, b, c \in A$ (см. [4]).

Понятия конгруэнции на полукольце, факторполукольца, вложения полуколец и др. определяются стандартно.

Теорема 1 [2, 8]. *Класс всех аддитивно идемпотентных полутел без нуля совпадает с классом всевозможных решеточно упорядоченных групп.*

Доказательство. Пусть A – произвольное аддитивно идемпотентное полутело без нуля. Тогда $\langle A; \leq \rangle$ будет решеточно упорядоченной группой, где $a \leq b \Leftrightarrow a+b=b$. Покажем, что $\langle A; \leq \rangle$ есть решетка с $\sup(a, b) = a+b$ и $\inf(a, b) = (a^{-1} + b^{-1})^{-1}$ – в обозначении $a \wedge b$. Очевидно, что $\langle A; +, \leq \rangle$ – верхняя полурешетка. Поскольку $a \leq b \Leftrightarrow b^{-1} \leq a^{-1}$ в A , то биекция $a \mapsto a^{-1}$ является порядковым антиизоморфизмом A . Поэтому $\langle A; \wedge, \leq \rangle$ – нижняя полурешетка.

Наконец, если $a \leq b$ в A и $c \in A$, то $a+b=b$, $ac+bc=(a+b)c=bc$ и $ca+cb=cb$, т.е. $ac \leq bc$ и $ca \leq cb$

Обратно, пусть $\langle A; \leq \rangle$ – решеточно упорядоченная группа. Положим $a+b = \sup(a, b)$ и $a \wedge b = \inf(a, b)$ в A . Тогда $\langle A; +, \wedge \rangle$ – решетка в алгебраическом смысле. Докажем, например, закон дистрибутивности $(a+b)c = ac+bc$. Поскольку $a \leq a+b$ и $b \leq a+b$, то $ac \leq (a+b)c$ и $bc \leq (a+b)c$, откуда $ac+bc \leq (a+b)c$. Пусть $ac \leq d$ и $bc \leq d$ для некоторого $d \in A$. Тогда $a \leq dc^{-1}$ и $b \leq dc^{-1}$, стало быть, $a+b \leq dc^{-1}$, т.е. $(a+b)c \leq d$. Значит,

$$(a+b)c = \sup(ac, bc) = ac+bc.$$

Получаем аддитивно идемпотентное полутело без нуля $\langle A; +, \cdot \rangle$.

Следствие 1. *Для любого аддитивно идемпотентного полутела без нуля $\langle A; +, \cdot \rangle$ алгебра $\langle A; +, \wedge \rangle$ является дистрибутивной решеткой.*

Достаточно вспомнить утверждение о дистрибутивности решетки любой решеточно упорядоченной группы [4].

Следствие 2. *Аддитивно идемпотентные полутела – это в точности решеточно упорядоченные группы с присоединенным нулем, играющим роль наименьшего элемента.*

Следствие 3. *Любое аддитивно идемпотентное полуполе $\langle P; +, \cdot \rangle$ изоморфно дуальному полу полю $\langle P; \wedge, \cdot \rangle$.*

В самом деле, отображение $^{-1}$ на $P \setminus \{0\}$, $0 \mapsto 0$ является искомым изоморфизмом:

$$(a+b)^{-1} = ((a^{-1})^{-1} + (b^{-1})^{-1})^{-1} = a^{-1} \wedge b^{-1}$$

$$\text{и } (ab)^{-1} = b^{-1}a^{-1} = a^{-1}b^{-1}.$$

При этом наименьший элемент 0 полуполя P остается наименьшим элементом дуального полуполя.

Свойства аддитивно идемпотентных полуколец P

1. Если $a^n = b^n$ ($n \in N$), то $a=b$ для любых $a, b \in P$. В частности, мультипликативная группа полуполя P без кручения.

Это свойство верно для любого полуполя [2]. См. также [4].

2. Для любых натуральных k и n в P справедливо тождество $(a_1 + a_2 + \dots + a_k)^n = a_1^n + a_2^n + \dots + a_k^n$.

Достаточно доказать равенство для двух слагаемых, а затем применить индукцию по k . Если $a_1 = a_2 = 0$, то равенство очевидно. Предположим $a_2 \neq 0$ и обозначим $a = a_1 a_2^{-1}$. Равенство $(a_1 + a_2)^n = a_1^n + a_2^n$ эквивалентно равенству $(a+1)^n = a^n + 1$, которое и проверим. Имеем

$$(a+1)^n (a^{n-1} + \dots + a + 1) = a^{2n-1} + \dots + a + 1 =$$

$$= (a^n + 1)(a^{n-1} + \dots + a + 1),$$

откуда после сокращения на ненулевой элемент $a^{n-1} + \dots + a + 1 = (a+1)^{n-1}$ получаем требуемое равенство.

3. $a \leq b \Leftrightarrow a^n \leq b^n$ при любых $a, b \in P$ и $n \in N$.

Импликация верна во всех упорядоченных полукольцах. Пусть $a^n \leq b^n$, т.е. $a^n + b^n = b^n$. Тогда по свойствам 2 и 1 получаем $(a+b)^n = b^n$ и $a+b=b$, т.е. $a \leq b$. См. также [4].

4. В P имеет место аналог неравенства Коши $a_1 \cdot a_2 \cdot \dots \cdot a_n \leq a_1^n + a_2^n + \dots + a_n^n$ ($n \in N$), причем равенство достигается лишь при $a_1 = a_2 = \dots = a_n$.

Применяем свойство 2:

$$a_1^n + \dots + a_n^n = (a_1 + \dots + a_n)^n =$$

$$= \sum_{k_1 + \dots + k_n = n} a_1^{k_1} \cdot \dots \cdot a_n^{k_n} = a_1^n + \dots + a_1 \cdot \dots \cdot a_n +$$

$$+ \dots + a_n^n \geq a_1 \cdot \dots \cdot a_n.$$

Если же $a_1^n + a_2^n + \dots + a_n^n = a_1 a_2 \cdot \dots \cdot a_n$, то $a_2^n a_3 \cdot \dots \cdot a_n \leq a_1 a_2 \cdot \dots \cdot a_n$, откуда $a_2 \leq a_1$. Аналогично доказывается, что $a_1 \leq a_2$, т.е. $a_1 = a_2$, и остальные равенства.

Заметим, что свойства 2 и 4 указаны в [3].

5. $a + a^{-1} \geq 1$ при любом ненулевом $a \in P$, причем равенство получается только в случае $a=1$.

Для $a \neq 0$ в силу 2 имеем

$$a^2 + a^{-2} = (a + a^{-1})^2 = a^2 + a^{-2} + 1,$$

откуда $1 \leq (a + a^{-1})^2$. По свойству 3 получаем $1 \leq a + a^{-1}$.

Пусть теперь $a + a^{-1} = 1$. Тогда по 2 $(a+1)^2 = a^2 + 1 = a = a+1$. Значит, $a+1=1$ и $a=1$.

Полуполе назовем *делимым*, если его мультипликативная группа является делимой (абелевой) группой. Свойство 1 показывает, что в любом делимом полуполе из каждого элемента однозначно извлекается корень n -й степени при фиксированном $n \in N$.

6. Для любого делимого аддитивно идемпотентного полуполя P и любого положительного рационального числа q возведение в степень q ($a \mapsto a^q$) является автоморфизмом полуполя P .

В таком P верны обобщения свойств 1-3, если вместо натурального показателя n брать рациональное $q > 0$.

Главной конгруэнцией на полукольце S , порожденной парой (a, b) его элементов, называется наименьшая конгруэнция ρ на S , такая, что $a \rho b$. Заметим, что главная конгруэнция на S , порожденная парой $(0, 1)$, одноклассовая, а порожденная парой $(1, 1)$ – это отношение равенства.

7. Главная конгруэнция на аддитивно идемпотентном полуполе P , порожденная парой $(a, 1)$, где $a \neq 0$ и $a \neq 1$, имеет следующее строение: $0 \rho 0$ и для любых $u, v \neq 0$ из P и $n \in \mathbb{N}$ $uv \Leftrightarrow (a + a^{-1})^{-n} \leq uv^{-1} \leq (a + a^{-1})^n$ для некоторого натурального n .

Доказательство. Пусть ρ – главная конгруэнция на P , порожденная указанной парой $(a, 1)$. Образует множество

$$H = \{b \in A : \exists n \in \mathbb{N} (a + a^{-1})^{-n} \leq b \leq (a + a^{-1})^n\}.$$

Поскольку $a + a^{-1} > 1$ по свойству 5, то

$$\dots < (a + a^{-1})^{-2} < (a + a^{-1})^{-1} < 1 < a < a + a^{-1} < (a + a^{-1})^2 < \dots$$

Ясно, что H замкнуто относительно операций умножения, взятия обратного элемента и сложения в P , т.е. H является подполуполем полуполя без нуля $P \setminus \{0\}$. Кроме того, H выпукло: если $b < c < d$, $b, d \in H$ и $c \in P$, то $c \in H$.

Выпуклое подполуполе H порождает конгруэнцию σ на P : $0\sigma 0$ и $u\sigma v \Leftrightarrow uv^{-1} \in H$ для ненулевых $u, v \in P$. Легко видеть, что σ есть отношение эквивалентности на P . Пусть $u\sigma v$ и $c \in P$. Если $c=0$, то $(uc)\sigma(vc)$ и $(u+c)\sigma(v+c)$. Если $u \neq 0$, то и $v \neq 0$. Будем считать элементы u, v, c ненулевыми. Тогда $uv^{-1} \in H$ и, значит, $(uc)(vc)^{-1} = usc^{-1}v^{-1} \in H$, т.е. $(uc)\sigma(vc)$. Покажем, что $(u+c)\sigma(v+c)$, т.е. $(u+c)(v+c)^{-1} \in H$. Имеем

$$(u+c)(v+c)^{-1} = u(v+c)^{-1} + c(v+c)^{-1} \leq uv^{-1} + 1 \in H.$$

Аналогично $(v+c)(u+c)^{-1} \leq h \in H$, откуда $(u+c)(v+c)^{-1} \geq h^{-1} \in H$. В силу выпуклости H заключаем: $(u+c)(v+c)^{-1} \in H$, т.е. $(u+c)\sigma(v+c)$.

Остается показать, что $\rho = \sigma$. А для этого достаточно установить равенство $[1]_\rho = H$. Мы знаем, что $[1]_\sigma = H$, и ρ порождается парой $(a, 1)$. Поэтому $[1]_\rho \subseteq H$. Если же $b \in H$, то

$$c = (a + a^{-1})^{-n} \leq b \leq (a + a^{-1})^n = d, \quad c\rho 1 \text{ и } d\rho 1, \text{ откуда } (b+c)\rho(d+c), \text{ т.е. } b\rho d, b\rho 1 \text{ и } b \in [1]_\rho.$$

§ 2. Алгебраически замкнутые полуполя

Полуполе P назовем алгебраически замкнутым, если для любого многочлена $f = a_n x^n + \dots + a_1 x \in P[x]$, $a_n \neq 0$, уравнение $f = 1$ имеет решение в P . Заметим, что в [7] алгебраически замкнутыми названы делимые аддитивно идемпотентные полуполя.

Отображение f упорядоченного множества $\langle X; \leq \rangle$ в упорядоченное множество $\langle Y, \leq \rangle$ называется изотонным (инверсно изотонным), если $a \leq b \Rightarrow f(a) \leq f(b)$ для любых $a, b \in X$; порядковым изоморфизмом (порядковым автоморфизмом при $Y=X$), если оно изотонно, инверсно изотонно и взаимно однозначно.

Лемма 1. Для любого делимого аддитивно идемпотентного полуполя P всякий «многочлен» $f = f(x) = a_k x^{q_k} + \dots + a_1 x^{q_1}$ с коэффициентами $a_i \neq 0$ из P и с дробными показателями $q_k > \dots > q_1 > 0$ осуществляет инверсно изотонное отображение $\langle P; \leq \rangle$.

Доказательство. Пусть $f(a) \leq f(b)$ для некоторых $a, b \in P$. Приведем рациональные числа q_i к общему знаменателю n и возведем данное неравенство в n -ю степень: $g(a) \leq g(b)$, где с учетом свойства 2

$$g = g(x) = b_k x^{m_k} + \dots + b_1 x^{m_1} \in P[x]$$

при $b_i = a_i^n \neq 0$ и $m_i = nq_i \in \mathbb{N}$ ($i = 1, \dots, k$). Надо показать, что $a \leq b$. Если $a = 0$, то все ясно. Будем считать, что $a \neq 0$, тем самым $a + b \neq 0$. Распишем $g = x \cdot h$, где $h = b_k x^{m_k-1} + \dots + b_1 x^{m_1-1}$. В силу свойства 2 и изотонности h имеем

$$ah(a+b) \leq (a+b)h(a+b) = g(a+b) = g(a) + g(b) = g(b) = bh(b) = bh(a+b).$$

Умножая полученное неравенство на элемент, обратный к $h(a+b) \neq 0$, приходим к $a \leq b$.

Лемма 2. Пусть f, g – порядковые автоморфизмы аддитивно идемпотентного полуполя P . Тогда:

а) если отображения $f+g$ и $f^{-1} \wedge g^{-1}$ инверсно изотонны, то $f \wedge g$ – порядковый автоморфизм P и $(f \wedge g)^{-1} = f^{-1} + g^{-1}$;

б) если $f \wedge g$ и $f^{-1} + g^{-1}$ инверсно изотонны, то $f+g$ – порядковый автоморфизм P и $(f+g)^{-1} = f^{-1} \wedge g^{-1}$.

Доказательство. Достаточно доказать а) и воспользоваться следствием 3. Пусть даны порядковые автоморфизмы f и g полуполя P , для которых $f+g$ и $f^{-1} \wedge g^{-1}$ – инверсно изотонные отображения. Заметим, что порядковые автоморфизмы аддитивно идемпотентного полуполя являются автоматически аддитивными автоморфизмами. Здесь и далее f^{-1} – это обратное к f отображение, $a, f+g, f \wedge g$ и т.п. определяются поточечно, скажем, $(f+g)(a) = f(a) + g(a)$ для всех $a \in P$. Кружком \circ обозначается композиция отображений.

Для любого $a \in P$ имеем

$$\begin{aligned} (f+g)(f^{-1}(g(a)) + g^{-1}(f(a))) &= \\ &= f(f^{-1}(g(a)) + g^{-1}(f(a))) + \\ &+ g(f^{-1}(g(a)) + g^{-1}(f(a))) = \\ &= (f \circ f^{-1})(g(a)) + (f \circ g^{-1})(f(a)) + \\ &+ (g \circ f^{-1})(g(a)) + (g \circ g^{-1})(f(a)) = \\ &= (f(a) + g(a)) + (f \circ g^{-1})(f(a)) + \\ &+ (g \circ f^{-1})(g(a)) \geq (f+g)(a), \end{aligned}$$

откуда $f^{-1}(g(a)) + g^{-1}(f(a)) \geq a$ по условию, т.е.

$$a \wedge (f^{-1}(g(a)) + g^{-1}(f(a))) = a.$$

Тогда в силу следствия 1 для всех $a \in P$ получаем

$$\begin{aligned} ((f^{-1} + g^{-1}) \circ (f \wedge g))(a) &= f^{-1}(f(a) \wedge g(a)) + \\ &+ g^{-1}(f(a) \wedge g(a)) = (f^{-1}(f(a)) + f^{-1}(g(a))) + \\ &+ (g^{-1}(f(a)) + g^{-1}(g(a))) = (a \wedge f^{-1}(g(a))) + \\ &+ (a \wedge g^{-1}(f(a))) = a \wedge (f^{-1}(g(a)) + g^{-1}(f(a))) = a. \end{aligned}$$

Используя инверсную изотонность $f^{-1} \wedge g^{-1}$, аналогичными рассуждениями получаем тождественность отображения $(f \wedge g) \circ (f^{-1} + g^{-1})$. Значит, отображение $f \wedge g$ взаимно однозначно с обратным отображением $f^{-1} + g^{-1}$. Остается заметить, что отображения $f \wedge g$ и $f^{-1} + g^{-1}$ изотонны.

Теперь мы можем усилить лемму 1.

Предложение 1. Пусть P – произвольное делимое аддитивно идемпотентное полуполе; a_1, \dots, a_k – ненулевые элементы из P ; q_1, \dots, q_k – положительные рациональные числа. Тогда отображение $x \mapsto a_1 x^{q_1} + \dots + a_k x^{q_k}$ является порядковым автоморфизмом P , обратным к которому служит отображение $x \mapsto a_1^{-1} x^{1/q_1} \wedge \dots \wedge a_k^{-1} x^{1/q_k}$.

Доказательство проведем индукцией по числу $m \leq k$ слагаемых данного «многочлена». Из свойства б) вытекает, что любой «моном» $a_i x^{q_i}$ является порядковым автоморфизмом P и $(a_i x^{q_i})^{-1} = a_i^{-1} x^{1/q_i}$. Предположим, что при $m < k$ отображение $f = a_1 x^{q_1} + \dots + a_m x^{q_m}$ – порядковый автоморфизм полуполя P и $f^{-1} = a_1^{-1} x^{1/q_1} \wedge \dots \wedge a_m^{-1} x^{1/q_m}$. Обозначим $g = a_{m+1} x^{q_{m+1}}$. Надо показать, что $f+g$ – порядковый автоморфизм и $(f+g)^{-1} = f^{-1} \wedge g^{-1}$. Имеем порядковые автоморфизмы f и g . По лемме 1 отображение $f+g$ инверсно изотонно. Применяя лемму 1 к дуальному к P полуполу, получаем также инверсную изотонность $f^{-1} \wedge g^{-1}$. Поэтому по лемме 2а) $f \wedge g$ и $f^{-1} + g^{-1}$ суть взаимно обратные друг к другу по-

рядковые автоморфизмы. Наконец, по лемме 2б) $f+g$ – порядковый автоморфизм полуполя P и $(f+g)^{-1} = f^{-1} \wedge g^{-1}$.

Из этого предложения непосредственно вытекает:

Теорема 2 [7]. Любое делимое аддитивно идемпотентное полуполе алгебраически замкнуто.

§ 3. О многочленах над полукольцом

В этом параграфе мы отступим от основной темы изложения и рассмотрим некоторые свойства полукольца $S[x]$ всех многочленов от одного неизвестного x с коэффициентами из полукольца S , имея в виду наш случай $S=P$ – аддитивно идемпотентное полуполе.

Полукольцо S называется мультипликативно сократимым справа, если $ac = bc \Rightarrow a = b$ для любых a, b и $c \neq 0$ из S .

Предложение 2. Для того чтобы полукольцо $S[x]$ было мультипликативно сократимо справа, необходимо и достаточно, чтобы полукольцо S было мультипликативно сократимо справа и аддитивно сократимо.

Доказательство. Необходимость. Пусть полукольцо многочленов $S[x]$ мультипликативно сократимо справа. Тогда мультипликативно сократимым справа будет и его подполукольцо S . Предположим от противного, что полукольцо S не аддитивно сократимо, т.е. найдутся такие элементы $a \neq b$ и $c \in S$, что $a+c = b+c$, откуда и $ac + c^2 = bc + c^2$.

Рассмотрим многочлены $f = c^2 x^2 + ax + 1$, $g = c^2 x^2 + bx + 1$ и $h = cx + 1$ из $S[x]$.

Тогда $f \neq g$, но

$$\begin{aligned} fh &= c^3 x^3 + (ac + c^2)x^2 + (a+c)x + 1 = \\ &= c^3 x^3 + (bc + c^2)x^2 + (b+c)x + 1 = gh, \end{aligned}$$

что противоречит условию.

Достаточность. Пусть S – мультипликативно сократимое справа аддитивно сократимое полукольцо. И пусть нам известны многочлены h и $g=fh$, где $h \in S[x]$ и $f \in S[x]$ – некоторый многочлен. Достаточно показать, что такой многочлен f однозначно определен. Имеем

$$f = a_n x^n + \dots + a_1 x + a_0, \quad h = b_m x^m + \dots + b_1 x + b_0$$

$$\text{и } g = fh = c_{n+m} x^{n+m} + \dots + c_1 x + c_0.$$

Мы знаем элементы b_i и c_j . Покажем, что они полностью определяют коэффициенты многочлена f . Поскольку $c_0 = a_0 b_0$, то правая мультипликативная сократимость S влечет единственность a_0 . Тогда из $c_1 = a_0 b_1 + a_1 b_0$ в силу аддитивной сократимости S произведение $a_1 b_0$ определяется однозначно, значит,

получаем единственность a_1 . Далее, рассуждая аналогично, последовательно находим значения a_2, \dots, a_n .

Замечая, что аддитивная сократимость S равносильна аддитивной сократимости $S[x]$, из предложения 2 получаем:

Следствие. Если полукольцо $S[x]$ мультипликативно сократимо справа, то оно аддитивно идемпотентно.

Пусть теперь для простоты S – коммутативное полукольцо без делителей нуля (т.е. $ab=0$ влечет $a=0$ или $b=0$). Полукольцо S может не быть мультипликативно сократимым. Для любых $a, b \in S$ положим $a \sim b$, если $ac = bc$ для некоторого ненулевого $c \in S$. Очевидно, что \sim является отношением эквивалентности на S . Если $ac = bc$ в S и $d \in S$, то $(a+d)c = (b+d)c$ и $(ad)c = (bd)c$. Поэтому $a \sim b$ влечет $a+d \sim b+d$ и $ad \sim bd$, т.е. \sim есть конгруэнция на полукольце S . Факторполукольцо $S/\sim = \{\bar{a} : a \in S\}$ мультипликативно сократимо. Действительно, если $\bar{a} \cdot \bar{c} = \bar{b} \cdot \bar{c}$ при $a, b, c \in S, c \neq 0$, то $a\bar{c} = b\bar{c}$, или $ac \sim bc$, или $abc \sim bcd$ для некоторого $0 \neq d \in S$, или $a(cd) = b(cd)$ при $cd \neq 0$, или $a \sim b$, т.е. $\bar{a} = \bar{b}$.

Бинарное отношение \sim можно определить указанным образом на любом полукольце S , только оно не обязано быть конгруэнцией.

Возьмем в $S[x]$ многочлены

$$f = a_n x^n + \dots + a_1 x + a_0 \text{ и } g = b_m x^m + \dots + b_1 x + b_0 \text{ (} a_n \neq 0 \text{ и } b_m \neq 0 \text{)}.$$

Лемма 3. Если $f(x^n) \sim g(x^n)$ для натурального числа n , то $f \sim g$.

Доказательство. Имеем $f(x^n)h = g(x^n)h$ для некоторого ненулевого многочлена

$$h = c_k x^k + \dots + c_1 x + c_0 \in S[x].$$

Очевидно, можно считать $c_0 \neq 0$. Приравнявая коэффициенты при одинаковых степенях x^m ($p \geq 0$ – целое число) многочленов $f(x^n)h$ и $g(x^n)h$, видим,

что $fu = gu$ для ненулевого $u = \sum_{p \geq 0} c_p x^p \in S[x]$.

Далее предположим, что $f \sim g$, т.е. $fh = gh$ для подходящего $h = c_k x^k + \dots + c_1 x + c_0$ из $S[x]$, где $c_k \neq 0, c_0 \neq 0$. Если S – полукольцо без делителей нуля, то степени многочленов f и g совпадают:

$\deg f + \deg h = \deg fh = \deg gh = \deg g + \deg h$, откуда $\deg f = \deg g$. Если же полукольцо S мультипликативно сократимо справа, то из равенств $a_n c_k = b_m c_k$ ($n = m$) и $a_0 c_0 = b_0 c_0$ следует, что $a_n = b_n$ и $a_0 = b_0$. Если к тому же S – антикольцо, то

для любого $s \in S$ имеем: $f(s)h(s) = g(s)h(s)$ и $h(s) \neq 0$, откуда $f(s) = g(s)$, т.е. многочлены f и g функционально равны (как функции $S \rightarrow S$). В результате получаем:

Предложение 3. Пусть S – мультипликативно сократимое справа антикольцо и $f \sim g$ для многочленов $f, g \in S[x]$. Тогда f и g функционально равны, имеют одинаковые степени, равные старшие коэффициенты и равные свободные члены.

Рассмотрим случай произвольного полуполя P . Полуполе P коммутативно, мультипликативно сократимо и является антикольцом. Многочлены над P образуют коммутативное антикольцо без делителей нуля $P[x]$. Факторполукольцо $P[x]/\sim$ коммутативно, мультипликативно сократимо и содержит P (отношение \sim на P есть равенство). Такое полукольцо $P[x]/\sim$ вкладывается в свое полуполе частных, которое будем обозначать $P(x)$ – это полуполе, содержащее данное полуполе P и порожденное «неизвестным» $x = \tilde{x}$ над P .

Если $D = \{0, 1\}$ – двухэлементное полуполе (цепь $0 < 1$), то аддитивно идемпотентное полуполе $D(x)$ имеет вид:

$$D(x) = \{x^k(x+1)^m : k, m \text{ – целые числа}\} \cup \{0\}.$$

Полуполе $D(x)$ изучалось в [5].

§ 4. Алгебраическое замыкание полуполя

Полуполе T называется *расширением* полуполя P , если P – подполуполе в T . Расширение $T \supseteq P$ назовем *делимым*, если каждый элемент из T является корнем натуральной степени некоторого элемента из P , и *однопорожденным*, если найдется такой $\alpha \in T$, что полуполе T порождается множеством $P \cup \{\alpha\}$:

$$T = P(\alpha) = \{f(\alpha) \cdot g(\alpha)^{-1} : f, g \in P[x], g \neq 0\}.$$

Следующий результат можно назвать теоремой о существовании корня.

Теорема 3. Пусть P – аддитивно идемпотентное полуполе, $p \in P$ и $n \in \mathbf{N}$. Тогда существует делимое однопорожденное расширение $P(\alpha)$ полуполя P , в котором $\alpha^n = p$.

Доказательство. Для данного аддитивно идемпотентного полуполя P возьмем аддитивно идемпотентное полуполе $P(x)$, служащее однопорожденным расширением P . Считаем $p \neq 0$, так как иначе имеем $P(0) = P$. Рассмотрим на полуполе $P(x)$ главную конгруэнцию ρ , порожденную парой $\left(\begin{smallmatrix} \tilde{c}x^n \\ 1 \end{smallmatrix}; 1 \right)$, где

$c = p^{-1}$. По свойству 7 из §1

$$[1]_\rho = \left\{ \beta \in P(x) : \exists k \in \mathbf{N} \left(\begin{smallmatrix} \tilde{c}x^n \\ \tilde{c}x^n + \tilde{c}x^n \end{smallmatrix} \right)^k \leq \beta \leq \left(\begin{smallmatrix} \tilde{c}x^n \\ \tilde{c}x^n + \tilde{c}x^n \end{smallmatrix} \right)^k \right\}.$$

Положим $T = P(x)/\rho$ – фактор полуполе, которое само является полуполем [1]. Пусть $\alpha = [\tilde{x}]_\rho$. Тогда

$$[c]_\rho \alpha^n = [c]_\rho [\tilde{x}]_\rho^n = \left[\begin{smallmatrix} \tilde{c}x^n \\ c x^n \end{smallmatrix} \right]_\rho = [1]_\rho,$$

ибо $c x^n \rho 1$. Если мы докажем инъективность отображения $[]_\rho : P \rightarrow T$, то получим расширение $T = P(\alpha)$ полуполя P , отождествляя $[d]_\rho = d$ для всех $d \in P$. Тем самым будем иметь $c \alpha^n = 1$ или $\alpha^n = c^{-1} = p$. Откуда для любого $\gamma = f(\alpha) \cdot g(\alpha)^{-1}$, где

$$f = a_m x^m + \dots + a_1 x + a_0$$

$$\text{и } g = b_l x^l + \dots + b_1 x + b_0 \neq 0 \text{ –}$$

многочлены из $P[x]$, имеем

$$\gamma^n = \frac{f(\alpha)^n}{g(\alpha)^n} = \frac{a_m^n p^m + \dots + a_1^n p + a_0^n}{b_l^n p^l + \dots + b_1^n p + b_0^n} \in P.$$

В результате получим искомое делимое расширение $P(\alpha) \supseteq P$.

Остается доказать, что на множестве P конгруэнция ρ есть отношение равенства. Это эквивалентно тому, что $a \rho 1$ влечет $a = 1$ для любого $a \in P$. Пусть $a \rho 1$ для некоторого $a \in P$. Тогда $a^{-1} \rho 1$ и $(a + a^{-1}) \rho 1$. Поэтому, учитывая свойство 5, можно считать $a \geq 1$. Как отмечено выше, $a \leq (c \tilde{x}^n + c^{-1} \tilde{x}^{-n})^k$ для подходящего натурального k . Откуда

$$a + c^k \tilde{x}^{nk} + c^{-k} \tilde{x}^{-nk} = c^k \tilde{x}^{nk} + c^{-k} \tilde{x}^{-nk},$$

или

$$c^{2k} \tilde{x}^{2nk} + ac^k \tilde{x}^{nk} + 1 = c^{2k} \tilde{x}^{2nk} + 1,$$

или

$$c^{2k} x^{2nk} + ac^k x^{nk} + 1 \sim c^{2k} x^{2nk} + 1.$$

Но тогда по лемме 3 и $c^{2k} x^{2k} + ac^k x^k + 1 \sim c^{2k} x^{2k} + 1$. По предложению 3 многочлены $c^{2k} x^{2k} + ac^k x^k + 1$ и $c^{2k} x^{2k} + 1$ функционально равны. При $x = c^{-1}$ получаем $1 + a + 1 = 1 + 1$, т.е. $a + 1 = 1$ или $a \leq 1$. Значит, $a = 1$. И теорема доказана.

Полуполе P назовем *алгебраически замкнутым*, если для любых $a_1, \dots, a_n \neq 0$ из P ($n \in \mathbf{N}$) существует такое $a \in P$, что $a_n a^n + \dots + a_1 a = 1$. Расширение $T \supseteq P$ полуполя назовем *алгебраическим*, если каждый элемент полуполя T является корнем некоторого уравнения $f=1$, где $f = a_n x^n + \dots + a_1 x \in P[x]$. Наконец, алгебраическое расширение полуполя P , являющееся алгебраически замкнутым полуполем, будем называть *алгебраическим замыканием* полуполя P .

Теорема 4. Всякое аддитивно идемпотентное полуполе P обладает алгебраическим замыканием, единственным с точностью до изоморфизма над P .

Доказательство. Для данного аддитивно идемпотентного полуполя P рассмотрим класс всех его де-

лимых расширений с отношением включения \subseteq . Заметим, что P является делимым расширением самого себя и что мощность таких расширений совпадает с мощностью P по свойству 1. Поскольку объединение любой цепи делимых расширений полуполя P само будет делимым расширением P , то по лемме Цорна существует максимальное делимое расширение T полуполя P . Если полуполе T не делимо, то в силу теоремы 3 оно обладает собственным делимым расширением, которое, очевидно, служит делимым расширением P , что противоречит максимальности T . Делимое полуполе T алгебраически замкнуто по теореме 2.

Пусть T' – другое алгебраическое замыкание полуполя P . Обозначим через D множество всех элементов из T' , являющихся корнями натуральной степени элементов из P . Имея в виду свойство 2 и свойства степеней, легко видеть, что D – подполуполе полуполя T' , и D делимо. По теореме 2 полуполе D алгебраически замкнуто. В силу предложения 1 любое уравнение $f=1$, где $f = a_n x^n + \dots + a_1 x$ – многочлен степени $n \geq 1$ с коэффициентами из P , имеет единственное решение как в D , так и в T' . Поэтому $T' = D$. Определим отображение $\varphi : T \rightarrow T'$ следующим образом. Возьмем $t \in T$. Тогда $t^n = p \in P$ для некоторого $n \in \mathbf{N}$. Положим $\varphi(t) = p^{1/n} \in T'$. Учитывая сказанное выше, легко проверяется, что φ – изоморфизм полуполя T на полуполе T' , оставляющий элементы P на месте.

Замечание. Мы пользуемся полукольцевыми рассуждениями. Существование и единственность делимого расширения $T \supseteq P$, являющегося делимым полуполем, можно доказать и в рамках теории решеточно упорядоченных групп (см. теорему 1 и [4, теорема 1 на с. 151]).

Рассмотрим еще один способ доказательства существования делимого расширения аддитивно идемпотентного полуполя P . Определим на прямом произведении $P \times N$ [6, с. 129, упр. 1] операции сложения и умножения следующим образом:

$$(a, m) + (b, n) = (a^n + b^m, mn),$$

$$(a, m) \cdot (b, n) = (a^n b^m, mn).$$

На алгебре $\langle P \times N, +, \cdot \rangle$ введем отношение $\sigma : (a, m) \sigma (b, n) \Leftrightarrow a^n = b^m$. Очевидно, σ является конгруэнцией. Отождествляя $(a, 1) \in P \times N$ с $\alpha \in P$, мы получаем, что $P \subseteq P \times N$. Кроме того, для любого $k \in N$ $(a, km)^k = (a, m)$, поэтому $T = P \times N / \sigma$ является делимым расширением P .

Примеры

1. Двухэлементное полуполе $D = \{0, 1\}$ алгебраически замкнуто.

2. Полуполе R^+ всех неотрицательных действительных чисел с обычным умножением и сложением

тах алгебраически замкнуто. Его подполуоле, образующее алгебраическими числами, также алгебраически замкнуто.

3. Алгебраическим замыканием полуполя $(\mathbb{Q}^+; \max, \cdot)$ служит полуполе всевозможных арифметических корней натуральной степени из неотрицательных рациональных чисел.

4. Алгебраическим замыканием полуполя $D(x)$ является полуполе $\{x^{k/l} \cdot (x^{1/n} + 1)^m : k, m - \text{целые числа, } l, n - \text{натуральные}\}$.

Литература

1. Вечтомов Е.М. О свойствах полуполет // Матем. вестник педвузов Волго-Вятского региона. Вып. 3. Киров: Изд-во Вятского гос. пед. ун-та, 2001. С. 11-20.
2. Вечтомов Е.М., Михалев А.В., Черных В.В. Абелево-регулярные положительные полукольца // Труды семинара им. И.Г. Петровского. 2000. Т. 20. С. 282-309.
3. Дудников П.С., Самборский С.Н. Эндоморфизмы полумодулей над полукольцами с идемпотентной операцией // Известия АН СССР. Сер. матем. 1991. Т. 55, № 1. С. 93-109.
4. Копытов В.М. Решеточно упорядоченные группы. - М.: Наука, 1984.
5. Ряттель А.В. Однородные полукольца с делением // Матем. вестник педвузов Волго-Вятского региона. Вып. 4. Киров: Изд-во Вятского гос. пед. ун-та, 2002. С. 39-45.
6. Фукс Л. Бесконечные абелевы группы. Т. 1. М.: Мир, 1974.
7. Шпиз Г.Б. Решение алгебраических уравнений в идемпотентных полуполях // Успехи матем. наук. 2000. Т. 55, вып. 5. С. 85-86.
8. Weinert H.J. Über Halbring und Halbkörper. I. // Acta math. Acad. scient. hung. 1962. V. 13, № 3-4. S. 365-378.

М.В. Горшечников, В.И. Жаворонков

ЭКСПЕРИМЕНТЫ ПО ВИЗУАЛИЗАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ ВИДОВ ЛЮМИНЕСЦЕНЦИИ

В статье описана серия экспериментов по визуализации отдельных видов люминесценции с помощью электронной оптики. Применение метода электронно-оптической регистрации позволяет провести такие эксперименты, постановка которых другими средствами затруднена или менее эффективна. Получены уникальные снимки фотолюминесценции растений.

Люминесценция – это избыточное излучение от носительного теплового излучения данного тела при той же температуре, если это избыточное излучение обладает длительностью послесвечения, значительно превышающей период световых колебаний.

То, что тепло и свет не всегда неразделимы, указывал еще М.В. Ломоносов. Холодное свечение распространено в природе и наблюдается, например, в

© М.В. Горшечников, В.И. Жаворонков, 2002

виде древесных гнилушек, светляков, микроорганизмов моря, природных минералов, искусственных люминофоров, полярных сияний. В то же время люминесценция – явление сравнительно редкое. Однако оно изучалось еще Аристотелем, а в средние века – Галилеем, к тому же не все виды люминесценции наблюдаемы невооруженным глазом. За пределами не только школьных, но и вузовских учебников остаются некоторые виды люминесценции, которые весьма сложно уверенно наблюдать.

Для визуализации сложных в наблюдении видов люминесценции применим классический прибор электронной оптики – электронно-оптический преобразователь изображения (ЭОП).

Современные многокамерные ЭОП с многощелочным фотокатодом имеют высокий квантовый выход, соответствующий 30% в желто-зеленой области спектра (то есть в среднем каждые три фотона центральной области видимого спектра порождают один электрон) или 10% в инфракрасной области. При этом уровень собственных шумов, обусловленных автоэлектронной и термоэлектронной эмиссией, мал, и примерно на два порядка меньше фотоэмиссии [1].

Одно из основных преимуществ ЭОП по сравнению с другими приемниками оптического излучения – это визуализация, то есть преобразование невидимого излучения в инфракрасном, ультрафиолетовом и даже в рентгеновском диапазонах в видимое невооруженным глазом.

Вторая важная характеристика ЭОП – высокая оптическая чувствительность, позволяющая регистрировать отдельные фотоны. При этом ЭОП обладает достаточно высокой разрешающей способностью.

Третья отличительная особенность – практическая безынерционность ЭОП, благодаря чему быстропротекающие физические процессы возможно зарегистрировать в реальном масштабе времени, что не всегда доступно для визуализации другими известными средствами.

Таким образом, ЭОП является эффективным усилителем яркости изображения слабосветящихся объектов, прибором для визуализации невидимого излучения и скоростным затвором для регистрации быстропротекающих явлений.

В лаборатории физической электроники ВятГУ в настоящее время создаются оптико-электронные устройства и проводятся исследования на базе ЭОП, которые имеют широкую область применения в научных, прикладных и учебных целях, в частности,

- в регистрации однократных и быстропротекающих процессов,
- в регистрации и фотографии нестационарных слабосветящихся объектов,
- для визуализации оптического излучения за пределами видимой глазом области спектра электромагнитного излучения,
- для наблюдений и измерений сверхслабых оптических излучений и т.д.

Серия экспериментов с использованием электронной оптики, разработанных нами, уникальна с точки зрения наглядности получаемых эффектов и актуальна не только в физико-техническом, но и в учебно-методическом плане [2].

С методической точки зрения собственно ЭОП при изучении люминесценции в курсе оптики может играть двойную роль – и как средство наблюдения и как объект наблюдения: свечение люминофора ЭОП происходит благодаря катодолюминесценции [3]. Электроны, вырванные с фотокатода под действием света, попадаемого в объектив ЭОП, и ускоренные электрическим полем, приложенным к аноду, бомбардируют слой люминофора, нанесенного на экран ЭОП. Эти первичные электроны при столкновениях с электронами кристаллической решетки основного вещества люминофора порождают вторичные электроны с меньшей энергией, пока не появляются электронно-дырочные пары с энергией в 2,5-3 раза больше ширины запрещенной зоны люминофора. Последующая рекомбинация электрона с дыркой и вызывает данный вид люминесценции.

Наиболее легко наблюдается триболоминесценция.

Если перед объективом ЭОП поместить зажатый щипцами с боков кусок сахара, то при раскалывании сахара в ЭОП отчетливо видна не только яркая эффектная вспышка, но и уверенно просматривается характер раскола куска – по более интенсивному свечению вдоль разломов. На рис. 1 приведен один из снимков, полученный через ЭОП при раскалывании кускового сахара, имеющего ярко светящийся разлом неправильной формы.

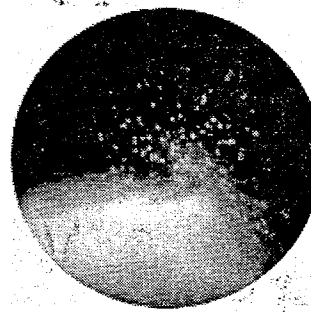


Рис. 1. Триболоминесценция при расколе кускового сахара

Наглядное проявление люминесценции при разрыве молекулярных связей происходит, например, при деформации и размотке липкой ленты – скотча. Свечение во время размотки ленты, видимое невооруженным глазом, обусловлено в большей степени электростатическими разрядами и прекращается моментально после остановки ленты. При наблюдении через ЭОП линии отрыва липкой ленты отчетливо видно послесвечение, постепенно затухающее вслед за прекращением механического воздействия на скотч

(рис. 2). Аналогичное свечение происходит при разрыве и деформациях полимеров.

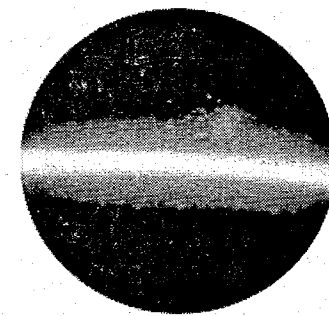


Рис. 2. Триболоминесценция при деформации полимеров

Типичный способ наблюдения альфа-люминесценции – использование спинтарископа или его аналога, состоящего из трубки, на торце которой расположен экран, покрытый слоем сернистого цинка, на небольшом расстоянии от которого расположена игла с нанесенным на ее конец крупинкой бромистого радия. в-частицы, испускаемые радиоактивным веществом, ударяясь об экран, вызывают свечение люминофора. Эти отдельные сцинтилляции наблюдаются с другого торца трубки через окуляр. в-частицы с помощью спинтарископа наблюдать значительно труднее, так как электроны, имея меньшую массу, обладают намного меньшей кинетической энергией и поэтому не вызывают сколько-либо заметного свечения экрана. Но и вспышки, вызванные в-частицами, может увидеть только адаптированный к темноте глаз, причем на пределе его видимости.

Гораздо нагляднее альфа-люминесценция визуализируется с помощью электронной оптики [4]. Рассматривая острие иглы, на которую нанесено радиоактивное вещество, в ЭОП (рис. 3) отчетливо видим и само темное острие иглы, и множество вспышек, которые концентрируются вокруг иглы.

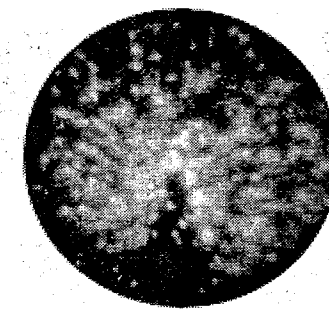


Рис. 3. Альфа-люминесценция люминофора, расположенного вблизи радиоактивного вещества на острие иглы

Сонолюминесценция может быть зарегистрирована при ультразвуковой кавитации, которая, в свою очередь, порождается благодаря эффекту магнитострикции ферромагнетика.

Если подключить вибратор (2), изготовленный из ферритового стержня длиной 10-15 см, к генератору (1) ультразвуковой частоты, например генератору звуковому учебному ГЗМ, в вибраторе проявляется магнитострикционный эффект: ферритовый стержень периодически изменяет длину, возбуждая звуковую волну (рис. 4). С началом ультразвуковых колебаний в прозрачном сосуде с плотной жидкостью (3) происходит эффект кавитации – образуются пузырьки, рождающиеся при сжимании и захлопывающиеся при его удлинении с частотой ультразвука. При достаточно тонкой настройке генератора так, чтобы частота генератора попала в резонанс с частотой вибратора, на пределе видимости невооруженного глаза наблюдается слабое свечение, сопровождающее кавитацию. В окуляр ЭОП (5), питающегося от высоковольтного источника напряжения (4), сонолюминесценция – свечение, сопровождающее кавитацию, – наблюдается уверенно и очень эффектно, даже при небольшой амплитуде ультразвукового сигнала, выдаваемого звуковым генератором.

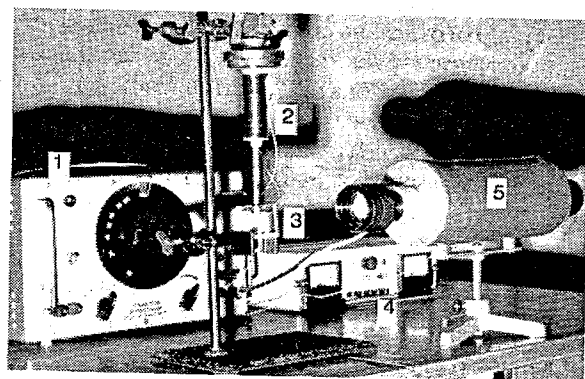


Рис. 4. Общий вид установки по ультразвуковой кавитации, вызванной магнитострикцией ферромагнетика

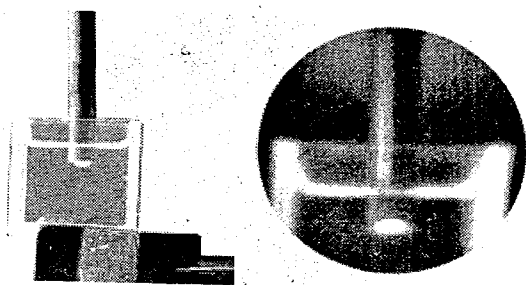


Рис. 5. Сонолюминесценция глицерина на торце ферромагнитного стержня

На рис. 5 слева приведен снимок кавитационного «облачка» в кювете с глицерином, зажатой в лапке штатива, при наружном освещении, на снимке справа – яркое свечение торца этого стержня в отсутствие подсветки при сонолюминесценции с частотой возбуждающего ультразвука 20 кГц.

Наиболее интересными в данной серии экспериментов представляются наблюдения фотолюминесценции живых тканей, которая вообще не наблюдается невооруженным глазом [5].

К примеру, растения переизлучают свет в красном и ближнем инфракрасном диапазоне после облучения его видимым светом (подтверждая известное правило Стокса). Такое послесвечение тканей растения очень слабо и в основном лежит за пределами видимого глазом спектра электромагнитных волн.

Установка предельно проста и представляет собой два штатива – на одном расположен облучатель (обычный фонарик), на другом – изучаемый объект, на который направлен объектив ЭОП. К выходу ЭОП можно присоединить фотоаппарат с пленкой чувствительности 200-400 единиц ГОСТ.

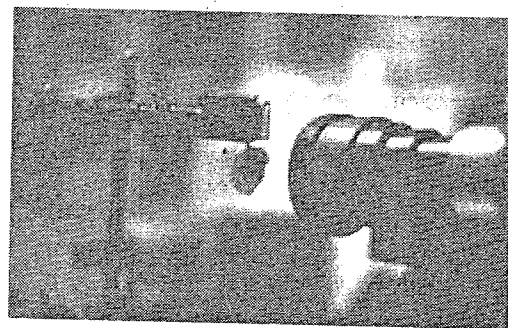


Рис. 6. Наблюдение через ЭОП свечения листа герани

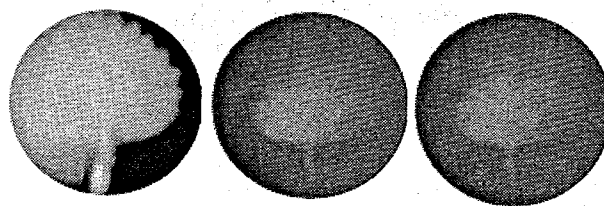


Рис. 7. Слева направо: вид листа герани в ЭОП при его освещении светом; фотолюминесценция этого листа в темноте через 1 с и через 3 с после облучения соответственно

Вначале рассмотрим опыт с биомассой. Берем измельченные и истолченные листья растения. Получившаяся масса в состоянии суспензии укладывается на дно стеклянной пробирки и заливается водой во избежание возможных процессов окисления на воздухе. После кратковременного освещения пробирки в по-

мещении выключается свет, и в полной темноте в окуляре ЭОП отчетливо видно недолгое (менее минуты) послесвечение биомассы.

В следующем эксперименте (рис. 6) на штативе укрепляется только что сорванный лист домашнего растения (герани) и порядок действий повторяется.

В полной темноте отчетливо видно длительное свечение листа после его первоначального освещения (рис. 7).

На снимках, полученных через ЭОП, отчетливо видно относительно длительное послесвечение свежесорванного листа герани, точно повторяющее его формы.

С помощью ЭОП возможно поставить и более сложные эксперименты – по визуализации кондолюминесценции, хемиллюминесценции, инфракрасной люминесценции и криоллюминесценции, над чем сейчас идет работа в лаборатории физической электроники ВятГГУ [6].

Литература

1. Жаворонков В.И., Жаворонков С.И. Электронная оптика в учебном физическом эксперименте // Физическое образование в XXI веке. М.: МГУ, 2000. С. 146.
2. Горшечников М.В., Жаворонков В.И. Электронно-оптический преобразователь изображения // Преподавание физики в высшей школе. № 20. М.: МПГУ, 2001. С. 53-55.
3. Горшечников М.В. Визуализация неподдающихся обычному наблюдению явлений с помощью ЭОП: М-лы научной сессии Кировского филиала АЕ РФ и ВРО РАЕН. Киров, 2001. С. 256-257.
4. Горшечников М.В. Опыт по визуализации отдельных видов люминесценции // Проблемы учебного физического эксперимента. № 16. М.: ИОСО РАО, 2002. С. 39-41.
5. Жаворонков В.И., Жаворонков С.И., Резник Е.Н. Регистрация пространственного распределения интенсивности флуоресценции хлорофилла // Водные экосистемы и организмы – 3. М.: МГУ, МАКС Пресс, 2001. С. 60.
6. Горшечников М.В., Жаворонков В.И., Мансуров А.Н. Учебная установка для изучения спектров в инфракрасном диапазоне длин волн // Новые технологии в преподавании физики: школа и вуз. М.: МПГУ, 2002. С. 96.

А.М. Прокашев, М.М. Пахомов, С.А. Путьшева,
М.И. Парфенов, Н.П. Чижикова

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОКРОВНЫХ СУГЛИНКОВ ВЯТСКОГО ПРИКАМЬЯ*

В работе представлены данные о гранулометрическом, минералогическом, валовом составе и спорово-пыльцевых спектрах покровных лессовидных бескарбонатных и карбонатных суглинков бассейна нижней Вятки, принадлежащих к элювиальной и

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект 02-05-64028)

© А.М. Прокашев, М.М. Пахомов, С.А. Путьшева, М.И. Парфенов, Н.П. Чижикова, 2002

делювиальной группе отложений. Выявлены региональные особенности вещественного состава этих проблематичных по генезису отложений. Произведен опыт палеогеографического анализа условий формирования делювиальной разности покровных пород. Сделано предположение о наиболее вероятных путях образования покровных суглинков региона.

В составе поверхностных четвертичных отложений Вятского Прикамья наиболее проблематичными остаются покровные (лессовидные) суглинки и глины. Среди многочисленных точек зрения на предмет генезиса этих образований в различной степени обоснованными являются концепции элювиального, элювиально-делювиального, золового, золово-перигляциального, субэриально- (золово-) струевого, почвенно-золового, аллювиального и водно-ледникового, полигенетического и даже космического происхождения [1-19; и др.].

Наши исследования в пределах внеледниковой зоны бассейна Вятки позволяют высказать ряд предварительных суждений относительно географии, вещественного состава и спорово-пыльцевых спектров предположительно элювиально-делювиальной группы этих отложений. Выявлено наличие двух основных химико-минералогических разновидностей покровных отложений – бескарбонатных и карбонатных – и установлены определенные закономерности в их пространственном распределении в связи с топографией и геологическим строением территории. Зафиксировано изменение площадного распространения бескарбонатных и карбонатных типов покровных отложений в направлении с севера на юг, с увеличением доли вторых из них в южной части региона. Отмечено некоторое увеличение мощности покровного плаща в северном направлении и от верхних частей водоразделов к их подошвам, с возможным замещением лессовидных пород коренными песчано-глинистыми или мергелисто-известковыми отложениями на высокоподнятых плато, в местах перегибов и на покатых участках склонов междуречий. Средние мощности исследуемых наносов на плакорх составляют 1,5-2 м, а в нижней части водораздельных склонов могут достигать 5-10 м и более. В ряде случаев очевидна более или менее отчетливая генетическая связь покровных суглинков с коренными пермскими карбонатно-глинистыми породами – мергелями, известковистыми глинами, иногда чередующимися с прослойками известняков. При этом обращает внимание большая контрастность переходов между поверхностными и подстилающими отложениями в южной части Вятского Прикамья.

В составе карбонатных покровных суглинков существуют два различных по природе варианта: остаточнок-карбонатные, особенно характерные для юга территории исследований, и илловиально-карбонатные, располагающиеся севернее. В первых из них, особенно на юге района работ, нередко наблюдаются остаточные, сильно выветрелые известняково-мер-

гелистые прослои толщиной в несколько сантиметров либо карбонатная крошка, реже кальцитовые жёлоды – свидетели большей в прошлом карбонатности почвогрунтов. При этом, чем нагляднее признаки былой обызвесткованности, тем тяжелее механический состав отложений. Во второй разновидности суглинков новообразования обычно представлены конкрециями в форме журавчиков округлой, реже веретенообразной формы. Характерно исчезновение или ослабление степени карбонатности и увеличение глубины залегания известковых материалов в направлении к северным границам ареала покровных отложений.

На всей изучаемой площади четко выражена текстурная дифференциация верхней части покровного пласта, а именно облегчение гранулометрического состава в пределах первых 40-50 см и утяжеление в средней части (50-100 см), с его последующим повторным облегчением в нисходящем направлении, к подошве покровной толщи. По нашим данным, подтверждаемым результатами анализов, имеет место двойная природа отмеченной текстурной дифференциации: литогенно- и педогеннообусловленная. Последняя из них, по-видимому, является основной причиной упомянутого эффекта в почвогрунтах, даже в случае ее наложения на первичную – геогенную. Очевидно, именно по этой причине степень глинистой дифференциации почвогрунтов нарастает в направлении с юга на север и от карбонатных разностей к бескарбонатным. На глубинах более 1-1,5 м наблюдается явное ослабление степени агрегированности покровных суглинков и трансформация их в более гомогенную тонкопористую бурую, желтовато-бурую или красновато-бурую массу суглинисто-глинистого состава. Отмеченные наблюдения дают основание для предварительных выводов, во-первых, об определенной генетической связи покровных лессовидных отложений с коренными карбонатно-глинистыми седиментами и, во-вторых, о зависимости их свойств от зональных и геоморфологических условий бассейна Вятки.

В минералогическом составе легкой крупнозернистой – песчаной – фракции лессовидных суглинков постоянно и, как правило, в значительных количествах присутствуют кварц и полевые шпаты, а также обломки железистых пород. Доля кварца варьируется в значительных размерах, составляя в среднем более 40 объемных процентов в бескарбонатных и более 30% в карбонатных суглинках. Количество полевых шпатов несколько меньше – в среднем около 30% в бескарбонатных и около 25% в карбонатных разностях. Слюды – мусковит и биотит – практически отсутствуют. Обломочные породы в сумме составляют, соответственно, приблизительно 30 и 45%. Среди них доминируют железистые разновидности, что особенно показательно для бескарбонатных отложений. Содержание других фракций – тяжелой, электромагнитной и магнитной – крайне незначительно (не более 0,5 объемных процента).

По гранулометрическому составу среди покровных суглинков преобладают иловато-крупнопылеватые (или крупнопылевато-иловатые) тяжелосуглинисто-легкоглинистые седименты. В элювиально-делювиальной группе карбонатные варианты обнаруживают тенденцию к большему содержанию физической глины. Здесь чаще встречаются легкоглинистые разновидности, хотя количество ила заметно уступает таковому в бескарбонатной группе отложений. В категории собственно делювиальных по положению бескарбонатных покровных отложений явно доминируют несколько более облегченные – тяжелосуглинистые – разновидности. На фоне меньшей аккумуляции ила по сравнению с другими группами суглинков в их составе наблюдается резкое преобладание крупнопылеватой – лессовидной – фракции, доля которой приближается к 50% от суммы различных фракций мелкозема.

Валовой химический состав покровных суглинков Вятского Прикамья отличается достаточно высокой стабильностью содержания основных породообразующих оксидов (табл. 3). При этом вновь заметны определенные различия между бескарбонатными и карбонатными разностями элювиально-делювиальных суглинков, с одной стороны, и собственно элювиальными и делювиальными суглинками – с другой. Бескарбонатные варианты несколько обогащены SiO₂ – около 72-73% – и Al₂O₃ – 14-15%. Соответственно, они обеднены CaO – 1,2-1,3%; при этом содержание оксида магния в них больше, чем оксида кальция. В карбонатных покровных отложениях количество кремнезема и алюминия обнаруживает тенденцию к снижению на 1-2%. Напротив, концентрация CaO здесь возрастает в 3-4 раза, обеспечивая его 2-кратный перевес над MgO. Делювиальные суглинки незначительно превосходят элювиально-делювиальные по содержанию SiO₂, однако эти различия при ограниченности массивов выборки по отдельным категориям наносов не могут считаться достоверными.

Некоторое представление о содержании ряда редких элементов, впервые определенных нами в покровных суглинках рассматриваемого региона, можно получить на основании данных табл. 4.

Спорово-пыльцевой анализ делювиальных покровных отложений отражает природные условия образования. Полученная нами диаграмма разреза мощностью около 9 м, расположенного в бассейне реки Шошмы, правого притока нижней Вятки, свидетельствует о следующем.

В основании разреза залегают аллювиальные отложения с преобладанием пыльцы травянистых растений (до 80%), а среди древесных компонентов наибольшую роль играют элементы умеренной древесной флоры, такие, как сосна и берёза. Единично встречается пыльца *Carpinus*, *Corylus*, *Salix*. Выше по разрезу, в сизовато-сером, по-видимому, вторично оглеенном вязком седименте начинает преобладать пыль-

ца семейства Chenopodiaceae, роль пыльцы древесных растений очень мала. Особое внимание обращает находка пыльцы рода *Ephedra* – индикатора дерновинно-злаковых и польнино-дерновинно-злаковых формаций, хорошо приспособленного к резко континентальному климату и индифферентного к температурам. В период четвертичных оледенений эти свойства позволяли ему широко распространиться по всей области, участвуя в формировании открытых тундрово-степ-

ных ландшафтов. Данный факт позволяет сделать предположение о вероятности аккумуляции базальной толщи разреза в перигляциальной обстановке. Выше по разрезу, на глубине около 6 м, отмечается некоторое увеличение количества пыльцы древесных растений (до 44%) при сохраняющемся преобладании маревых и польни, что дает основание для вывода о распространении растительности лесостепного характера с берёзовыми и сосновыми лесами. Облесённость

Таблица 1

Гранулометрический состав покровных суглинков Вятского Прикамья

№ пп	Район	Разрез, №	Глубина, см	Содержание фракций в мм, %							
				1-0,25	0,25-0,05	0,05-0,01	0,01-0,005	0,005-0,001	<0,001	<0,01	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
<i>Элювиально-делювиальные бескарбонатные суглинки</i>											
1	ВУ	С-8	135-145	0	9,3	39,5	7,0	12,2	32,0	51,2	
2	ВУ	С-9	145-155	0	10,8	38,9	6,0	13,0	31,0	50,3	
3	ВУ	Л-10	150-160	0	14,7	50,5	8,9	13,4	12,5	34,8	
4	ВУ	МЭ-22	145-155	4,7	14,9	28,7	8,7	17,9	25,1	51,7	
5	ВУ	МЭ-23	150-160	3,5	13,9	32,4	10,6	18,3	21,3	50,2	
6	ВУ	Т-25	140-150	0,8	22,6	32,8	7,6	9,7	26,5	43,8	
7	ВУ	ВТ-33*	160-170	0,1	39,5	27,7	3,9	5,8	21,2	30,9	
8	ВУ	ВТ-44*	120-130	0,1	12,8	39,0	7,5	9,3	29,2	46,0	
9	УП	У-27	135-145	5,8	11,5	29,5	6,0	10,9	36,3	53,2	
10			155-165	5,4	5,0	27,8	7,3	12,7	41,7	61,7	
11			175-185	9,6	8,9	19,8	7,5	10,6	43,5	61,6	
12	УП	ВТ-38*	120-130	5,8	22,6	22,6	8,7	7,5	24,7	40,9	
13	ПП	Я-11	140-150	3,3	27,4	24,6	5,4	13,5	25,8	44,7	
14	ПП	Я-3	95-105	0,4	10,2	36,4	9,6	13,0	30,4	53,0	
15	ПП	ВТ-13*	125-135	3,9	38,2	16,0	6,2	9,2	24,5	39,9	
16	ПП	ВТ-15*	130-140	2,1	24,0	16,3	6,1	18,3	30,7	57,6	
17	ЧКВ	ВТ-22*	145-155	0,1	20,9	30,4	4,1	7,3	36,3	47,7	
18	ЧКВ	ВТ-18*	157-167	0,1	20,1	34,2	5,4	7,0	31,1	43,5	
19	ЧКВ	ВТ-21*	164-174	0,1	39,4	14,6	7,2	6,0	30,7	43,9	
20	ЧКВ	ВТ-25*	120-130	0,1	41,6	8,4	8,5	7,3	31,6	47,4	
21	ЧКВ	ВТ-52*	139-149	0,4	5,9	36,1	10,1	8,7	36,7	55,5	
22	ЧКВ	ВТ-27*	150-160	1	11	30	12	9	35	56	
23	ЧКВ	ВТ-74*	145-155	0	21	30	4	8	36	48	
24	ЧКВ	ВТ-75*	130-140	0	23	31	2	8	35	45	
25	М-ТП	М-13	116-126	сл.	4,0	50,0	5,8	14,6	25,6	46,0	
<i>Среднее (n=25)</i>					1,9	18,9	29,9	7,0	10,8	30,2	48,2
<i>Минимум</i>					0	4,0	8,4	2,0	5,8	12,5	30,9
<i>Максимум</i>					9,6	41,6	50,5	10,6	18,3	43,5	61,7
<i>Элювиально-делювиальные карбонатные суглинки</i>											
26	ПП	Я-1	135-145	3,0	18,6	29,7	6,3	18,7	23,7	48,7	
27			180-190	6,5	16,0	28,0	14,7	25,9	8,9	49,5	
28			210-220	1,2	13,0	25,9	14,5	31,6	13,8	59,9	
29	ПП	Я-2	115-125	6,1	22,7	22,9	6,3	16,1	25,9	48,3	
30			140-150	11,5	28,2	15,0	5,3	16,1	23,9	45,3	
31	ПП	Л-5	105-115	5,6	22,2	22,2	6,8	18,6	24,6	50,0	
32	ПП	Л-6	100-110	1,2	16,0	36,1	5,7	14,2	26,8	46,7	
33	ВУ	С-7	100-110	5,0	10,4	10,1	7,2	33,4	33,9	74,5	
34	ВУ	С-26	120-130	2,2	17,4	33,7	6,8	14,2	25,7	46,7	

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
35	УП	У-24	125-135	сл.	6,4	19,3	13,4	35,4	25,5	74,3
36	УП	У-16А	140-150	3,8	24,0	32,5	5,9	9,0	24,8	39,7
37	М-ТП	М-15	130-140	2,1	7,6	22,2	12,3	32,3	23,5	68,1
38	М-ТП	М-16	170-180	0	9,0	37,2	2,5	22,5	28,8	53,8
39	М-ТП	М-17	190-200	сл.	12,6	37,4	10,1	13,9	26,0	50,0
40	М-ТП	М-20	195-205	2,0	9,2	39,7	8,7	16,4	23,7	49,0
41	М-ТП	В-18	100-110	сл.	6,4	24,2	14,3	25,0	30,1	69,4
42	М-ТП	ВТ-738*	120-130	0,5	45,2	18,5	10,2	5,6	20,0	35,8
43	М-ТП	ВТ-205*	130-140	0,1	23,4	30,9	6,1	8,0	31,5	45,6
44	М-ТП	ВТ-206*	110-120	0,2	21,4	32,4	7,4	10,2	28,4	46,0
Среднее (n=19)				2,7	17,3	27,3	8,7	19,3	24,7	52,7
Минимум				0	6,4	10,1	2,5	5,6	8,9	35,8
Максимум				11,5	45,2	39,7	14,7	35,4	33,9	74,5
Делювиальные карбонатные суглинки (обнажение р. Косинка)										
45	М-ТП	М-20А	180	1,8	7,2	37,6	8,4	15,6	29,4	53,4
46			280	2,1	10,1	42,9	7,8	12,0	25,1	44,9
47			340	1,6	8,5	46,6	6,4	12,5	24,4	43,3
48			460	0,8	13,1	47,0	9,0	11,1	19,0	39,1
49			520	0,7	3,3	57,6	7,1	11,8	19,5	38,4
50			560	0,3	2,2	59,4	8,0	10,0	20,1	38,1
51			600	0,6	6,6	55,8	7,8	11,0	18,2	37,0
52			660	0,3	5,7	48,5	8,9	16,0	20,6	45,5
53			720	1,2	5,7	50,3	8,4	12,1	22,4	42,8
54			800	0,4	3,8	48,5	11,6	16,2	19,5	47,3
Среднее (n=10)				1,0	6,6	49,4	8,3	12,8	21,8	43,0
Минимум				0,3	2,2	37,0	6,4	10,0	18,2	37,0
Максимум				2,1	13,1	57,6	11,6	16,0	29,4	53,4

Примечание: ВУ – Вятские Увалы; УП – Уржумское поднятие; ПП – Пижанское плато; ЧКВ – Чепецко-Кильмезская возвышенность; М-ТП – Мари-Турекское плато; * – по В.В. Тюлину [1976].

Таблица 2
Минералогический состав легкой фракции покровных суглинков Вятского Прикамья (частицы более 0,05 мм)

№ п.п.	Район; шурф	Глубина, см	Объемные проценты				
			Кварц	Полевой шпат	Слюда	Горные породы	Ожелезнен. породы
Элювиально-делювиальные бескарбонатные суглинки							
1	Кукарское плато; С-8	135-145	50	40	ед.	5	5
2	Уржумское поднятие; У-27	115-125	35	20	-	5	40
3		135-145	40	20	-	5	35
4		155-165	30	20	-	-	50
5	Мари-Турекское плато; М-13	116-126	55	40	-	-	5
Среднее (n=5)			42	28	ед.	3	27
Элювиально-делювиальные карбонатные суглинки							
6	Мари-Турекское плато; В-19	60-70	40	35	ед.	-	25
7		80-90	20	17	ед.	3	60
8		100-110	30	25	-	20	25
9		125-135	6	4	ед.	-	90
10		160-170	30	20	ед.	20	30
Среднее (n=5)			31,5	24,25	ед.	10,75	35

Примечание: образец № 9 исключен из массовой обработки.

Валовой состав покровных суглинков Вятского Прикамья

Таблица 3

Глубина, см	ППП, %	% от прокаленной массы									
		SiO ₂	Al ₂ O ₃	Fe ₂ O ₃	CaO	MgO	Na ₂ O	K ₂ O	TiO ₂	P ₂ O ₅	MnO
Обнажение Косинка (делювиальные карбонатные суглинки)											
180	10,21	69,43	13,65	5,92	4,62	1,84	1,28	2,18	0,81	0,10	0,11
340	9,85	71,26	12,19	4,58	3,73	1,75	1,25	2,10	0,76	0,09	0,06
360	9,42	71,55	11,71	5,11	5,42	1,80	1,14	2,21	0,77	0,10	0,14
460	9,31	71,10	11,30	5,44	5,65	1,91	1,23	2,26	0,86	0,13	0,10
500	8,94	71,84	11,77	4,54	5,22	1,97	1,39	2,24	0,78	0,11	0,08
560	8,65	72,57	11,65	4,46	4,96	1,83	1,28	2,29	0,78	0,10	0,08
600	8,85	73,52	11,04	4,48	5,12	1,67	1,02	2,20	0,78	0,07	0,08
660	10,66	70,28	12,27	4,95	6,27	1,91	1,07	2,25	0,78	0,10	0,10
720	9,09	71,38	12,34	4,80	4,86	1,97	1,33	2,33	0,79	0,10	0,08
800	10,10	70,00	12,19	5,03	6,08	2,10	1,19	2,32	0,83	0,11	0,11
Среднее (n=10)		71,29	12,01	4,93	5,19	1,87	1,22	2,24	0,79	0,09	0,10
Обнажение Буй (делювиальные карбонатные суглинки)											
80	6,39	75,26	12,49	4,95	1,11	1,45	1,47	2,25	0,81	0,11	0,08
290	7,28	73,18	13,46	5,70	1,19	1,72	1,34	2,33	0,83	0,12	0,10
320	7,72	72,70	13,72	5,88	1,19	1,84	1,18	2,42	0,80	0,12	0,12
500	9,08	71,52	12,51	5,41	4,34	1,77	1,26	2,14	0,77	0,12	0,09
550	9,19	71,52	12,18	5,22	4,86	1,83	1,27	2,10	0,77	0,11	0,09
650	10,62	69,72	13,15	3,73	4,96	1,95	1,17	2,10	0,74	0,12	0,11
750	9,58	72,93	11,08	4,93	5,70	1,60	1,23	1,72	0,59	0,11	0,09
850	8,44	70,92	12,14	5,25	5,10	1,94	1,79	1,98	0,67	0,11	0,07
900	8,70	70,56	12,45	5,05	5,18	2,05	1,75	2,06	0,68	0,10	0,09
975	6,80	75,20	10,88	4,21	3,89	1,51	1,76	1,79	0,59	0,09	0,04
990	5,00	77,47	10,44	3,62	3,12	1,32	1,84	1,59	0,45	0,08	0,04
1045	7,46	73,10	11,88	5,04	3,13	2,19	1,59	2,16	0,71	0,11	0,04
Среднее (n=9)		72,55	11,86	4,72	4,48	1,80	1,52	1,96	0,66	0,07	0,11
Среднее (n=19)		71,89	11,94	4,83	4,85	1,84	1,36	2,11	0,73	0,08	0,10
Шурф У-29 (элювиальные педогенно-измененные суглинки)											
15	8,18	77,43	11,12	4,21	1,34	0,97	1,38	2,29	0,87	0,14	0,20
35	6,63	75,24	12,54	4,96	1,18	1,37	1,33	2,31	0,85	0,11	0,10
45	7,36	74,17	13,10	5,40	1,21	1,48	1,30	2,29	0,84	0,10	0,08
55	8,65	72,01	14,30	6,25	1,24	1,73	1,31	2,25	0,84	0,09	0,08
65	9,20	71,52	14,56	6,45	1,27	1,75	1,14	2,25	0,83	0,10	0,09
75	8,93	71,97	14,27	6,31	1,25	1,73	1,23	2,17	0,82	0,11	0,09
85	9,15	71,63	14,41	6,44	1,27	1,85	1,20	2,16	0,80	0,10	0,11
95	8,96	71,92	14,10	6,26	1,34	1,87	1,20	2,28	0,78	0,10	0,12
105	8,84	71,95	14,16	6,24	1,40	1,90	1,20	2,13	0,78	0,10	0,11
115	9,43	71,80	13,36	5,87	2,95	1,88	1,17	2,00	0,73	0,09	0,12
125	11,50	67,85	14,52	6,44	4,76	2,09	1,13	2,17	0,80	0,10	0,11
135	12,44	66,51	14,89	6,49	5,62	2,10	1,11	2,23	0,82	0,10	0,10
145	13,00	65,91	14,70	6,39	6,61	2,06	1,10	2,19	0,82	0,09	0,09
155	13,66	65,17	14,50	6,16	7,92	2,04	1,10	2,13	0,80	0,09	0,07

территории временами была довольно значительной, но высокое содержание пыли трав показывает, что леса всё же не имели сплошного распространения. Выше лесостепного комплекса (на глубине 5 м) происходит смена флористического состава травянисто-го сообщества: преобладающими компонентами ста-

новятся растения семейств астровых и цикориевых. С глубины 2,8 м резко возрастает количество пыли древесных растений, доминантом среди которых оказалась ель в сочетании с папоротниками. Поэтому можно говорить о некотором нарастании степени увлажнения и, вероятно, потеплении климата с усиле-

Содержание редких элементов
в покровных суглинках Вятского Прикамья (г/т)

№ пп.	Элемент	Р а й о н; обнажение; шурф						
		УП; У-27	М-ТП; М-13	М-ТП; В-19*	М-ТП; В-18*	УП; Буй	М-ТП; М-17*	М-ТП; Косинка
Глубина, см		175-185	116-126	160-170	100-110	230	190-200	220
Элювиально-делювиальные бескарбонатные и карбонатные суглинки					Делювиальные бескарбонатные и карбонатные суглинки			
1	Li	102,73	85,97	133,92	96,43	98,54	122,17	91,83
2	Rb	76,0	75,0	61,0	64,0	68,0	61,0	65,0
3	Sr	123,0	137,0	133,0	158,0	154,0	199,0	167,0
4	Ba	274,04	250,80	397,13	296,71	310,65	330,35	297,82
5	B	45,68	62,71	49,41	78,10	81,49	49,17	78,18
6	Sc	—	14,09	—	18,31	—	—	16,73
7	Y	28,0	26,0	22,0	23,0	24,0	21,0	23,0
8	Zr	185,37	189,42	153,56	131,02	172,57	189,40	199,55
9	Nb	22,05	24,06	24,84	21,88	27,17	27,39	26,15
10	Cr	115,73	104,29	187,70	105,60	182,50	115,73	129,37
11	Mo	1,34	1,02	1,85	1,42	1,43	1,30	1,29
12	Co	50,40	0	76,04	0	0	48,56	0
13	Ni	79,24	58,64	190,60	122,92	66,51	79,24	68,78
14	Cu	47,44	35,54	68,44	41,74	43,91	45,90	38,71
15	Ag	0,206	0,152	0,210	0,192	0,191	0,206	0,176
16	Zn	114,83	85,38	170,24	121,50	111,72	117,46	115,49
17	Ga	17,42	14,85	21,66	16,34	20,05	16,88	16,36
18	Ge	—	0,856	—	3,77	1,08	—	3,91
19	Sn	4,66	4,21	5,29	4,19	4,01	4,95	4,49
20	Pb	20,52	18,1	19,60	15,08	22,75	19,46	20,03

Примечание: * – карбонатные покровные суглинки

нием роли формации темнохвойной папоротниковой тайги. Стратиграфически выше, на глубине 1 м, наблюдается изменение палинологического состава, свидетельствующее о смене темнохвойных лесов на светлохвойные с сосной и заметной примесью березы и широколиственных пород, прежде всего липы, при большем, чем на предыдущих этапах, флористическом разнообразии травянистых сообществ. На основании состава и динамики спорово-пыльцевых спектров изученных отложений можно сделать предположение об их принадлежности к позднему плейстоценовому и голоценовому хроносрезам.

Изложенные выше сведения предварительного характера тем не менее достаточно наглядно указывают на региональное своеобразие покровных (лессовидных) отложений Вятского Прикамья. Они с высокой долей вероятности отвергают концепции аллювиального, флювиогляциального, эолово-почвенного, эолового (в ее крайней форме), космического и, по-видимому, субаэральное-струевого (в понимании Р.С. Ильина) генезиса этих образований. Более перспективным представляется взгляд на элювиальное и элюви-

ально-делювиальное формирование лессовидных покровов рассматриваемого региона в перигляциальных условиях и в тесной связи с коренными пермскими карбонатно-глинистыми породами. Планируемые нами дальнейшие исследования по затрагиваемому вопросу, возможно, позволят выявить дополнительные нюансы, важные с точки зрения понимания проблемы, имеющей более чем вековую историю.

Литература

1. Берг Л.С. Проблема лесса // Природа. 1927. № 6.
2. Исупова Е.М. Краткая характеристика основных почвообразующих пород юга Кировской области // Уч. зап. КГПИ. Вып. 33. Киров, 1969. С. 45-59.
3. Ильин Р.С. Происхождение лессов. М., 1978.
4. Лысенко М.П. Лессовые породы. Л., 1978.
5. Макеев А.О., Макеев О.В. Почвы с текстурно-дифференцированным профилем основных криогенных ареалов севера Русской равнины. Пушино, 1989.
6. Мирчинк Г.Ф. Состояние изучения покровных четвертичных образований в Европейской части СССР, иллюстрированное картой // Почвоведение. 1928. № 1-2.
7. Обручев В.А. Проблема лесса // Природа. 1929. № 2.
8. Павлов А.П. О туркестанском и европейском лессе // Бюлл. МОИП. 1904. № 4.

9. Поляков С.С. Состав и свойства покровных суглинков и глин Московской области (Подмосковья) // Землеведение: Сборник Московского общества испытателей природы. Год 1960. Новая серия. Том V (XLV). М.: Изд-во МГУ, 1960. С. 71-98.

10. Рябченков А.С. О минералого-петрографическом подходе к изучению генезиса покровных образований Русской равнины // Землеведение: Сборник Московского общества испытателей природы. Год 1960. Новая серия. Том V (XLV). М.: Изд-во МГУ, 1960. С. 99-108.

11. Русаков А.В., Керзум П.П., Матвиен Н.Н. Карбонатные лессовидные суглинки центра Русской равнины и эволюция почвенного покрова в позднем плейстоцене и голоцене // Почвоведение. 2000. № 8. С. 917-926.

12. Спиридонов А.И. К вопросу о происхождении покровных суглинков Подмосковья // Вестник Моск. ун-та. 1948. № 4.

13. Тутковский П.А. К вопросу о способе образования лесса // Землеведение. Т. 6. Кн. 1-2. М. 1900.

14. Тюлин В.В. Почвы Кировской области. Киров, 1976.

15. Чижиков П.Н. О признаках покровных суглинков в связи с их происхождением // Землеведение: Сборник Московского общества испытателей природы. Год 1960. Новая серия. Том V (XLV). М.: Изд-во МГУ, 1960. С. 109-122.

16. Чижиков П.Н. Карта почвообразующих пород европейской части СССР. Пояснительный текст. М., 1968.

17. Чумаков О.Е. Четвертичная система // Государственная геологическая карта Российской Федерации. Лист О-38, 39-Киров. СПб.: Изд-во ВСЕГЕИ, 1999. С. 124-146.

18. Соколов И.А. Почвообразование и экзогенез. М., 1997.

19. Щербаков И.Н. О происхождении покровных суглинков центра Русской равнины // Изв. АН СССР. Сер. географ. 1963. № 6. С. 74-78.

Н.П. Савиных, Е.А. Даровских

ВНУТРЕННЯЯ СТРУКТУРА ГИДРОФИТОВ
НА ПРИМЕРЕ *POTAMOGETON LUCENS* L.

Изучено внутреннее строение *Potamogeton lucens*. Установлены особенности внутреннего строения, отражающие приспособленность этого водного растения к условиям существования: слабое развитие покровных и механических тканей, наличие зеленых хлоропластов в эпидерме, эндодермы, формирование системы межклеточных схизогенного происхождения, расположение опорных элементов в центре осевых органов.

Гидрофиты – растения, постоянно обитающие в воде, частично или полностью в нее погруженные. Они находятся в совершенно иных условиях, чем растения сухопутные. Специфика условий существования накладывает значительный отпечаток и на анатомическую структуру растений [Поплавская, 1948]. В связи с этим у растений данной экологической группы формируется ряд особенностей, которые могут быть истолкованы как приспособления, возникшие в процессе эволюции. Поскольку такие отклонения рез-

© Н.П. Савиных, Е.А. Даровских, 2002

ко отличаются анатомию гидрофитов от типичного строения мезофитов и могут в зачаточном состоянии проявляться у растений других конструкций, подвергнутых подобным условиям существования, изучение внутренней структуры водных растений представляет определенный интерес.

Систематическое положение и морфология
Potamogeton lucens

Potamogeton lucens – рдест блестящий – представитель класса *Monocotyledoneae*. Относится к семейству *Potamogetonaceae*, объединяющему многолетние, редко однолетние водные травы, прикрепленные к грунту, с горизонтальными симподиальными корневищами [Цвелев, 1982]. Мнения систематиков о числе родов в семействе расходятся: выделяют 4 [Юзепчук, 1934] и 2 [Цвелев, 1982] рода.

Род *Potamogeton* включает наиболее типичных представителей семейства. Принадлежность к выделяемой в роде секции *Heterophylliae* подрода *Eupotamogeton* предусматривает наличие погруженных листьев двойного строения с пазушными прилистникоподобными придатками [Юзепчук, 1934].

Рдест блестящий – многолетнее травянистое растение с гипогенными корневищами, которые залегают в грунте на глубине до 50 см и более, и удлиненными ветвящимися побегами (рис. 1А). Стебель цилиндрический, до 5 мм в диаметре, в длину достигает до 4 м. Все листья растения погруженные, в пазухах располагаются специализированные листоподобные органы, по мнению Н.Н. Цвелева (1982), прилистникоподобные придатки.

У этого вида выражена гетерофиллия. Листья средней формации эллиптические, ланцетные, реже округлые с короткими черешками и 9 продольными жилками. Шиловидные листья формируются только в самой нижней части побега и фактически представляют лишь утолщенную среднюю жилку. Как и у других видов рода, у рдеста блестящего листвообразование очередное, за исключением двух образующихся, вероятно, из-за нерастяжения междоузлий и расположенных супротивно листьев в местах отхождения соцветий или их зачатков.

Соцветие – колос до 6 см длиной из многочисленных сближенных цветков. Оно возвышается над поверхностью воды во время цветения, поддерживаемое утолщенной осью.

Цветки мелкие, актиноморфные, четырехчленные (рис. 1Б). Гинецей апокарпный полимерный, состоит из 4 плодолистиков. Андроей включает 4 тычинки. Пыльники прикреплены к ноготкам сегментов околоцветника, образуют с ними единое целое и располагаются непосредственно над ними. Некоторые исследователи принимают сегменты околоцветника за сильно разросшиеся связники пыльников [цит. по Н.Н. Цвелеву, 1982].

Плод сухой, четырехорешек, но нередко орешков развивается меньше [Еленевский, 2000]. Плодики

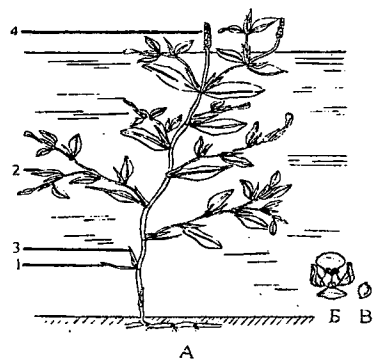


Рис. 1. Рдест блестящий (А – внешний вид; Б – строение цветка; В – плод): 1 – шиловидные листья; 2 – листья срединной формации; 3 – прилистниковидные придатки; 4 – соцветия.

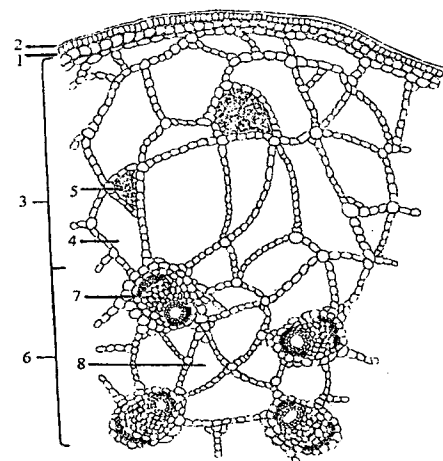


Рис. 2. Поперечный срез оси соцветия рдеста блестящего: 1 – эпидерма; 2 – покровы; 3 – первичная кора; 4 – воздухоносные полости; 5 – диафрагма; 6 – центральный цилиндр; 7 – проводящие пучки; 8 – сердцевина.

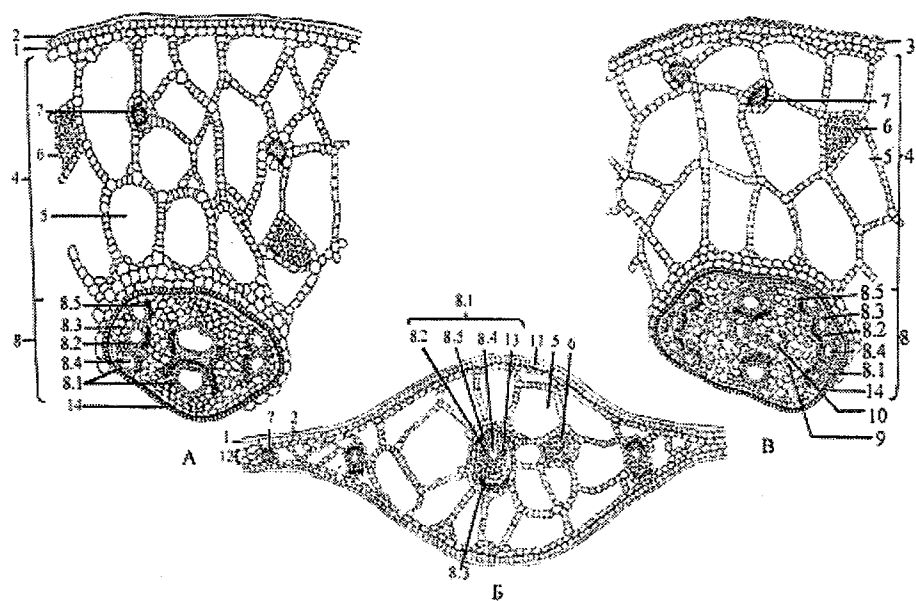


Рис. 3. Анатомия органов рдеста блестящего (А – поперечные срезы стебля в междоузлиях, Б – листа срединной формации, В – корневища): 1 – эпидерма; 2 – покровы; 3 – перидерма; 4 – первичная кора; 5 – воздухоносные полости; 6 – диафрагмы; 7 – слабо дифференцированные проводящие пучки; 8 – центральный цилиндр; 8.1 – проводящий пучок; 8.2 – ксилема; 8.3 – флоэма; 8.4 – центральный межклетник проводящего пучка; 8.5 – механические волокна; 9 – сердцевина; 10 – кристаллы и включения; 11 – хлоропласты; 12 – мезофилл; 13 – сосуд; 14 – эндодерма.

округлые с очень тупым килем и коротким носиком (рис. 1В).

Одной из замечательных особенностей растения является способность покрываться известковой коркой. Этот известковый слой – побочный результат переработки углекислоты, находящейся в воде [Рычин, 1939].

Р. блестящий – один из самых обычных видов рдеста, образующий огромные заросли в озерах, прудах, по ручьям, рекам, местами даже при довольно быстром течении. Встречается по всей Европейской части России, в Западной и Восточной Сибири.

Методика изучения

В ходе исследования изучены анатомия и морфология р. блестящего. Для работы использованы собственные сборы конца июня – июля 2001 г. Собирали растения вдоль берега озера карстового происхождения Чваниха, расположенного в Медведском бору в 5 км к северо-востоку от пос. Медведок Нолинского района Кировской обл., а также в небольшом водоеме в пределах г. Кирова. В этих водоемах р. блестящий образует заросли на мелководье. Число проанализированных экземпляров превышает 30. Данное сообщение посвящено лишь анатомическому строению растения. Внутреннюю структуру р. блестящего изучали на основе поперечных срезов различных органов, сделанных с помощью бритвы. Срезы рассматривались при увеличении 80, 120, 200. Типичное строение органа определяли путем анализа не менее 30 срезов, зарисовывали. Изучена анатомия листа, стебля, оси соцветия, корневища.

Результаты исследования

Лист состоит из 4 слоев клеток (Рис. 3Б), два из которых – верхняя и нижняя эпидерма. В отличие от других видов водных растений, на поверхности кожицы р. блестящего имеется жировой налет, придающий листьям характерный блеск, и известковый слой, на что указывал еще Б.А. Федченко (1925). Клетки эпидермы вытянутой формы мало отличаются от клеток мезофилла и богаты хлоропластами. Выделяются 2 генерации клеток кожицы: несущие хлоропласты и лишенные таковых. Клетки нижней эпидермы мельче клеток верхней эпидермы. Устьица в кожице не обнаружены.

Мезофилл не дифференцирован и состоит из 2 слоев клеток, плотно примыкающих друг к другу, но в области главной жилки он не образует компактной ткани. Расположенные цепочками живые паренхимные клетки с хлоропластами составляют рыхлую сеть. В результате формируется сильно развитая система воздухоносных межклетников. Межклетные ходы имеют диафрагмы – перегородки из клеток с межклетниками между ними. Эти клетки меньших размеров имеют форму шестилучевой звезды. Вероятно, они выполняют механическую функцию, связывая и укрепляя стенки воздушных ходов, на что

указывал В.Ф. Раздорский (1949).

Главная жилка хорошо заметна, имеет один проводящий пучок и большое число радиально идущих межклетников, заполненных воздухом. Коллатеральный закрытый пучок дифференцирован слабо. Сосуды в нем крайне малочисленны, чаще совсем отсутствуют. Хорошо заметен центральный межклетник проводящего пучка. По-видимому, он образуется на месте разрушившихся элементов первичной ксилемы [Михайловская, 1977]. Флоэма расположена под ксилемой и развита в большей степени. Проводящий пучок имеет обкладку из механических волокон с недревесневшей оболочкой, придающей ему прочность на разрыв. Боковые пучки мелкие, неполные, состоят, по-видимому, только из флоэмы.

Черешок и шиловидные листья аналогичны по строению со средней жилкой. Снаружи располагается эпидерма. Основная ткань представлена аэренхимой, в толще которой находятся проводящие пучки, лежащие на одной линии. Черешок имеет 5 жилок, шиловидный лист – 3. Центральный проводящий пучок наиболее развит, структура его описана выше. Хлоропластов в шиловидном листе меньше.

Ось соцветия. На поперечном срезе (рис. 2) выделяются следующие составляющие. Покровная ткань, эпидерма, содержит хлоропласты и имеет налет. Область первичной коры занимает большую часть сечения оси соцветия. Кора построена из тонкостенной паренхимы с широкими воздухоносными ходами, отделенными один от другого тонкими диафрагмами обычно из одного слоя клеток. Межклетники имеют сизогенное происхождение. По мнению К. Эсау (1969), этот тип межклетников формируется в результате деления клеток параллельно продольной оси органа и перпендикулярно к поверхности первичных воздухоносных пространств, так что эти пространства оказываются ограниченными все увеличивающимся числом клеток.

Проводящая ткань располагается в виде отдельных пучков в толще аэренхимы. Пучки в числе 4 находятся в центре органа и имеют характерное строение. Между ними также проходят каналы аэренхимы.

Стебель (рис. 3А) снаружи покрыт слоем тонкостенных клеток эпидермы. За ним располагается корковая паренхима, представленная воздухоносной тканью с крупными межклетными пространствами. Некоторые воздухоносные каналы имеют диафрагмы из звездчатых клеток. Ходы узлов стебля полностью заполнены этими клетками. Среди тонкостенных элементов аэренхимы в толще первичной коры наблюдаются небольшие недифференцированные пучки проводящей ткани с обкладкой из механических волокон. Кора отделяется от находящегося в центре осевого цилиндра своим внутренним слоем – хорошо выраженным кольцом клеток эндодермы. Центральный цилиндр имеет сравнительно небольшие поперечные размеры. Сердцевина отсутствует. Проводящие

пучки сильно сближены в центральной части цилиндра, так что их границы трудно различимы. Обращают на себя внимание два крупных пучка с особенно развитыми центральными полостями. Вероятно, это синтетические пучки [по А.Е. Васильеву и др., 1978, с. 239].

Корневище. Структура корневища подобна структуре стебля (рис. 3В). Покровная ткань представлена тонким слоем пробки, а у молодых частей – эпидермой, за которыми расположена область первичной коры. Ее строение полностью соответствует таковому у стебля. Комплекс проводящих тканей ограничен от коровой паренхимы слоем эндодермы. Осевой цилиндр содержит множество сильно сближенных пучков, среди которых по размерам выделяются два крупных. Проводящие пучки имеют склеренхимную обкладку. Но в отличие от стебля здесь формируется рыхлая сердцевина, клетки которой откладывают питательные вещества и продукты выделения в виде включений и кристаллов.

Обсуждение результатов

Из вышесказанного вполне ясно, что анатомическая структура органов р. блестящего значительно отклоняется от строения и двудольных, и однодольных растений, обитающих на суше. Безусловно, все особенности носят адаптивный характер.

Слабое развитие покровной ткани определяется тем, что потребность в ней для защиты от иссушающего действия света и ветра, резких колебаний температур, ударов капель дождя и т.п. отсутствует. Утрата устьиц компенсируется тем, что эпидерма погруженных растений в 5-20 раз более проницаема, чем ткани мезофитов, и не представляет препятствия для прохождения воды и газов [Махлин, 1984].

Ослабленная освещенность в водной среде обуславливает наличие зеленых хлоропластов в клетках кожицы, покрывающей органы растения. Поэтому процесс фотосинтеза идет по всей освещенной поверхности тела. Отсутствие дифференциации мезофилла листа на столбчатую и губчатую паренхимы также связано с недостаточной освещенностью. Оба эти приспособления обеспечивают более эффективное использование света в процессе фотосинтеза.

Относительно небольшое количество газов в воде приводит к сильному развитию воздушных межклетников, образующих систему каналов, ходов, полостей, которая тянется, по-видимому, от листа до корневища и служит для целей аэрации. Наличие аэренхимы обеспечивает растению большие размеры при небольшой объемной массе и способствует тому, что ассимилирующие побеги занимают вертикальное положение и всплывают в верхний слой воды, где условия для фотосинтеза лучше, чем на глубине. Кроме того, структура, напоминающая пчелиные соты, определяет при данном диаметре стебля прочность с возможно меньшей затратой ткани [Эсау, 1969].

Относительная редукция механической ткани обусловлена тем, что сама вода поддерживает тело растения и нет необходимости в дополнительной поддержке. Крайне слабое развитие ксилемы в теле р. блестящего вызвано, по-видимому, отсутствием потребности в проведении воды от корневища к листьям. Центральное расположение механических и проводящих тканей в стебле вполне оправдано и связано с тем, что главное механическое напряжение ему приходится испытывать в виде натяжения, действия на разрыв, а не изгиба.

Обилие воды может грозить растению выщелачиванием. Считается, что эндодерма защищает внутренний слой от этого неблагоприятного воздействия.

И, наконец, как результат влияния среды можно рассматривать гетерофиллию. Изучение анатомии шиловидных листьев и листьев срединной формации позволяет предположить, что под влиянием среды изменяется продолжительность фаз онтогенеза листа, которым соответствует определенное строение. Большое значение также имеет место и время заложения листа на побеге. Иначе говоря, особые температурные условия в придонных слоях воды, где происходит развитие шиловидных листьев, препятствуют закладке краевой меристемы на главной жилке, т.е. краевой или маргинальный рост, за счет которого формируется листовая пластинка, отсутствует.

Таким образом, приспособительными чертами в анатомии р. блестящего как водного растения являются: слабое развитие покровной ткани; наличие хлоропластов в клетках эпидермы; отсутствие устьиц; формирование системы межклетников схизогенного происхождения; частичная утрата механической ткани; слабое развитие проводящей системы; расположение опорных элементов в центре осевых органов; наличие кольца эндодермы.

Литература

1. Васильев А.Е. и др. Ботаника. Анатомия и морфология растений. М.: Просвещение, 1978.
2. Еленевский А.Г. Ботаника высших, или наземных растений. М.: ИЦ «Академия», 2000.
3. Махлин М.Д. По аллеям гидросада. Л.: Гидрометеоиздат, 1984.
4. Михайловская И.С. Строение растений в связи с условиями жизни. М.: Просвещение, 1977.
5. Поплавская Г.И. Экология растений. М.: Советская наука, 1948.
6. Раздорский В.Ф. Анатомия растений. М.: Советская наука, 1949.
7. Рычин Ю.В., Сергеева П.В. Водная и прибрежная флора. М.: Гос. учеб.-пед. издательство Наркомпроса РСФСР, 1939.
8. Федченко Б.А. Биология водных растений. М.; Л.: Госиздат, 1925.
9. Цвелев Н.Н. Семейство Рдестовые (Potamogetonaceae) // Жизнь растений. Т. 6. Цветковые растения / Под ред. А.Л. Тахтаджяна. М.: Просвещение, 1982.
10. Эсау К. Анатомия растений. М.: Мир, 1969.
11. Юзепчук С.В. Сем. Potamogetonaceae Engl. // Флора СССР. Т. 1. Л.: Изд-во АН СССР, 1934.

УЧЕНЫЕ – ШКОЛЕ

Г.И. Саранцев

ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ

В статье выделено и проанализировано 11 функций, которые может и должно выполнять обучение математике. Отмечается, что эти функции способны реализовать основные цели обучения математике в современных условиях.

Глобальная цель образования заключается в воспитании всесторонне развитой личности, в максимальном раскрытии ее творческих способностей и их реализации. Образованную личность характеризуют богатство потребностей, направленность на самореализацию в сферах труда, познания, общения, определенность и конкретность мышления, ясность и четкость понятий, которыми оперирует человек; умение обнаруживать нерешенные проблемы, ставить вопросы и выдвигать гипотезы, широта и гибкость мышления, умение видеть альтернативное решение проблем, преодолевать сложившиеся стереотипы; способность предвидеть развитие событий на основе тщательного анализа различных тенденций; высокая работоспособность и т.д. (Б.М. Бим-Бад [1], А.В. Петровский [4]). Однако содержание образования зачастую видят в удовлетворении потребностей бытия, личного существования, в представлении свободы и свободного выбора себя, своего мировоззрения, поступков и т.п. Ясно, что образование предполагает и формирование в сознании человека образа окружающего нас мира, отражающегося в понятиях, суждениях, умозаключениях. Поэтому важнейшим условием образования человека являются конструирование и усвоение им системы научных знаний, овладение методологией научного поиска, способность к творческой деятельности и ответственность за свою работу.

Образование, воспитание и развитие человека осуществляются, главным образом, в процессе обучения, что проявляется в целях и функциях обучения. Цели обучения математике в современных условиях включают: 1) овладение системой математических знаний, умений и навыков, дающей представление о предмете математики, ее языке и символике, математическом моделировании, специальных математических приемах, об алгоритме и периодах развития математики; овладение основными общенаучными методами познания и специальными эвристиками, используемыми в математике; 2) формирование мировоззрения учащихся, логической и эвристической составляющих

мышления, алгоритмического мышления; воспитание нравственности, культуры общения, самостоятельности, активности; эстетическое воспитание школьников, воспитание трудолюбия, ответственности за принятие решений, стремления к самореализации;

3) формирование умений строить математические модели простейших реальных явлений, исследовать явления по заданным моделям, конструировать приложения моделей; ознакомление с ролью математики в научно-техническом прогрессе, современном производстве [5].

Обучение, реализующее перечисленные цели, должно выполнять ряд функций.

1. Образовательная функция. Она заключается в таком конструировании процесса обучения, который способствовал бы становлению человека как субъекта активности в единстве четырех ипостасей: вхождение в мир природы, в рукотворный мир, приобщение к миру значимых других, возникновение самосознания человека (В.А. Петровский [4]). Последнее предполагает овладение школьниками системой математических знаний, дающей представление о предмете математики, ее методах и приложениях. Рассматриваемая функция обучения фиксирует необходимость выделения понятий, осуществляющих взаимосвязь математики с другими науками, важность формирования определенной системы взглядов на окружающий мир, умения решать задачи с прикладной направленностью. Таким образом, образовательная функция обуславливает развитие мировоззрения школьников, которое представляет сплав знаний, умений и убеждений. Следует отметить и ориентацию процесса обучения на приобщение школьников к творческой деятельности, развитие математических способностей учащихся. Реализация этой функции предполагает знакомство школьников с методологией научного поиска, методами познания, эвристиками.

Творчество как особый вид деятельности предполагает: положительную мотивационную активность; направленность и целеустремленность; высокий уровень интеллектуального развития; оригинальное мышление; богатое воображение и фантазию; высокую самостоятельность, способность к постановке новых проблем; наличие адекватного уровня самооценки, самоорганизации (Я.А. Пономарев).

2. Воспитательная функция. Говоря словами В.А. Петровского, суть этой функции заключается в приобщении учащихся к ценностям постижения, действия и переживания. Последнее соотносится с формированием мировоззрения, мышления, представлением о математике как части общечеловеческой культуры, пониманием характера отражения ма-

тематикой окружающего мира. Реализация воспитательной функции обучения предполагает ориентацию обучения на формирование интеллектуальных и морально-этических компонентов личности, качеств мышления, характерных для математической деятельности. Ученые предлагают различные характеристики математического мышления. Так, известный математик и педагог А.Я. Хинчин [6] выделяет следующие признаки математического мышления: 1) доминирование логической схемы рассуждения; 2) лаконизм мышления: предельная скупость, суровая строгость мысли и её изложения; 3) четкая расчлененность хода рассуждения; 4) точность символики. Основным определяющим признаком культуры математического мышления он считал полноценность аргументации.

Полноценность аргументации предполагает: 1) освоение учеником идеи доказательства; 2) умение пользоваться определениями понятий (осознавать их логическую структуру, уметь выполнять действия подведения под понятие и выведение следствий); 3) умение работать с теоремами (понимать логическое строение теоремы, сущность прямой и обратной теоремы и т.д.); 4) владение общими логическими методами доказательства: аналитическим, синтетическим, методом от противного, полной индукцией, математической индукцией; 5) владение частными методами и приемами, характерными для той или иной темы. Воспитание культуры мысли А.Я. Хинчин связывает и с осознанием сущности эвристических методов науки. Школьники должны понимать, что обобщения, основанные на аналогии, неполной индукции, требуют аргументированного доказательства. Выполнение полноты дизъюнкции в рассуждениях, рассмотрение всех возможных случаев изучаемой ситуации является необходимой принадлежностью всякого правильного мышления, а не только математического.

К воспитательной функции относится формирование интереса к изучению математики, развитие устойчивой мотивации к учебной деятельности, волевых усилий.

Воспитание предполагает не столько формирование человека по установленным меркам и стандартам (хотя и это должно иметь место), сколько выявление способностей человека к творчеству и выведение его на дорогу созидания.

3. Развивающая функция. Она заключается в формировании у учащихся познавательных психических процессов и свойств личности: внимания, памяти, мышления, познавательной активности и самостоятельности, способностей. К развивающей функции обучения относится формирование логических приёмов мыслительной деятельности (анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования и т.п.), общеучебных приёмов. Развивающая функция предполагает ориентацию на выявление и реализацию в процессе обучения потенциальных возможностей мате-

матики как науки, в частности, связанных со спецификой творческой математической деятельности. Именно специфика связи математики с действительностью, математической аргументации, языка, история математики определяют духовное и интеллектуальное становление и развитие личности.

Общеизвестно, что творчество базируется на определенной системе знаний, умений и навыков. Между тем авторы различных методических работ, справедливо подчеркивая роль развивающей функции обучения, часто принижают значимость знаний, умений и навыков. Во многих статьях, посвященных проблеме целей обучения, даже не используются термины «знания», «умения», «навыки». Такая позиция является ошибочной. Если мы хотим, чтобы обучение было развивающим, подчеркивал известный психолог Д.Б. Эльконин, то должны позаботиться о том, чтобы дети усваивали систему научных знаний и способы их получения. Данное замечание весьма важно. Дело в том, что с понятием развития возникают разные ассоциации. До недавнего времени развитие ученика связывали с приращением объема знаний. Под знанием понимали и многие продолжают понимать информацию, усвоение которой сводится к запоминанию фактов и их воспроизведению. Естественно, позитивная роль такого знания подверглась сомнению. Это вызвало изменение и во взгляде на понятие «развитие», в содержании которого акцент теперь смещается на познавательные процессы. Роль знаний начинает снижаться, и на первое место выдвигается развивающая функция обучения.

Обосновать это явление пытаются противопоставлением двух взаимосвязанных и взаимообусловленных аспектов: собственно математического образования и образования посредством математики. Первый из них, по мнению авторов указанного утверждения, реализуется информационной функцией обучения, второй – развивающей. Поскольку развитие ученика соотносят главным образом с формированием познавательных психических процессов, отрывая его от содержания собственно математического образования, то, по их мнению, развитие возможно осуществить на небольшом объеме учебного материала. Это приводит к тому, что отвергается необходимость систематических учебных курсов алгебры и геометрии.

Такой вывод обусловлен не только ложностью постулата, но и устаревшей точкой зрения на содержание знания.

Деятельностная природа знаний вновь возвращает приоритет знаниям, отрицая примитивное толкование развития, не ориентирующее на обучение системе понятий, теорем. Усвоение знаний, воплощающих деятельность и ее результат, напрямую связано с развитием ученика. Оно опирается на овладение различными действиями, на разные уровни мотивации и волевых усилий, а переход от действий простых к более сложным, от уровней низких к более высоким и определяет развитие. Декларируемые качества зна-

ний (гибкость, широта, полнота, оперативность и т.д.), плохо соотносящиеся с готовыми знаниями, становятся в деятельностном контексте их атрибутами.

Развивающее обучение, несомненно, должно учитывать индивидуальные особенности ученика, проявляющиеся в его мотивах, волевых усилиях и способностях усваивать учебный материал. Продвижение ученика от элементарного состояния, характеризуемого тем, что все три компонента личности находятся на самых низких уровнях, к самому сложному, символизирующему устойчивые познавательные мотивы, волевые проявления и способность к творческой деятельности, может осуществляться по одному из трех направлений. Первый характеризуется лидирующим изменением мотивационного компонента, второй – содержательно-операционного, третий – волевого компонента личности.

4. Эвристическая функция. Она предполагает создание учителем условий в процессе обучения, обеспечивающих развитие способностей ребенка. Важное значение имеет то, насколько среда, создаваемая учителем на уроке и вне его, благоприятна для развития личности, как она обеспечивает самореализацию его личностного потенциала и побуждает к поиску собственных результатов в обучении. Анализ задачного материала школьных учебников показывает, что, даже находясь в рамках имеющихся в учебнике задач, путем изменения последовательности их расположения можно добиться большей эффективности в обучении. К эвристической функции обучения отнесем обеспечение усвоения разного рода эвристик, эвристических приемов, методов познания и овладения умениями применять их в различных конкретных ситуациях.

5. Прогностическая функция. Эта функция обучения математике обусловлена во многом усилением эвристической и развивающей функций, которые предусматривают включение школьника в процесс открытия фактов, их обоснования, анализа различных способов аргументации. Формирование у школьников прогностических умений значительно сократит область поиска способов решения задач, позволит осмысленно выбирать наиболее рациональные из них. Умение обнаруживать нерешенные проблемы, выдвигать гипотезы, широта и гибкость мышления, умение видеть альтернативное решение проблем и многие другие характеристики образованного человека не могут быть сформированы в обучении, которому не свойственна прогностическая функция.

6. Эстетическая функция. Математика обладает значительным эстетическим потенциалом, который должен использоваться для приобщения школьников к красоте, воспитания у них эстетических вкусов и переживаний. Известный психолог Р.Х. Шакур [7], исследуя проблему красоты, высказал гипотезу: красоты те черты лица, которые при зрительном восприятии укладываются в их обобщенный образ, сформировавшийся в нашей голове в ходе общения с людь-

ми. Перенос данного суждения на математический объект приводит к выводу о том, что наиболее привлекательным будет тот объект, представление о котором соответствует сформировавшемуся образу этого объекта. Данный вывод совпадает с математической моделью эстетической привлекательности математического объекта, предложенной Г. Биркгофом [2]:

$$M = \frac{O}{C},$$

где M – мера красоты, O – мера порядка, а

C – мера усилий для понимания сути объекта. В случае затраты минимума усилий, а это возможно, когда восприятие укладывается в обобщенный образ, мера красоты возрастает пропорционально мере порядка. Отсюда следует, что для ученика красивыми будут те математические объекты, восприятие которых сопряжено с наименьшими его усилиями. По мнению многих исследователей творчества в области математики, именно эстетический фактор ориентирует исследователя на выбор наиболее оптимального пути из бесчисленных альтернативных направлений научного поиска. Ж. Адамар, К. Гаусс, Г. Вейль, Р. Курант, О. Коши, К. Вейерштрасс и многие другие выдающиеся математики видели «эстетический компонент» математики в склонности к обобщению и абстракции, направленности на визуализацию аналитических объектов, стремлении к унификации или преломлению тех или иных математических фактов и закономерностей в других математических разделах и дисциплинах, склонности к минимально возможной субъективной сложности, требуемой для достижения того или иного результата, потребности в полной логической обоснованности и доказательности. Перечисленные характеристики «эстетического компонента» математической деятельности должны быть учтены при конструировании содержания математического образования и организации обучения математике. Учебный материал должен быть эстетически оформлен, изложен логически последовательно, системно и привлекательно. Изложение материала должно быть образным и четким.

7. Практическая функция. Ее суть видится в ориентации обучения на решение задач, на формирование умения математически исследовать явления реального мира, на практическую направленность учебного материала. Изначальным стимулом развития математического знания является потребность в решении конкретных практических задач. Движение вперед в области математики обусловлено возникновением потребностей, в большей или меньшей мере носящих практический характер. Но раз возникшее, оно неизбежно приобретает внутренний размах и выходит за рамки непосредственной полезности, отмечает Р. Курант [3].

8. Контрольно-оценочная функция. Ее смысл заключается в необходимости осуществления контроля, коррекции и оценки знаний и умений школьников. Методика обучения математике ищет новые формы

контроля за усвоением учебного материала. Наряду с традиционным опросом учащихся, уроками-зачетами, уроками коррекции знаний и т.д. используется тестирование учащихся. В данное время достаточно основательно разработаны методики формирования математических понятий, обучения теоремам, решения задач, что позволяет осуществлять систематическое диагностирование математической подготовки учащихся. Организация обучения математике должна обеспечить реализацию ее контрольно-оценочной функции.

9. Информационная функция. Она заключается в том, что в процессе обучения ученик знакомится с историей возникновения математических идей, их развитием, биографией ученых, разными точками зрения на те или иные концепции, борьбой ученых за утверждение своих взглядов. В процессе обучения ученик знакомится с различными приложениями математики, некоторыми новыми открытиями в области математики.

10. Корректирующая функция. Она заключается в корректировании информации, получаемой учащимися. Ученик получает информацию из многих источников (учитель, книги, телевидение и т.д.). Значение и сущность информации, полученной из различных источников, может быть различной. Зная конкретные ситуации, учитель должен откорректировать информацию и помочь ученику разобраться в ней и правильно ее оценить.

11. Интегрирующая функция. Ее сущность заключается в формировании системности знаний, в понимании взаимосвязи между изучаемыми понятиями, теоремами, способами деятельности, методами, иерархии между отдельными видами знаний, в умении применять различные методы в решении задач, в выделении межпредметных связей, в понимании роли математики в науке, технике и жизнедеятельности общества.

Все функции обучения математике взаимосвязаны. Например, интегрирующая функция тесно связана с образовательной и наоборот. Развивающая функция не может быть реализована вне эвристической функции, в свою очередь, эвристическая функция обусловлена необходимостью развития ученика. Вряд ли можно считать нормальной ситуацией, когда ученик, изучив линейную функцию и арифметическую прогрессию, не видит в арифметической прогрессии линейную функцию, заданную на множестве натуральных чисел. Обучение математике, реализуя свои функции, обеспечивает достижение всех целей обучения.

Примечания

1. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 1. С. 3.
2. Биркгоф Г. Математика и психология. М.: Сов. радио, 1997.
3. Курант Р., Робинс Г. Что такое математика? М.: Просвещение, 1967.

4. Петровский В.А. Личность в психологии. Ростов н/Д, 1996.
5. Саранцев Г.И. Цели обучения математике // Математика в школе. 1999. № 6. С. 24.
6. Хинчин А.Я. Педагогические статьи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
7. Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность. Казань: Центр инновационных технологий, 2001.

Л.В. Тимшина

МЕТОД ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ЭВРИСТИКАМ

В составе сложных геометрических умений школьников важное значение имеют отдельные эвристические приемы. При решении задач методом геометрических преобразований возможно наряду с достижением ближайшей цели – формирование специальных умений и навыков – реализовать перспективную цель, на базе этих задач обучать общим эвристическим приемам, а также специальным эвристикам, обусловленным содержанием теоретического материала данной темы.

Методы, с помощью которых человек открывает новые способы решения, строит нестандартные планы и программы, называют эвристическими. Эвристические методы и приемы являются лишь предварительными моментами в процессе решения задач; часто они наводят на правильное решение, но существует вероятность и ошибочных действий. Эвристики рассматривались в работах А.К. Артемова, Г.Д. Балк, М.С. Бернштейна, Я.И. Груденова, Ю.Н. Кулюткина, Д. Пойа, Г.И. Саранцева, О.П. Эрдниева.

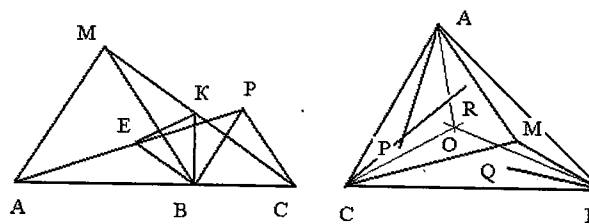
Приобщение учащихся к эвристике – одна из основных целей обучения предмету. Однако школьные учебники практически не знакомят учащихся с возможными эвристикami и не ориентированы на обучение использованию эвристик, отсутствуют задачи, способствующие их формированию. В учебниках геометрии для высших учебных заведений проблеме формирования эвристики также не уделяется специального внимания. В результате будущие учителя математики имеют слабое представление об эвристике и возможностях их использования в работе с учениками. В связи с отмеченными проблемами возникает задача определения места эвристик в обучении, способов отражения их в содержании. Включение эвристических приемов в содержание обучения посредством задач создает возможность их изучения при рассмотрении фактически любой темы курса геометрии.

Ряд общих эвристик входит в состав действий, адекватных методу геометрических преобразований. Напомним, что применение геометрических преобра-

зований предполагает выполнение следующей последовательности шагов: выбирается геометрическое преобразование, обладающее свойством, которое позволяет обосновать наличие указанного отношения между объектами; выполняется преобразование заданной геометрической конфигурации; обосновывается наличие указанного отношения между объектами с помощью свойств выбранного геометрического преобразования.

Особое значение на этапе выбора геометрического преобразования имеет переформулирование задачи. Оно позволяет облегчить поиск нужного преобразования. Сущность переформулирования состоит в преобразовании систем исходных данных и требования задачи, в замене данного утверждения формулировкой, облегчающей решение. В результате переформулирования элементы задачи включаются в новые связи и отношения, выступают в новом качестве, в новых понятийных характеристиках. Здесь можно выделить следующие основные приемы переформулирования: равносильное преобразование требования задачи; получение следствия; переосмысление элементов фигуры в плане другого понятия; перевод содержания задачи на язык специальной теории.

Рассмотрим, как применяется прием равносильного преобразования требования задачи.



Пример. На отрезках АВ и ВС ($AB+BC=AC$) как на сторонах построены равносторонние треугольники АВМ и ВСР (см. рис.), вершины М и Р которых лежат по одну сторону от прямой АС. Доказать, что треугольник ВЕК правильный, где Е и К – середины отрезков АР и МС.

Решение. Требование задачи равносильно двум условиям: $BE = BK$ и $\angle KBE = 60^\circ$. Одновременное выполнение этих условий означает, что одна из точек есть образ другой при повороте вокруг точки В на угол 60° .

Прием получения следствий состоит в том, что из данных условия задачи получают некоторые выводы, а из полученных промежуточных результатов – новые выводы и т.д. Нередко таким путем удается решить предложенную задачу.

Пример. Внутри треугольника АВС выбрана точка М. Если построить $\angle MAB = \angle CAP$ (см. рис.) и отложить $AP = AM$, если далее построить

$\angle MBC = \angle ABQ$, $BQ = BM$ и $\angle MCA = \angle BCR$, $CR = CM$, то точки М, Р, Q, R лежат на одной окружности.

Решение. По условию $\angle MAB = \angle CAP$ и $AP = AM$, тогда точки М и Р симметричны относительно биссектрисы а угла САВ. Аналогично точки М и Q, М и R симметричны относительно биссектрис b и c соответствующих углов. Прямые a, b и c пересекаются в точке O, которая симметрична сама себе. Следовательно, $OM = OP$, $OM = OQ$, $OM = OR$, что и доказывает принадлежность точек одной окружности. Задача решена приемом получения следствия.

В процессе выполнения упражнений объединяются умения и навыки учащихся в овладении методом геометрических преобразований, учащиеся приобретают опыт в использовании преобразований в конкретных ситуациях. При выполнении этих упражнений вырабатываются критерии выбора нужного геометрического преобразования для доказательства различных зависимостей, для построения фигур и т.д.

Опыт использования геометрических преобразований убеждает в целесообразности обращения внимания учащихся на зависимость выбора преобразований от особенностей условия и требования задачи. Доказать некоторое соотношение в равнобедренном треугольнике, равнобедренной трапеции, прямоугольнике, ромбе удается часто с помощью осевой симметрии. Использование поворота эффективно при установлении зависимостей в равностороннем треугольнике, квадрате, при доказательстве перпендикулярности прямых. Метод параллельного переноса дает желаемый результат при доказательстве различных соотношений в параллелограмме, трапеции, а также при построении этих фигур. Преобразование гомотетии эффективно, если рассматриваются два параллельных отрезка разной длины, отрезок, разделенный в данном отношении, две окружности разных радиусов.

В методической литературе рассматриваются различные приемы, ситуации, особенности решения задач методом геометрических преобразований (Б.И. Аргунов, М.Б. Балк, И.С. Рубанов, Г.И. Саранцев).

Некоторые типичные ситуации применения метода геометрических преобразований в задачах на построение описываются в пособии [1].

«Ситуация 1» рекомендует сблизить данные или искомые фигуры. Сблизение данных фигур чаще всего удобно осуществить посредством параллельного переноса. «Ситуация 2» рассматривает точку как пересечение двух фигур, из которых одна является образом некоторой данной фигуры при геометрическом преобразовании. В «Ситуации 3» строится фигура, удовлетворяющая только некоторым условиям задачи. Из нее искомая фигура может быть получена с помощью геометрического преобразования определенного вида. «Ситуация 4» позволяет использовать свойство данной фигуры, а именно то, что при некотором преобразовании фигура переходит сама в себя.

Отмеченное свойство фигуры дает возможность построения дополнительных ее элементов, не указанных в условии.

Заметим, что первые три из перечисленных ситуаций являются конкретными интерпретациями общих эвристических приемов: *прием достраивания фигуры до определенной конфигурации, или изменение расположения частей; метод пересечения; составление промежуточных задач, или метод последовательных приближений.*

Составление промежуточных задач – одна из разновидностей приема элементарных задач. В методической литературе его суть различны авторы трактуют по-разному. В пособии [1] этот прием связывается с решением задачи, которая является элементом основной, более сложной.

В плане обучения методу геометрических преобразований прием элементарных задач заключается в использовании простейших упражнений для формирования навыков применения отдельных действий, его составляющих. Использование симметрии, поворота, параллельного переноса, гомотетии требует владения следующими умениями: а) строить фигуры, в которые переходят данные фигуры при симметрии, повороте, параллельном переносе, гомотетии; б) видеть соответственные при указанном преобразовании точки на соответственных при том же преобразовании фигурах; в) выделять элементы, определяющие преобразование; г) строить соответственные при указанном преобразовании точки на заданных произвольных фигурах; д) использовать специфические свойства преобразований. Эти умения определяют состав упражнений, в процессе выполнения которых формируется изучаемый метод.

Отметим еще один аспект элементарных задач. По каждой конкретной теме школьного курса математики число идей, используемых при решении всего спектра соответствующих задач, весьма невелико. Поэтому можно указать ряд задач, каждая из которых демонстрирует применение конкретной идеи. «Оказывается, при решении геометрических задач с помощью преобразований всего лишь восемь таких приемов в совокупности на 90%» обеспечивают необходимое использование теоретических фактов [3, с. 178]. В их число входят и отмеченные ранее приемы: изменение расположения частей, метод пересечения, метод последовательных приближений, *инвариантность фигуры.*

К числу общих эвристических приемов относится *прием рассмотрения предельного случая, или сведение к частному случаю.* Этот прием характерен для преобразований, которые могут заметно менять форму фигур – аффинных и инверсии, – и применяется, когда утверждение задачи инвариантно относительно соответствующего преобразования.

Наряду с общими эвристическими приемами для решения задач методом геометрических преобразований используются специальные эвристики, обуслов-

ленные содержанием теоретического материала. Тема «Геометрические преобразования» вооружает новыми способами доказательства принадлежности точек одной прямой, перпендикулярности и параллельности прямых. Все эти доказательства построены на использовании специфических свойств частных видов преобразований.

Формировать эвристические приемы возможно на протяжении всего курса математики. Большинству из них можно обучать в средней школе, в вузе же эвристические приемы должны рассматриваться студентами с профессиональных позиций.

Литература

1. Аргунов Б.И., Балк М.Б. Элементарная геометрия. М.: Просвещение, 1966.
2. Артемов А.И. Об эвристических приемах при обучении геометрии // Математика в школе. 1973. № 6. С. 25-29.
3. Рубанов И.С. Восемь ремней для мотора, или Как применять геометрические преобразования к решению задач // Математический вестник педвузов Волго-Вятского региона. Вып. 2. Киров: Изд-во ВГПУ, 2000.
4. Саранцев Г.И. Общая методика преподавания математики: Учеб. пос. для студ. мат. спец. пед. вузов и ун-тов. Саранск, 1999.

Ю.М. Кузьмин

ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК ПО НОВЕЙШЕЙ ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Проблема развития познавательной активности в историческом ракурсе. Изменение роли учебника как важнейшего средства обучения в XX в. Основные способы использования учебника с целью активизации познавательной деятельности учащихся. Основные аспекты развития познавательной активности учащихся при помощи учебника.

В современных условиях проблема активизации познавательной деятельности является одной из важнейших проблем в методике преподавания отдельных предметов. Есть целый ряд определений этого понятия. Выделим одно из последних, которое дали Д.В. Чернилевский и О.К. Филатов: «Активизация познавательной деятельности – это такая организация познавательного процесса, при которой учебный материал становится предметом активных мыслительных и практических действий каждого обучаемого» [9, с. 269].

Отметим, что проблема развития активности нашла свое отражение еще в XIX в. в работах А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, К.Д. Ушинского, Н.И. Пи-

© Ю.М. Кузьмин, 2002

рогова и др. Понятия «активность», «самостоятельность», «самостоятельность» они рассматривали как тождественные, которые указывают на отношение ученика к учению, на характер его учебной деятельности, не связанные непосредственно с содержанием обучения.

В XX в. широкое распространение получили идеи, в которых процесс познания вообще и познания в ходе обучения в частности, рассматривался как преобразовательная деятельность субъекта. Более того, ряд педагогов понимали познавательную активность как проявление стремления к энергичному выполнению определенной деятельности. Особого внимания заслуживают те определения активности, которые подчеркивают ее преобразовательный характер.

Основными показателями познавательной активности учащихся являются следующие характерные черты:

- умение решать поставленные проблемные задания;
- самостоятельно видеть, формулировать и решать учебные проблемы;
- умение переносить ранее сформированные приемы учебной работы на решение новых познавательных задач;

• овладение приемами исследовательской работы. В своей статье мы выделяем более узкое понятие активизации познавательной деятельности учащихся как преобразовательного (в умственной деятельности) отношения ученика к учебному материалу.

Большое значение в работе школы по активизации познавательной деятельности учащихся имеют средства обучения, важнейшим из которых является учебник. «Учебник – основной источник знаний и основное средство обучения, на которое опирается учитель... Учебник принадлежит к категории специально созданных средств обучения... Учебник истории выполняет информационную функцию... систематизирующую функцию... контролирующую функцию... он призван формировать желание самостоятельно приобретать знания...» [6, с. 70].

Так как учебник является средством обучения именно в руках учителя, очень важно определить его место в системе работы учителя по активизации познавательной деятельности учащихся.

Говоря об учебниках, необходимо отметить, что их роль в учебном процессе на протяжении прошедшего века кардинально менялась.

В межвоенный период в нашей стране появился целый ряд учебников, которые отражали достижения передовой педагогической мысли того времени и способствовали развитию школы, но, оценивая их с позиций современного состояния педагогической науки, они имели существенные недостатки. В частности, учебный материал излагался в виде сформулированных положений, готовых к воспроизведению, что не стимулировало самостоятельную умственную деятельность учащихся. В педагогической и методи-

ческой литературе того времени учебник рассматривался преимущественно как средство закрепления учащимися в домашней работе тех знаний, которые они получали на уроке.

В конце 50 – начале 60-х гг. усилились теоретические и практические поиски путей перестройки работы школы, способов активизации учебного процесса, что в свою очередь существенно изменило взгляды на понимание роли учебника в учебном процессе. В связи с этим роль учебника стала рассматриваться значительно шире, чем раньше. Теперь он определялся не только как источник фактического материала для учителя и как средство закрепления полученных знаний для учащихся, но и как средство обучения учащихся на уроке, в ходе которого прививаются школьникам умения работать с книгой и развивается их познавательная активность.

Позднее учебник стал рассматриваться не только как книга, рассчитанная на усовершенствование знаний, полученных на уроках, но и как пособие, которое может и должно быть использовано для непосредственного их получения путем самостоятельного решения доступных учащимся задач, а также как средство формирования у школьников приемов учебной работы.

Большие возможности использовать учебник в качестве средства развития познавательной активности учащихся появились в последнее десятилетие. Основой новых учебников является их содержание, отражающее достижения современной исторической науки и свободное от жестких классовых установок. В условиях кардинального переосмысления прошлого каждый уважающий себя ученый считает своим долгом высказать собственное понимание происшедшего, поэтому страницы книг заполнены разнообразными, подчас резко противоположными, суждениями и оценками.

В этой связи новые учебники истории можно условно разделить на две группы: моноконцептуальные и поликонцептуальные. Авторы первых излагают и интерпретируют исторические факты в едином русле давно сложившихся историографических традиций либо в свете абсолютно новых теорий. Учебники поликонцептуального характера дают не одно, а два и более толкований исторических событий. И эти учебники больше подходят для активного использования в школе. И здесь, как показывает опыт, учителя могут использовать два пути при работе с учебником.

Первый – излагаются факты, а затем учащимся предлагается самостоятельно сравнивать суждения различных историков и после этого высказать собственное мнение.

Второй – учащиеся приглашают поразмышлять над версиями и теориями, которые даются на страницах основного текста учебника [5, с. 49].

Используя именно поликонцептуальную модель учебника истории, у учителя появляется возможность наряду с традиционными описательно-повествова-

тельными и объяснительными методами активно применять элементы проблемного обучения.

Отметим, что школьные учебники по новейшей истории как для 9-го класса [1], так и для 11-го класса [4] можно отнести к первой модели, т.е. в них излагается одна точка зрения, позиция автора учебника. В связи с такой ситуацией учитель должен использовать особые методы работы с этими учебниками с целью активизации познавательной деятельности учащихся.

В сборнике «Оценка качества подготовки выпускников основной школы по истории» отмечено, что после завершения 9-го класса школьники должны уметь «сравнивать исторические события и явления, определять в них общее и различия... излагать суждения о причинно-следственных связях исторических событий» [7, с. 46]. В другом сборнике «Оценка качества подготовки выпускников средней школы по истории» говорится о более высоких требованиях к учащимся: в частности, они должны объяснять различия исторических событий и явлений, «сравнивать предлагаемые исторические версии и оценки, выявляя сходство и различия» [8, с. 24-25].

Вышеприведенные требования указывают на необходимость учитывать эти аспекты при работе с учебниками в 9 и 11-м классах, т.е. проблема преемственности должна играть важную роль при организации этой работы.

Но следует подчеркнуть такой аспект: в старших классах роль учебника истории как источника исторических знаний заметно снижается. Это объясняется отчасти тем, что в этих классах значительно возрастает число источников исторических знаний. На учащихся, которые изучают новейшую историю, обрушивается целый поток публикаций и различных материалов. У них создается иллюзия знания того, о чем сообщает учебник. В силу этого интерес школьника к учебной книге ослабевает. В связи с этим складывается парадоксальная ситуация – в старших классах, где потенциал самостоятельной познавательной деятельности учащихся значительно выше, чем в средних классах, он реализуется слабее [2, с. 15]. Преодоление подобного положения во многом зависит от учителя, который должен четко организовать процесс познавательной деятельности учащихся при работе с учебником.

Можно выделить два основных способа использования учебника с целью активизации познавательной деятельности учащихся.

Первый способ – учитель использует учебник на уроке как при изложении нового материала, так и при самостоятельной работе учащихся с учебником, при этом можно определить несколько основных приемов работы.

Во-первых, постановка проблемных заданий по учебнику на уроке, решение которых позволяет творчески применять знания, формировать опыт творческого мышления, закреплять материал.

Здесь можно привести целый ряд вариантов такой работы. Один из них – это переформулирование заглавий, выводов, специальных обобщений в проблемные задания. Например, в 9-м классе при изучении темы «Новая карта Европы после первой мировой войны» подтемой «Образование новых государств» можно изменить и поставить вопрос: «Почему и как образовались новые государства?» – или подтемой «Приход фашистов к власти» перефразировать так: «Приход фашистов к власти: случайность или закономерность?» В 11-м классе этот метод должен быть несколько усложнен. Например, тему «Перегруппировка партийно-политических сил Франции в 70-е гг.» можно изменить таким образом: «Почему произошла смена многопартийной системы на биполярную, и как это связано с политическим развитием других стран?»

Далее – составление познавательных задач по материалам учебника. Можно поставить такую задачу: «С помощью карты “Западная Европа после первой мировой войны” раскройте, какие новые противоречия возникли в послевоенный период. Докажите, что Версальская система несла в себе опасность новых международных конфликтов». Можно привести еще вариант: «В первые послевоенные правительства ряда капиталистических стран Европы вошли коммунисты. Чем это объяснялось?»

Кроме того, можно создавать проблемные ситуации, которые требуют от учащихся самостоятельного выдвижения проблем. Один из примеров: «Политическое устройство Италии и ФРГ после второй мировой войны имело общие черты и особенности. Какую проблему в связи с этим можно поставить?»

Во-вторых, проблемное изложение знаний учителем (частично или полностью на основе материала учебника). Можно предложить такой вопрос: «Кто был заинтересован в убийстве американского президента Дж. Кеннеди?»

В-третьих, решение задач, обеспечивающих связь материала учебника с современной ситуацией. Здесь можно использовать проблему, связанную с «Планом Маршалла» 1947 г., при изучении ситуации в странах Центральной и Юго-Восточной Европы в 90-е гг. В связи с этим следует напомнить учащимся, что неоднократно обсуждался вопрос о предоставлении широкой помощи этим странам по типу этого плана. Еще один вариант: обсуждение проблемы стратегического паритета при анализе ситуации в 70-е гг. и в наши дни.

В-четвертых, использование схем, таблиц, диаграмм, цифрового материала. Здесь существует огромное количество различных вариантов и возможностей, которые может широко использовать учитель истории.

В-пятых, использование иллюстраций, при этом наиболее эффективными могут быть такие способы:

- иллюстрация в качестве основного источника новых знаний для определения существенных черт отдельных понятий;

- как средства, способствующего выдвижению проблемных заданий путем сравнения разных иллюстраций;

- иллюстрация как источник самостоятельного получения теоретических знаний на основе активного исследования схематических иллюстраций, моделирующих различные жизненные ситуации.

В-шестых, сравнительный анализ ситуаций в двух отдельных странах в определенный период развития. Например, пути выхода из экономического кризиса 1929-1933 гг. США и Германии, Народный фронт во Франции и Испании во второй половине 30-х гг.

Второй способ – учитель ориентирует учащихся на использование при выполнении домашней работы определенных форм работы с учебником, которые развивают познавательную активность учащихся. Подчеркнем, что при этом способе работы можно использовать ряд приемов, которые применяются на уроках учителем.

Особое значение для развития познавательной активности учащихся при помощи учебников имеют следующие аспекты:

- отбор содержания, дающего яркие образные представления, отражающего объективную многомерную картину мира, обеспечивающего полноту информации, логику и последовательность изложения, достаточность понятийного аппарата;

- качественный методический аппарат с системой разноуровневых заданий, которые могут стать основой различных технологий, дополненный документами и материалами. Такой учебник может рассматриваться как источник информации, как средство для совместной творческой работы в группах, как отличное средство обучения взаимодействию. Хороший методический аппарат позволяет использовать учебник и как средство самоконтроля;

- обязательным является наличие вспомогательной информации: схем, таблиц, диаграмм, необходимого цифрового материала;

- немаловажное значение имеет и оформление учебника: обложка, форзацы, иллюстративный материал, которые должны нести как смысловую, так и эстетическую нагрузку; должны производить общее позитивное впечатление, стимулировать положительное эмоциональное отношение к содержанию [3, с. 39-40].

Таким образом, использование всех этих способов, приемов и вариантов работы позволяет учителю истории решать более успешно вопросы, связанные с развитием познавательной активности учащихся.

Примечания

1. *Алексашикина Л.Н.* Новейшая история. XX век. М., 2000; *Загладин Н.В.* Новейшая история зарубежных стран. XX век. М., 2000; *Кредер А.А.* Новейшая история зарубежных стран. 1914-1997. М., 1998; *Сороко-Цюпа О.С., Сороко-Цюпа А.О.* Новейшая история, 1918-1999. М., 2000.
2. *Алексашикина Л.Н.* Самостоятельная работа школь-

ников при изучении новейшей истории: Кн. для учителя. М., 1988.

3. *Головачева Н.М.* Учебник как средство развития познавательной активности учащихся // Историческое образование на рубеже веков. СПб., 1996.

4. *Загладин Н.В.* Всемирная история: XX век. М., 2000; Мир в XX веке / Под ред. О.С. Сороко-Цюпы. М., 1998; Новейшая история зарубежных стран. XX век / Под ред. А.М. Родригеса: В 2 ч. М., 1998; *Улюян А.А., Сергеев Е.Ю.* Новейшая история зарубежных стран. М., 2000.

5. История для завтрашнего дня (современная реформа школьного исторического образования в России): Пособие для учителей и студентов / Под ред. Е.Е. Вяземского. М., 2000.

6. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1986.

7. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по истории / Сост. Л.Н. Алексашикина. М., 2000.

8. Оценка качества подготовки выпускников средней школы по истории / Сост. Л.Н. Алексашикина; Под ред. А.Ф. Киселева. М., 2000.

9. *Чернилевский Д.В., Филатов О.К.* Технология обучения в высшей школе: Учеб. пос. / Под ред. Д.В. Чернилевского. М., 1996.

Е.А. Кувалдина

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

Процесс педагогического стимулирования активно разрабатывался педагогами и психологами прошлого. В статье рассмотрены подходы к понятию педагогического стимулирования у разных исследователей. Показана зависимость этого процесса от изменения социальных условий. Раскрыта система педагогических стимулов, являющихся наиболее эффективными в современном демократическом обществе.

Начавшийся в обществе процесс гуманизации образования определяет основное противоречие существующей ситуации: в декларациях и в теории произошло признание субъектности ребенка, но в то же время образовательная практика продолжает строиться на опыте, нормах и ценностях объектного подхода, а традиционно консервативная образовательная среда препятствует развитию собственной субъектности педагога и ребенка. Преодоление этого противоречия вызывает необходимость уважения личности ребенка, принятие его личных ценностей, запросов, интересов, создание условий для его самодвижения и развития. Особо следует обратить внимание на стимулирование деятельности и самостоятельности каждой личности.

Концепция педагогического стимулирования развивалась на методологической основе учения об общественной сущности человека, о значении деятель-

© Е.А. Кувалдина, 2002

ности в его становлении и развитии, о взаимодействии социальных факторов и внутренних движущих сил в этом процессе. Утверждение К. Маркса и Ф. Энгельса об опосредованном характере удовлетворения человеком своих потребностей дало основу для объяснения действия внешних, объективных побудителей-стимулов, которые выступают в роли «промежуточных» между потребностями и мотивами личности. «Стимулы ускоряют осознание личностью субъективного значения социальных потребностей» [4, 29].

Развитие идей педагогического руководства и стимулирования обучения и воспитания детей можно отметить в трудах русских педагогов-гуманистов: Н.И. Новикова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, В.И. Водовозова, П.П. Блонского, П.Ф. Каптерева, С.Т. Шацкого и др.

Н.И. Новиков первым среди российских педагогов охарактеризовал значение интереса («любопытства») в обучении и механизмы его формирования, сформулировал идею педагогического стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся [6, 165]. Идеи Н.И. Новикова не являлись тенденцией ещё более полутора столетий. В педагогической науке и, главное, в образовательной практике тех времен господствовала идеология авторитарного подхода к обучению и воспитанию. Но мысли Новикова были первым шагом в направлении гуманизации образования и развития теории педагогического стимулирования в конце восемнадцатого века.

К.Д. Ушинский предлагал искать средства воспитания в самой природе человека, в его активности и деятельности. Сегодня стало очевидным, что организация совместной деятельности, развитие активности учащихся дают преимущество не только в умственном развитии, но и в личностном и связаны с принципом деятельностного опосредствования формирования и развития психики человека. Деятельность личности является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности. Организуя деятельность, педагог создает условия для саморазвития ребенка, поэтому воспитание и обучение рассматриваются как процессы организации и стимулирования. Актуальность идей К.Д. Ушинского заключается в том, что педагог, имея специальные знания о природе ребенка, сумеет подобрать те стимулы, те способы взаимодействия с ним, которые помогут ему выбрать и организовать виды деятельности, развивающие и стимулирующие активность ребенка.

Другой русский педагог-гуманист, П.Ф. Каптерев, писал: «Основа школы и источник её успехов и совершенствования есть саморазвитие человека, применение к школьному обучению тех начал и методов, которыми совершаются самовоспитание и самообразование» [2, 357]. Учителю следует использовать приемы, которые не только облегчают процесс познания, но и стимулируют активность учащихся.

В воспитательной практике советской школы передовые педагоги, такие, как М.М. Пистрак, С.Т. Шацкий и др., вслед за П.П. Блонским, Л.С. Выготским, Н.К. Крупской, А.В. Луначарским, отвергли авторитарно-бюрократическое понимание сущности воспитания, подчеркивая значение педагогических идей о стимулировании развития детской самостоятельности, личностной активности воспитанников. П.П. Блонский писал: «Для нас должно быть аксиомой, что воспитание должно быть не обработкой, не отшлифовыванием, но внутренним стимулированием развития ребёнка. В его основе – природные, социальные потребности и интересы ребенка, подростка; всякое же иное воспитание – только насилие над ним...» [1, 299]. Воспитательная практика 20-х гг. разработала способы побуждения молодого поколения к активно-деятельностному отношению к действительности, к жизни школы. Разработанная система стимулов сосредоточивалась в основном на социально-политических аспектах их действия и не всегда уделяла должное внимание индивидуализации и дифференциации в процессе стимулирования, их ориентировке на индивидуально-психологические особенности воспитанников. Многие педагоги того времени, опираясь на идеи Л.С. Выготского и его предшественников, справедливо полагали, что личность формируется не только под влиянием специально организованных (внешних) педагогических воздействий, но и в известной мере «спонтанно», «стихийно», на основе накопленного ребенком собственного жизненного опыта.

Идеи, на которые опирались передовые педагоги тех лет, могут быть сформулированы так:

- проблема стимулов – это проблема активизации внутренних движущих сил развития и деятельности личности;

- стимулы как реально действующие причины складываются на основе внешней и внутренней детерминации деятельности. Побудительное действие стимула становится реальным, если побуждение, объективно вызываемое им, воспринимается сознанием и эмоционально-волевой сферой личности и правильно оценивается ею. В этом случае стимулы оказывают влияние на формирование мотивационной сферы субъекта деятельности. Таким образом, природа стимулов раскрывается в особом проявлении детерминирующих факторов жизнедеятельности [4, 30].

Эти выводы стали исходными для формирования концепции педагогического стимулирования как одного из новых направлений в советской педагогике.

В 50-70-е гг. стимулирование как педагогический процесс исследовалось Л.Ю. Гординым, А.П. Кондратьевым, З.И. Равкиным; в сфере обучения – Е. Голант, Л.В. Занковым, Н.И. Менчинской, В.П. Шуманом, Г.И. Щукиной и др.; в области нравственного воспитания – А.В. Зосимовским, А.А. Фроловым и др. В работах Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина, В.Н. Мясищева и других крупных психологов

были рассмотрены вопросы мотивации, стимулирования и потребностной сферы.

В разработку концепции педагогического стимулирования существенный вклад внес коллектив исследователей под руководством З.И. Равкина. Педагогические стимулы определялись исследователями как внешние, объективные побудители, эффективность воздействия которых возрастает в зависимости от их социальной значимости и возможности содействовать осознанию воспитанниками личной значимости стимулируемой деятельности. Был сформулирован и обоснован вывод о том, что то или иное воспитательное средство приобретает статус стимула при следующих условиях:

- фиксируется его внешний характер,
- наблюдается его продолжительное, а не ситуативное действие,
- оно оказывает влияние на формирование мотивов личности.

Было доказано также, что содержанием процесса применения педагогических стимулов в учебно-воспитательной деятельности является их перевод в субъективный личностно значимый план, т.е. их интериоризация. Экспериментально лабораторией З.И. Равкина были выделены *четыре группы взаимодействующих стимулов*, используемых в педагогическом процессе:

1) стимулы, определяющие установку на готовность к активной деятельности (интерес, перспектива, общественное мнение, требование и др.);

2) стимулы, способствующие формированию ценностных ориентаций личности и коллектива (идеал, положительный пример, перспектива, долг, честь и достоинство и др.);

3) стимулы, укрепляющие статус личности и коллектива (общественное мнение, эффект результата, доверие и др.);

4) эмоциональные стимулы.

Г.И. Щукина отметила проблему стимулирования в своих исследованиях. Она сделала выводы о значении видов стимуляции для оптимизации учебного процесса, отметила их взаимодействие. Работа Г.И. Щукиной заложила фундамент для дальнейшего изучения этой проблемы не только в процессе обучения, но и в процессе воспитания.

В 70-е гг. были исследованы особенности использования некоторых стимулов для повышения эффективности образовательного процесса: доверия и интереса, положительного примера (идеал), жизненного, практического значения знаний, познавательной перспективы, эмоциональных стимулов, общественного мнения, постановки цели, чести и достоинства. На основе этих исследований был выявлен системный характер применения стимулов, были установлены основные закономерности процесса педагогического стимулирования.

В конце 70 – начале 80-х гг. с позиции новой теории деятельностного подхода ленинградские педаго-

ги Т.Е. Конникова и Г.И. Щукина предложили классификацию методов воспитания, где главный критерий – функция метода по отношению к деятельности ребенка. В их системе среди основных групп рассматривалась и группа методов стимуляции деятельности, в неё входили методы поощрения и наказания.

В 80 – начале 90-х гг. проблеме педагогического стимулирования были посвящены работы Ю.К. Бабанского, Е.В. Бондаревской, В.Г. Пряниковой, М.Г. Яновской и др.

Так, В.Г. Пряникова проанализировала, обобщила и систематизировала исследования в области теории и практики педагогического стимулирования, дала его системное понятие.

Ю.К. Бабанский к понятию педагогического стимулирования подходил комплексно. Он рассматривал стимулирование и мотивацию деятельности воспитанников как один из основных компонентов целостного педагогического процесса, включающего в себя обучение и воспитание.

В настоящее время среди разнообразных классификаций методов воспитания наиболее часто употребляется классификация, в которой среди основных групп методов воспитания выделяют и группу методов стимулирования и коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе. В большинстве случаев среди них выделяют: поощрение, наказание, соревнование. В исследованиях Т.Е. Конниковой в общую структуру методов воспитания вводятся такие методы, как игра, соревнование, общественное мнение, стимулирующее действие которых бесспорно. Концепция эмоционального стимулирования М.Г. Яновской конкретизирует эти относительно самостоятельные, но взаимосвязанные компоненты, рассматриваемые как эмоциональные стимулы: игра, соревнование, проблемно-поисковые ситуации, эмоционально-образные средства, оценочные функции общественного мнения. В последнее десятилетие, как отмечает автор одного из учебников педагогики И.П. Подласый, к этим традиционным методам стимулирования деятельности и поведения человека данные научных исследований позволяют добавить ещё один – субъективно-прагматический, исходя из ярко выраженного делового отношения человека к жизни. Метод ещё не оформился окончательно, но уже повсеместно используется через систему контрактных договоров и взаимных обязательств воспитателей и воспитанников.

Разрабатывая гуманистическую концепцию воспитания, педагогика говорит о воспитании как о социально организованном процессе интериоризации общечеловеческих ценностей. Не всегда ценностные ориентации личности совпадают с ценностями, выработанными обществом. Общественные ценности становятся стимулами, побудителями к действию в том случае, если они осознаются и принимаются человеком, становясь его личностными ценностями, убеждениями, идеалами, целями. Можно выделить

два способа организации воспитания как целенаправленного процесса интериоризации общечеловеческих ценностей:

1) стимулирование деятельности в основном изменением внешних условий воспитания;

2) стимулирование изменения внутриличностной «среды» через сознательно-волевую работу по переосмыслению своего отношения к действительности, т.е. объяснение смысла формируемых побуждений, их соотнесение с другими, что облегчает внутреннюю смысловую работу.

Полноценная организация воспитания как процесса интериоризации общечеловеческих ценностей требует использования и первого и второго способов, так как воспитание, ограниченное предъявлением формальных требований, не учитывает, что их выполнение легко может оказаться внешним. С.Л. Рубинштейн отмечал, что целью воспитания должно быть не внешнее приспособление к ним, а формирование внутренних устремлений, отвечающих моральным требованиям, из которых... вытекает бы нравственное поведение [5, 42]. Гуманистическое воспитание имеет в качестве внутреннего условия собственную нравственную работу воспитуемого.

В соответствии с системой целей воспитания в демократическом обществе и, как показывает наше исследование, можно выделить систему педагогических стимулов, которые являются наиболее эффективными сегодня:

- создание условий для правильного понимания общечеловеческих ценностей;

- распределение дел и поручений в классном коллективе на основе индивидуальных особенностей детей, на основе их интересов и склонностей, их желаний и возможностей;

- организация совместно-разделённой деятельности: сначала педагог и воспитанник сообща делают одно общее дело. Постепенно обучая детей, педагог превращает деятельность детей в самостоятельность;

- создание позитивной самооценки каждого ученика через создание ситуаций успеха, авансированное доверие, оптимизм в отношениях учителя и учащихся, в ученическом коллективе, сопутствующее поощрение;

- создание ситуаций выбора, что приводит к устойчивой социально ценной и личностно значимой позиции личности, способной к самоактуализации;

- стимулирование процессов самопознания и самовоспитания по развитию потребностей, интересов, способностей учащихся [3, 279].

В заключение можно сделать следующие выводы:

1. Проблемы педагогического стимулирования рассматриваются не только в современных педагогических учениях, но и педагогами и психологами прошлого.

2. Среди главных идей процесса педагогического стимулирования можно выделить следующие:

• стимулирование возможно только в деятельнос-

ти и самодеятельности;

• стимулирование связано с развитием активности личности;

• стимулирование связано с отношением педагогов и учащихся, с необходимостью сотрудничества между ними;

• стимулирование помогает формированию нравственного отношения к общечеловеческим ценностям; развитию интереса к познанию как мотиву деятельности;

• стимулирование интереса к познавательной и другой деятельности ведет к развитию творческой активности личности.

Примечания

1. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

2. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Пг., 1915. С. 357.

3. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе: Кн. для учителя-воспитателя. М., 1999.

4. Пряникова В.Г. Развитие концепции педагогического стимулирования // Советская педагогика. 1985. № 11. С. 29-33.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1989.

6. Смирнов В.И., Смирнова Л.В. Учить с верным успехом. Нижний Тагил, 2000.

Е.В. Четверикова, О.В. Тулякова, Т.Н. Кононова,
Ю.П. Федорова, Е.А. Волкомурова, С.И. Трухина,
В.И. Циркин, В.Н. Пугач

ИЗУЧЕНИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ г. КИРОВА МЕТОДОМ ТУЛУЗ-ПЬЕРОНА

Исследовались внимание и умственная работоспособность (с учетом возраста, пола и экологической обстановки) у 1185 первоклассников г. Кирова методом Тулуз-Пьерона. Полученные данные сравнивались с результатами аналогичных исследований в Москве, Санкт-Петербурге и Нижнем Новгороде.

Школьные трудности, согласно М.М. Безруких [1], представляют собой комплекс проблем, которые возникают у ребенка при систематическом обучении и приводят к нарушению темпов его развития, ухудшению здоровья, к социально-педагогической дезадаптации и снижению успешности обучения. В основе формирования школьных трудностей лежат различные факторы, в том числе замедление становления функций центральной нервной системы, включая кору больших полушарий [1, 4]. Действительно,

© Е.В. Четверикова, О.В. Тулякова, Т.Н. Кононова,
Ю.П. Федорова, Е.А. Волкомурова, С.И. Трухина, В.И. Циркин,
В.Н. Пугач, 2002

результаты нейрофизиологических и психологических исследований [2, 11, 12, 13] указывают на то, что большинство детей 6-7 лет, обучающихся в общеобразовательной школе, имеют задержку в развитии психофизиологических функций, наличие которой связано с замедленным темпом формирования нейрофизиологических механизмов, играющих важную роль в образовательной деятельности ребенка.

По мнению московских исследователей [3, 7, 13], до 70% первоклассников имеют задержку в развитии структур мозга, обеспечивающих зрительно-пространственное восприятие, зрительно-моторную координацию и произвольную регуляцию многих видов деятельности. Различные отклонения в созревании и функционировании нервной системы отмечаются как минимум у 40% детей школ и детских садов Санкт-Петербурга [5, 10, 18] и у 60% детей в Нижнем Новгороде [15]. Кроме того, согласно данным литературы [4, 8, 9, 18], причиной формирования школьных трудностей может быть наличие у ребенка синдрома малых мозговых дисфункций (ММД), который в англоязычной литературе принято называть синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), или гиперкинетической реакцией детства, или гиперкинезом [4]. Согласно рекомендациям, предложенным в 1962 г. Оксфордской международной группой по изучению проблем детской неврологии [17, 19], к категории детей с ММД относятся дети с проблемами в обучении или поведении, расстройством внимания и такими нарушениями интеллекта, которые не выявляются при стандартном неврологическом обследовании, а также дети с признаками незрелости и замедленного созревания тех или иных психических функций.

В отечественной литературе [6] считается, что синдром ММД представляет собой нарушение функций центральной нервной системы, возникающее вследствие микроповреждений коры и подкорковых структур головного мозга под влиянием внутриутробной хронической или острой гипоксии плода, т.е. при ММД отсутствуют грубые органические повреждения. Наиболее частым проявлением ММД является гипердинамический синдром.

По мнению В.Б. Войнова [4], синдром ММД объединяет такие понятия, как легкая дисфункция мозга, резидуальная энцефалопатия, синдром дефицита внимания (СДВ), синдром расстройства внимания, хронический дезадаптационный синдром, синдром хронической усталости.

Согласно Л.А. Ясюковой [18], ММД представляют собой наиболее легкие формы церебральной патологии, возникающие вследствие самых разнообразных причин, но имеющие однотипную, невыраженную, стертую неврологическую симптоматику, которая проявляется в виде функциональных нарушений, обратимых и нормализуемых по мере роста и созревания мозга. При этом ЭЭГ имеет характерные при-

знаки инфантилизма, свидетельствующие о задержке развития электрической активности мозга. Для синдрома ММД, по Л.А. Ясюковой [18], характерны высокая умственная утомляемость (сокращение рабочих мозговых циклов до 5-15 минут с одновременным увеличением длительности релаксационных пауз до 3-5 минут и более); сниженные возможности самоуправления и произвольной регуляции в любых видах деятельности, особенно при эмоциональной активации (включая положительную); значительные сложности в формировании произвольного внимания (неустойчивость, отвлекаемость, трудности концентрации, низкая способность к распределению и переключению); снижение мнемических способностей; неполная сформированность зрительно-моторной координации. С целью выявления наличия у детей синдрома ММД Л.А. Ясюкова [18] использует один из вариантов коррективной пробы – тест Тулуз-Пьерона, оценивающий свойства внимания и динамику умственной работоспособности.

В рамках изучения школьных трудностей у первоклассников г. Кирова в данной работе исследовали внимание и умственную работоспособность (с учетом возраста, пола и экологической обстановки) методом Тулуз-Пьерона в модификации Л.А. Ясюковой [18], позволяющим также выявить детей с признаками синдрома ММД.

Методика. Обследовано 1185 первоклассников (в том числе 653 мальчика и 532 девочки; 60% из них – 7 лет, 40% – 8 лет) семнадцати школ г. Кирова, из которых 7 расположено в экологически неблагоприятных районах города [14] (486 детей, в том числе 261 мальчик и 225 девочек). Исследования проводили с 15 октября по 2 ноября 2001 г. в утренние часы, т.е. на 1-4-м уроках с использованием методики Тулуз-Пьерона, адаптированной Л.А. Ясюковой [18] для первоклассников. Стимульным материалом теста являются 8 типов квадратов, отличающихся друг от друга расположением на их гранях или углах черных полукругов или четвертей круга соответственно. Исследуемый должен шариковой ручкой в тестовом бланке, состоящем из 10 строчек (в каждой – по 60 случайно расположенных квадратов), зачеркнуть вертикальной чертой заданные два квадрата-образца и подчеркнуть горизонтальной чертой снизу все остальные квадраты в строчке. С каждой строчкой ребенок работает 60 секунд.

Тестирование проводилось групповым способом в условиях класса. При анализе результатов исследования учитывали скорость и точность выполнения теста. Скорость (V) определялась как среднее число обработанных знаков в строке, т.е. вычислялась по формуле:

$$V = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

Точность выполнения теста оценивалась по коэффициенту точности (К), или показателю концентрации внимания. Он отражает долю правильно обработанных знаков и вычисляется по формуле:

$$K = \frac{V - \alpha}{V},$$

где V – скорость; n – число строк; y_i – число ошибок, т.е. число неправильно обработанных квадратов в строке; α – среднее количество ошибок в каждой строке, которое определяют по формуле:

$$\alpha = \frac{\sum_{i=1}^n y_i}{n}.$$

В соответствии с нормативными данными (табл. 1), полученными Л.А. Ясюковой [18] при исследовании 6-7-летних первоклассников г. Санкт-Петербурга, каждый ребенок был отнесен по скорости и коэффициенту точности к одной из 5 групп (высокие, хорошие, средние, слабые показатели и патология). При этом первоклассники, имеющие самые низкие показатели коэффициента точности (ниже 0,89), в соответствии с предложением Л.А. Ясюковой [18], были отнесены к детям, имеющим признаки ММД.

Результаты исследования подвергнуты статистической обработке. Различия между отдельными группами оценивались по критерию Стьюдента-Фишера и считались достоверными при p < 0,05.

Основные результаты

Результаты, полученные при обследовании первоклассников г. Кирова по методике Тулуз-Пьерона, представлены в таблицах 2-4. Они позволяют прийти к следующим заключениям.

1. Судя по средним значениям (табл. 2), скорость выполнения теста у первоклассников составляет 27,5 знаков в строке. Это свидетельствует о медлительности детей г. Кирова (в частности в сравнении с первоклассниками г. Санкт-Петербурга [18]). У мальчиков эта скорость достоверно ниже, чем у девочек, т.е. мальчики более медлительны, чем девочки. Эта закономерность проявляется для всего массива, а также для детей, живущих в экологически неблагоприятных районах (ЭНБР) города. Она наиболее типична для 7-летних детей (к 8 годам скорость возрастает и приближается к скорости выполнения теста 8-летними девочками). В общем массиве не выявлено влияние места проживания (в ЭНБР или в ЭБР, т.е. экологически благоприятных районах) на скоростные качества детей.

Таким образом, скорость выполнения теста зависит от пола и возраста ребенка и в меньшей степени от экологических условий его проживания. Не исключено, что выявленный половой диморфизм определяется различным уровнем эстрогенов в организме детей.

2. Коэффициент точности первоклассников г. Кирова в среднем составил 0,94. Это свидетельствует о том, что точность выполнения теста такая же, как и у детей других регионов России (в частности Санкт-Петербурга [18]). У девочек точность выполнения теста Тулуз-Пьерона выше, чем у мальчиков. Это различие особенно характерно для детей в возрасте 7 лет (весь массив), а также для 7- и 8-летних детей, проживающих в ЭБР. Проживание девочек в ЭНБР приводит к снижению точности выполнения теста и нивелированию полового диморфизма. Косвенно это свидетельствует о негативном влиянии неблагоприятных экологических факторов на продукцию в организме девочек половых гормонов (вероятно эстроге-

нов). Таким образом, на точность выполнения теста Тулуз-Пьерона преимущественно влияет пол ребенка и наличие экологически неблагоприятных факторов.

3. Процент первоклассников, имеющих признаки ММД (патологическую точность), в г. Кирове достигает 12%, т.е. несколько ниже, чем в Москве (16%;

[9]). При этом среди мальчиков (7-летних и особенно 8-летних) вероятность выявления таких детей выше, чем среди девочек. Это различие особенно характерно для детей, живущих в ЭБР. Наличие экологически неблагоприятных факторов увеличивает вероятность проявления признаков ММД среди девочек. Эти данные позволяют предположить, что вы-

Таблица 2

Средние значения скорости и точности выполнения теста Тулуз-Пьерона первоклассниками г. Кирова

Массивы обследуемых	Кол-во обследуемых (n)	Статистические показатели					
		Скорость выполнения теста (V)			Коэффициент точности выполнения теста (K)		
		M	m	y	M	m	y
Все дети	1185	27,5	0,229	7,89	0,94	0,002	0,066
Все мальчики	653	26,9	0,317	8,11	0,94	0,003	0,070
Все девочки	532	28,2	0,329	7,58	0,95	0,003	0,062
Достоверность различий		p<0,01			p<0,05		
Все дети из ЭБР	699	27,5	0,300	7,97	0,95	0,002	0,060
Все дети из ЭНБР	486	27,5	0,350	7,78	0,94	0,003	0,070
Достоверность различий		p>0,5			p<0,01		
Мальчики из ЭБР	392	27,2	0,420	8,27	0,94	0,003	0,066
Мальчики из ЭНБР	261	26,7	0,485	7,84	0,94	0,005	0,074
Достоверность различий		p>0,5			p>0,5		
Девочки из ЭБР	307	28,1	0,430	7,53	0,95**	0,003	0,059
Девочки из ЭНБР	225	28,3*	0,510	7,66	0,94	0,004	0,066
Достоверность различий		p>0,1			p<0,05		
Все 7-летние дети	663	27,1	0,295	7,59	0,94	0,002	0,063
Все 8-летние дети	502	28,0	0,367	8,23	0,94	0,003	0,070
Достоверность различий		p>0,05			p>0,5		
7-летние мальчики	360	26,3** *	0,400	7,69	0,94	0,004	0,068
7-летние девочки	302	27,9	0,425	7,39	0,95	0,003	0,055
Достоверность различий		p<0,01			p<0,05		
8-летние мальчики	285	27,6	0,510	8,54	0,94	0,004	0,071
8-летние девочки	217	28,6	0,528	7,79	0,95	0,005	0,069
Достоверность различий		p>0,1			p>0,1		

Примечания:

- 1) M – среднее арифметическое, m – ошибка среднего арифметического, y – среднее квадратичное отклонение; ЭНБР – экологически неблагоприятный район, ЭБР – экологически благоприятный район.
- 2) Условные обозначения достоверности:
* Различия с мальчиками из ЭНБР достоверны, p<0,05;
** Различия с мальчиками из ЭБР достоверны, p<0,05;
*** Различия с 8-летними мальчиками достоверны, p<0,05.

Таблица 1
Нормативные данные выполнения теста Тулуз-Пьерона для 6-7-летних первоклассников (по Л.А. Ясюковой, 1999)

Низкие величины	Величины ниже средних	Средние величины	Величины выше средних	Высокие величины
Скорость выполнения теста (V)				
Патология	Слабая скорость	Средняя скорость	Хорошая скорость	Высокая скорость
? 19	20-27	28-36	37-44	≥45
Коэффициент точности выполнения теста (K)				
Патология	Слабая точность	Средняя точность	Хорошая точность	Высокая точность
? 0,89	0,89-0,91	0,92-0,95	0,96-0,98	0,98-1

зваемое экологически неблагоприятными факторами отрицательное влияние на репродуктивное здоровье девушек, установленное В.И. Циркиным и соавт. [16], начинает проявляться не позднее 7-8-летнего возраста, а, возможно, и раньше.

Результаты исследования указывают на актуальность проблемы и необходимость её дальнейшего изучения.

Литература

1. Безруких М.М. Проблемные дети. М.: Изд-во УРАО, 2000.
2. Безруких М.М. Ребенок учится писать. Новосибирск, 1994.

3. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу: Знаете ли вы своего ученика? М.: Издательский центр «Академия», 1996.

4. Войнов В.Б. Комплексная оценка уровня развития и состояния здоровья группы детей 1-2 классов общеобразовательной школы. // Валеология. 2001. №2. С.40-46.

5. Демьянов Ю.Г. Психопатология детского возраста. СПб., 1993.

6. Дефектологический словарь-справочник / Под ред. Б.П. Пузанова. М.: Новая школа, 1996.

7. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психопатология ребенка. М.: Владос, 2000.

8. Журба Л.Т., Мастокова Е.М. Минимальные мозговые дисфункции у детей. М.: ВНИИМИ, 1978.

Таблица 3

Распределение первоклассников г. Кирова по скорости выполнения теста Тулуз-Пьерона (%).

Массивы обследуемых	Кол-во обследуемых	Патология (≤ 19)	Слабая скорость (20-27)	Средняя скорость (28-36)	Хорошая скорость (37-44)	Высокая скорость ≥ 45
Все дети	1185	14±1,01	40±1,42	34±1,38	9±0,83	3±0,5
Все мальчики	653	16±1,43	40±1,92	32±1,83	9±1,12	3±0,67
Все девочки	532	12±1,41	37±2,09	38±2,10	10±1,3	3±0,74
Достоверность различий, р		$p < 0,05$	$p > 0,1$	$p < 0,05$	$p > 0,1$	$p > 0,1$
Все дети из ЭБР	699	14±1,31	40±1,85	32±1,76	11±1,18	3±0,65
Все дети из ЭНБР	486	14±1,57	37±2,19	38±2,2	8±1,23	3±0,77
Достоверность различий, р		$p > 0,5$	$p > 0,1$	$p < 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,5$
Мальчики из ЭБР	392	16±1,85	41±2,48	29±2,29	11±1,58	3±0,86
Мальчики из ЭНБР	261	16±2,27	40±3,03	36±2,97	5±1,35*	3±1,06
Достоверность различий, р		$p > 0,5$	$p > 0,5$	$p > 0,05$	$p < 0,05$	$p > 0,5$
Девочки из ЭБР	307	11±1,79	40±2,80	36±2,74	10±1,71	3±0,97
Девочки из ЭНБР	225	13±2,24	34±3,16	40±3,27	10±2	3±1,14
Достоверность различий, р		$p > 0,1$	$p > 0,1$	$p > 0,1$	$p > 0,5$	$p > 0,5$
Все 7-летние дети	663	14±1,35	42±1,92	34±1,84	7±0,99	3±0,66
Все 8-летние дети	502	14±1,55	36±2,14	35±2,13	12±1,45	3±0,76
Достоверность различий, р		$p > 0,5$	$p < 0,05$	$p > 0,5$	$p < 0,01$	$p > 0,5$
7-летние мальчики	360	16±1,93	43±2,61	32±2,46	7±1,34	2±0,74
7-летние девочки	302	11±1,80	41±2,83	37±2,78	8±1,56**	3±0,98
Достоверность различий, р		$p > 0,05$	$p > 0,5$	$p > 0,1$	$p > 0,1$	$p > 0,1$
8-летние мальчики	285	15±2,12	38±2,88	31±2,74	12±1,92	4±1,16
8-летние девочки	217	12±2,21	35±3,24	39±3,31	11±2,12	3±1,16
Достоверность различий, р		$p > 0,1$	$p > 0,1$	$p > 0,05$	$p > 0,1$	$p > 0,1$

Примечание:

* – различия с проживающими в ЭНБР девочками носят достоверный характер, $p < 0,05$

** – различия с 8-летними девочками носят достоверный характер, $p < 0,05$

9. Заваденко Н.Н., Петрухин А.С., Успенская Т.Ю. Клинико-психологическое исследование школьной дезадаптации: ее основные причины и подходы к диагностике // Неврологический журнал. 1998. № 6. С. 13-17.

10. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. Изд. 2-е. М., 1993.

11. Копосова Т.С. Физиологические аспекты адаптации первоклассников к обучению в условиях Севера // Автореф. дис. ... д-ра биол. наук. Архангельск, 1999.

12. Мачинская Р.И., Лукашевич И.П., Фишман М.Н. Динамика электрической активности мозга у детей 5-8-летнего возраста в норме и при трудностях обучения // Физиология человека. 1997. Т. 23. № 5. С. 5-11.

13. Морозова Л.В. Индивидуальные особенности зрительно-пространственного восприятия у детей 5-7,5 лет // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.

14. Окружающая природная среда Кировской области: Материалы научных исследований / Под ред. Т.Я. Аших-

миной, В.М. Сюткина, Н.А. Буркова. Киров: Изд-во ВГПУ, 1996.

15. Халецкая О.В., Троишин В.М. Минимальная дисфункция мозга в детском возрасте. Н. Новгород, 1995.

16. Циркин В.И., Богатырев В.С., Сюткин В.М., Дворянский С.А. Экологические факторы и репродуктивное здоровье девушек. Киров: Изд-во ВГПУ, 2000.

17. Яременко Б.Р., Яременко А.Б., Горяинова Т.Б. Минимальные дисфункции головного мозга у детей. СПб.: Деан, 1999.

18. Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций: Методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 1999.

19. Wender P.H. Minimal brain dysfunction in children. N.Y., 1971

Таблица 4

Распределение первоклассников г. Кирова по точности выполнения теста Тулуз-Пьерона (%)

Массивы обследуемых	Кол-во обследуемых	Патология ($\leq 0,89$)	Слабая точность (0,89-0,91)	Средняя точность (0,92-0,95)	Хорошая точность (0,96-0,98)	Высокая точность (0,98-1)
Все дети	1185	12±0,94	6±0,69	26±1,27	23±1,22	33±1,37
Все мальчики	653	13±1,32	7±1,0	26±1,72	22±1,62	32±1,83
Все девочки	532	11±1,36	5±0,94	26±1,9	24±1,85	34±2,05
Достоверность различий, р		$p > 0,1$	$p > 0,1$	$p > 0,5$	$p > 0,1$	$p > 0,1$
Все дети из ЭБР	699	11±1,18	5±0,82	26±1,66	22±1,57	36±1,82
Все дети из ЭНБР	486	13±1,53	7±1,16	26±1,99	24±1,94	30±2,08
Достоверность различий, р		$p > 0,1$	$p > 0,1$	$p > 0,5$	$p > 0,1$	$p < 0,05$
Мальчики из ЭБР	392	13±1,70 *	7±1,29	26±2,22	19±1,98 *	35±2,4
Мальчики из ЭНБР	261	12±1,71	8±1,68	25±2,68	28±2,78	27±2,75
Достоверность различий, р		$p > 0,1$	$p > 0,1$	$p > 0,1$	$p < 0,01$	$p < 0,05$
Девочки из ЭБР	307	8±1,55	4±1,22	26±2,5	26±2,5	36±2,74
Девочки из ЭНБР	225	13±2,24	7±1,7	26±2,92	21±2,72	33±3,13
Достоверность различий, р		$p > 0,05$	$p > 0,1$	$p > 0,5$	$p > 0,1$	$p > 0,1$
Все 7-летние дети	663	11±1,22	8±1,05	25±1,68	23±1,63	33±1,83
Все 8-летние дети	502	13±1,5	5±0,97	27±1,98	23±1,88	32±2,08
Достоверность различий, р		$p > 0,5$	$p < 0,05$	$p > 0,5$	$p > 0,5$	$p > 0,5$
7-летние мальчики	360	10±1,58	9±1,51	26±2,31	23±2,22	32±2,46
7-летние девочки	302	11±1,8	6±1,37	25±2,49	24±2,46	34±2,73
Достоверность различий, р		$p > 0,1$	$p > 0,1$	$p > 0,5$	$p > 0,5$	$p > 0,1$
8-летние мальчики	285	16±2,17	6±1,41	26±2,6	21±2,41	31±2,74
8-летние девочки	217	8±1,84	4±1,33	27±2,63	24±2,53	37±2,86
Достоверность различий, р		$p < 0,01$	$p > 0,1$	$p > 0,5$	$p > 0,1$	$p > 0,1$

Примечание:

* – различия с проживающими в ЭБР девочками носят достоверный характер, $p < 0,05$

В.С. Богатырев

ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье определен уровень физического здоровья школьников по результатам спортивно-оздоровительных соревнований «Президентские состязания». Проведена количественная и качественная оценка 428202 результатов. Результаты исследования являются теоретической основой для разработки средств и методов повышения физического здоровья школьников.

Учебный процесс по физической культуре, как любой процесс управления, требует обязательной обратной связи – эту функцию выполняет педагогический контроль (Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов, 2000). Контрольное тестирование обеспечивает оперативную информацию о состоянии физического развития, физической подготовленности и здоровья школьников (В.С. Богатырев, В.И. Циркин, 1998).

Физическая подготовленность характеризуется состоянием вегетативных функций организма, степенью развития двигательных качеств и форм тела, а также разнообразием двигательных навыков, которыми овладел человек (В.И. Дубровский, 1998). Согласно представлениям ряда авторов (Я.М. Коц, 1986; В.И. Ильинич, 1999), основной путь обеспечения физической подготовленности человека – это развитие его двигательных качеств. Благодаря физическим способностям человек проявляет силу, быстроту и мощност в движениях, координирует их в двигательных действиях, выполняет продолжительную работу, несмотря на возникающее утомление (Stuart Mc Robert, 1991).

Процесс, направленный на улучшение физической подготовленности, называется физической подготовкой. Рациональные занятия физическими упражнениями способствуют развитию физических качеств, двигательных умений, расширяют функциональные резервы организма, что в комплексе обеспечивает высокий уровень здоровья (В.И. Циркин, В.С. Богатырев, 1998). Методика контроля за физической подготовленностью предполагает применение тестов для определения выносливости, гибкости, ловкости, силы, скоростно-силовых качеств, способности управлять своими движениями (Н. Вубе, Г. Фекк, Н. Стублер, F. Trogsch, 1968).

Целью работы явилось изучение физического здоровья школьников Кировской области по результатам спортивно-оздоровительных соревнований «Президентские состязания» в рамках реализации Указа Президента Российской Федерации.

В задачи работы входило:

- комплексная оценка уровня физического здоровья учеников 1-11-х классов по среднему баллу;

- анализ физической подготовленности школьников на основе определения общей выносливости, динамической и статической силовой выносливости, гибкости и скоростно-силовых качеств;

- сопоставление полученных данных с контрольными нормами (отдельно мальчиков и девочек).

Методика исследования

В президентских состязаниях в Кировской области участвовало 411 школ, в которых соревновались 71367 школьников.

Общая выносливость определялась по времени бега на 1000 м, динамическая силовая выносливость – по предельному числу сгибаний и разгибаний рук в упоре лежа, статическая силовая выносливость – по времени удержания тела в вися на согнутых руках на перекладине, скоростно-силовые качества – по числу подъемов туловища из положения лежа на спине за 30 секунд и длине прыжка с места, гибкость – по величине наклона вперед из положения сидя.

Количественному и качественному анализу были подвергнуты 428202 результата (В.С. Богатырев, 2001).

Работа выполнена при содействии комитета по физической культуре, спорту и туризму и департамента образования правительства Кировской области.

Результаты исследований и их обсуждение

Для анализа уровня физической подготовленности школьников методом случайной выборки были взяты результаты, показанные учащимися лицея № 3 города Слободского, Тырышкинской школы Кикнурского района, Мошкинской школы Советского района, Черновской школы Шабалинского района и Сардыковской школы Унинского района. Всего учтено 7696 результатов.

Анализ данных динамической силовой выносливости показал, что значительная часть школьников выполнила упражнение, превысив зачетный результат. Тем не менее выявлен разный уровень физической подготовленности учащихся: одни выполняют упражнение на «отлично», а другие не могут выполнить задание даже на «удовлетворительно».

При этом обнаружены следующие недостатки: а) велик процент девочек, не сумевших выполнить зачетные упражнения в 1-м классе (10,4%), во 2-м (27,8%), в 6-м (19,6%), в 7-м (46,8%), в 8-м (19,3%), в 9-м (11,6%), в 10-м (14,6), в 11-м (11,9%); б) средние результаты девочек 7-11-х классов значительно ниже нормативных данных; в) средние результаты мальчиков 3-го и 6-го классов ниже нормативных данных; г) большой процент мальчиков выполнили норматив только на удовлетворительные оценки (рис. 1) в 1-м классе (54,3%), в 3-м (49,1%), в 5-м (23,7%), в 6-м (30,4%), в 10-м (21,6%), в 11-м (42,3%).

Статическая силовая выносливость школьников 8-11-х классов находится на неудовлетворительном уровне (рис. 2). Подтверждением этому служат следующие факты: а) значителен процент девочек, не

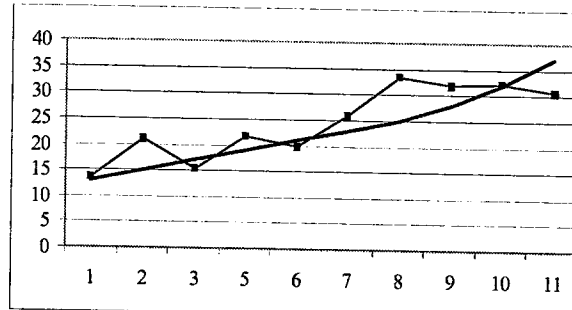


Рис. 1. Динамическая силовая выносливость (ломаная линия) мальчиков 1-11-х классов (сплошная линия – зачетные результаты на оценку «4»)

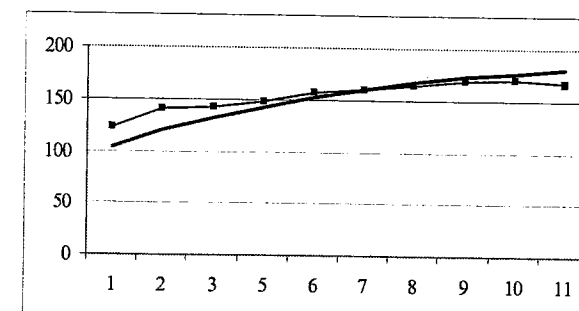


Рис. 3. Уровень скоростно-силовой подготовленности (ломаная линия) девочек 1-11-х классов (сплошная линия – зачетные результаты на «4»)

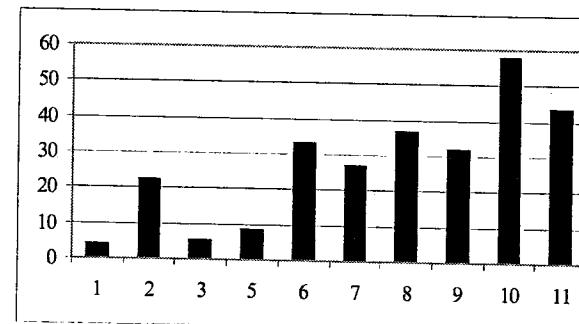


Рис. 2. Процент девочек 1-11-х классов, не сумевших выполнить упражнение в статической силовой выносливости на зачетный норматив

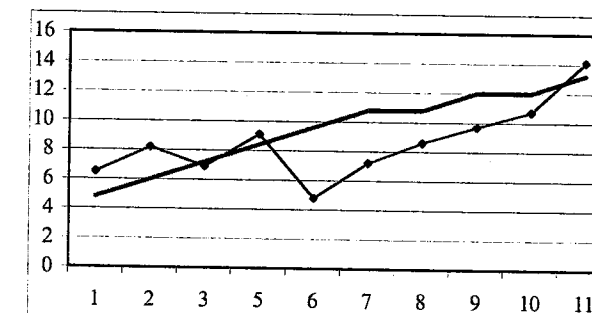


Рис. 4. Уровень развития гибкости (ломаная линия) мальчиков 1-11-х классов (сплошная линия – зачетные результаты на «4»)

сумевших выполнить силовые упражнения во 2-м (22,2%), 6-м (33,3%), 7-м (26,7%), 8-м (36,8%), 9-м (31,8%), 10-м (57,6%), 11-м (43,3%) классах; б) велик процент мальчиков, не сумевших выполнить силовые упражнения в 7-м (16,3%) и 8-м (12,0%) классах; в) средние результаты девочек 8-11-х классов значительно ниже нормативных данных; в) средние результаты мальчиков 8-11-х классов ниже нормативных данных; г) большой процент мальчиков выполнили норматив только на удовлетворительные оценки – в 1-м классе (21,7%), 5-м (21,7%), 7-м (27,9%), 8-м (24,0%), 9-м (17,9%), 10-м (17,6%), в 11-м (26,9%).

Анализ скоростно-силовой подготовленности учащихся выявил разный уровень их подготовленности: у мальчиков-юношей 1-11-х классов средний балл выше 4,0; скоростно-силовая подготовленность школьниц 1-7-х классов находится на хорошем уровне, но велик процент девочек, не сумевших выполнить оба упражнения на зачетный результат в 1-м классе (13,9%), в 6-м (15,7%), в 7-м классе (8,7%). Скоростно-силовая подготовленность девочек 8-11-х классов находится на неудовлетворительном уровне, так как их средние результаты значительно ниже нормативных данных (рис. 3).

Просмотр показателей гибкости показал, что значительная часть школьников выполнила упражнение, превысив зачетный результат. Так, средний балл выше

4,0 у мальчиков в 1-5-м и 11-м классах (рис. 4), а у девочек – в первом, третьем, пятом и восьмом-одинадцатом классах.

В то же время выявлены следующие недостатки: а) велик процент девочек, не сумевших выполнить тест на зачетный результат во 2-м (25,0%), 3-м (12,1%), 6-м (31,4%), 7-м (15,6%), 8-м (10,5%), 10-м (8,2%) классах, а среди мальчиков – в 1-м классе (8,7%), 2-м (10,6%), 6-м (40,6%), 7-м (23,3%), 8-м (20,0%), 9-м (17,9%), 10-м (21,6%); б) средние результаты девочек шестого класса значительно ниже нормативных данных; в) средние результаты мальчиков 6, 7, 8, 9-го классов ниже нормативных данных.

Общая выносливость школьников находится на неудовлетворительном уровне. Подтверждением этому служат следующие факты: а) велик процент девочек, не сумевших выполнить норматив в беге на 1000 м во 2-м (13,9%), 6-м (15,7%), 7-м (9,1%) классах; б) средние результаты девочек 5-го и 11-го классов значительно ниже нормативных данных; в) средние результаты мальчиков 1, 2, 5, 7, 9 и 11-го классов ниже нормативных данных; г) средний балл девочек 5-го, 8-11-х классов и мальчиков 1, 5, 10 и 11-го 4,0; д) девочки 1, 9, 11-го и мальчики 8-11-х классов не смогли показать ни одного отличного результата (рис. 5).

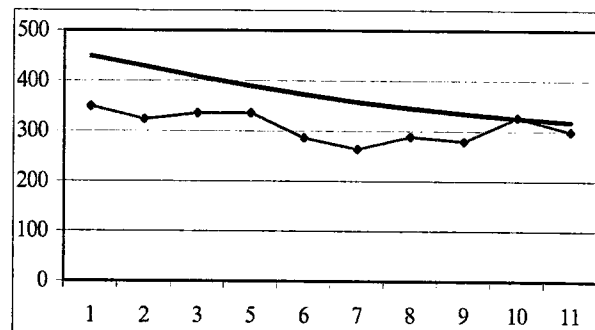


Рис. 5. Уровень развития общей выносливости (ломаная линия) девочек 1-11-х классов (сплошная линия – зачетные результаты на «4»)

Низкий уровень физического здоровья школьников представляет собой результат воздействия на организм (на всех этапах его развития) многочисленных повреждающих факторов среды, которым (вследствие гиподинамии) не способен противостоять защитный механизм адаптации, формирующийся только при оптимальной двигательной активности (В.С. Богатырев, В.И. Циркин, 2001). В то же время повышение уровня физической подготовленности учащихся является важным фактором улучшения соматического здоровья.

Выводы

1. Полученные данные позволяют заключить, что физическое здоровье учеников 1-11 классов средних общеобразовательных школ Кировской области (как и соматическое – В.С. Богатырев, 2001, и репродуктивное – В.С. Богатырев, В.И. Циркин, 2001) вызывает серьезную озабоченность: а) у большей части школьников результаты ряда тестов находятся ниже нормативных данных; б) выявлен значительный разрыв в уровне физической подготовленности школьников одного возраста как среди мальчиков, так и среди девочек; в) в некоторых возрастных группах наблюдаются явные пробелы в уровне развития двигательных качеств (как у мальчиков, так и у девочек).

2. Одним из перспективных направлений улучшения физического здоровья школьников как задачи государственной важности следует считать совершенствование системы физического воспитания. С этой целью рекомендуется внести существенные коррективы в систему занятий физическими упражнениями учеников 1-11-х классов:

- увеличение числа часов, выделяемых на уроки физической культуры;
- раздельное физическое воспитание мальчиков и девочек;
- дифференцированные занятия с учетом уровня соматического и физического здоровья;
- внедрение новых технологий, направленных на расширение функциональных резервов организма.

Литература

- Богатырев В.С., Циркин В.И. Методы оценки и диагностики в оздоровительной работе. Киров: Изд-во ВГПУ, 1998.
- Богатырев В.С. Уровень физической подготовленности и здоровье школьников Кировской области. Киров: Департамент образования правительства Кировской области, 2001.
- Богатырев В.С., Циркин В.И. Антропометрические и физиометрические подходы к оценке репродуктивного здоровья девушек. Киров: Изд-во ВГПУ, 2001.
- Дубровский В.И. Спортивная медицина. М.: Владос, 1998.
- Ильнич В.И. Физическая культура студента. М.: Гардарики, 1999.
- Коц Я.М. Спортивная физиология. М.: Физкультура и спорт, 1986. С. 179-192.
- Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта. М.: Академия, 2000.
- Циркин В.И., Богатырев В.С. Физическое здоровье человека. Киров: Изд-во ВГПУ, 1998.
- Физическая подготовленность школьников Кировской области / Под ред. В.С. Богатырева: Сб. науч. тр. Киров: Комитет по физической культуре, спорту и туризму правительства Кировской области, 2001.
- Bube H., Feck G., Stubler H., Trogsch F. Tests in der sport praxis. Sportverlag, Berlin, 1968.
- Stuart Mc Robert. Bodybuilding for the drug-free and genetically typical. Nicosia: Cyprus, 1991.

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

А.Ю. Первозчиков

ГУМАНИТАРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ НЕУСТОЙЧИВОСТИ – ФИЛОСОФСКИЙ СЛЕД

Статья носит характер схематического наброска некоторых актуальных возможностей философского анализа современности. Здесь выделяются две ключевые идеи: во-первых, современность и, соответственно, современные гуманитарные проблемы немыслимы вне категории *неустойчивости*, во-вторых, неустойчивость как интегральная характеристика современности не может быть понята без специфических средств философского анализа.

Если человек и оборачивает себе предметным образом какую-то *данность*, то это происходит «само собой», вследствие, так сказать, его самоосуществления в параметрах той общей картины реальности, что задана именно его – человека – «аппаратом понимания-отношения» к ней... «обернутая» данность становится *наличностью*...

Предмет нашей статьи, на самом деле, будет стремиться избавиться от своей предметности, и как раз по причине того, что, как мы считаем, характер современных «гуманитарных проблем» связан с самой предметной рациональностью как своеобразным «аппаратом понимания-отношения» эпохи модерна (индустриального общества, экономической формации и т. п.) с ее классической исследовательской парадигмой, точнее – с кризисом этой рациональности. Безжалостный «ход вещей» – прежде всего прогресс науки, дошедшей, наконец, до таких «основ бытия», где, если брать естественнонаучные его берега, «нашлась лишь» *бездна неустойчивости*, первозданного хаоса, творящего порядок в произвольном припадке самоорганизации, и та же бездна в мире обжитом величественными гуманитариями – беспорядочная «вселенная смыслов», чуть ли не божественный плюрализм, «кризисность» и прочие «постмодернистские штучки»; да и сам мир, забившись в судорогах очередного «переходного состояния», срезонировал с этими открытиями или даже «выпал» каким-то осадком сопроцесса этого прорыва к бездне, найдя себя здесь еще и «опасно неустойчивым». Вся неустойчивость вкупе ставит, таким образом, перед человеком проблему общей, *фундаментальной*, «зачемности», подорвав и его представления о реальном настоящем и о возможном будущем. Будущее сегодня угрожает, а настоящее спасается и от него, и от самого себя в виртуализирующемся пространстве неустойчивой переходности.

Все это и можно определить как «гуманитарные проблемы современной неустойчивости», если иметь в виду, что все вышеизложенное имеет смысл только в связи с проблемой «места человека», *его судьбы* в этой неустойчивости.

Для содержательного разговора, однако, нам требуется «предметное представление» исследуемой проблемы.

Начнем с «современной неустойчивости». Первым фактом здесь будет известная всем и наиболее отчетливо предстающая для современного человека, даже обывателя, проблема экологического равновесия. В сущности, она скрывает под собой давно замеченное обстоятельство разбалансирования отношений человека к природе, «неправильное» отношение человека к ней, отношение, разрушающее условия «коэволюции», условия существования биосферы [1]. Далее, укажем на менее очевидный, но связанный с первым и наиболее предметно определяемый средствами современной общественной науки факт кризиса цивилизации потребления, традиционной системы производства, с одной стороны, исчерпавшей материальные ресурсы собственного самоподдержания, с другой – выходящей из-под контроля вследствие неадекватности средств ее понимания-измерения [2], вообще трансформирующейся в нечто самодовлеющее, глобальное и угрожающее [3].

Два этих факта составляют на самом деле одно целое, например, мы говорим о современном геоструктурировании мира, и это «резонирует» с той частью общей экологической проблематики, где находится ее нерв – демографические процессы: современное разделение мира происходит на основе процессов экономической глобализации, по сути дела, это новое жесткое структурирование на самой прагматичной основе, игнорирующей какие-либо идеологические или культурные «факторы», – экономике [4], а значит, в новом мире данные проблемы решаются либо в одностороннем порядке, исключительно в свою пользу, либо «никак» [5]. Но если экологический коллапс и пугает человечество больше, чем подвешенность и бешеные скорости финансовых потоков современной «ничьей» глобальной экономической сети, то это не означает, что перспективы развития такой экономики более радужные, тем более что к ним «естественным образом» присоединяются и проблемы современной модели управления общественным организмом в целом [6].

Именно в таком ключе и представляется сегодня общая картина перспектив развития мира – как ситуация крайне неустойчивого переходного состояния [7]. И, следовательно, понимать эту неустойчи-

вость необходимо не только как балансирование всевозможных альтернатив, но и как возможность потери таковых вообще; и это последнее обстоятельство обуславливает саму «небывалость» нашего «переходного состояния». Хотя мы и понимаем, что каждое время мнит себя «основным субъектом» конца света, видимо, наше имеет на это право с более должным основанием, чем предыдущие эпохи.

Рассмотрим теперь «место человека» в этой неустойчивости, что подведет нас к раскрытию темы «гуманитарных проблем».

В самом общем виде это «место» можно определить как «кризис отношения». В самом деле, если мы под сутью экологической угрозы понимаем кризис отношения человека к природе, то и в связи с проблемой «общество-тип» перед нами встает тот же призрак, изменяются разве что акценты в логике «отношение к...»: кризис цивилизации потребления подразумевает кризис отношения к производству, производимым благам, потреблению. Не случайно *idea fixe* современной обществуведческой футурологии - это изучение изменений мотивации деятельности человека в сфере производства, понимаемого достаточно широко [8]. Это же напрямую перекликается с проблемой кризиса отношения к политике, управлению вообще [9], что возвращается к экологической проблематике самым непосредственным образом [10].

Таким образом, мы можем найти некое место схождения всех этих проблем «отношения к...» - на наш взгляд, это и есть какой-то «аппарат отношения» (а следовательно, и *понимания*) человека; то есть именно с кризисом, разбалансированием этого «аппарата» и связан современный «кризис отношения». Следовательно, и разрешение основных апорий, так сказать, современной цивилизации связано, по большому счету, с преодолением этого кризиса [11].

Итак, перед нами своеобразная «вилка» проблем, имеющая, кстати, решающее значение для понимания того, что мы назвали «гуманитарными проблемами», - рассыпающаяся реальность (прежде всего вследствие осознания возможной гибели мира, его постепенной денатурализации средствами прогрессивной техники и науки), с одной стороны и, с другой - отсутствие такого аппарата понимания-отношения к этой реальности, который смог бы и вернуть понимание ее, и изменить отношение к ней. То есть мы можем подойти к гуманитарным проблемам современной неустойчивости, оттолкнувшись от общего их определения как кризиса отношения. Здесь современная неустойчивость по отношению к человеку (а здесь и вырастает вся «гуманитарная проблематика») предстает как неустойчивость онтологическая и мировоззренческая, плюс и та и другая - как следствие виртуализации реальности. Мы используем это определение для того, чтобы подчеркнуть суть происходящих трансформаций мира, общей «картины реальности» именно в связи с «местом человека» в этом мире. Вернемся, чтобы ход нашей мысли был понятен, к характеристике

неустойчивости как «балансированию всевозможных альтернатив». В целом оно «дает» хаос проектов, своего рода «чистую, необналичиваемую возможность» [12], даже - изменение онтологического ощущения реальности [13] - мир становящегося хаоса, теоретически «найденный» синергетикой, встает на место реальности, становится ею. К тому же современное сознание, получив возможность активности в регистре «пространства ноль», не знает предела этой активности и не только не имеет адекватных средств понимания и отношения к процессам, происходящим на «самом деле», но и не способно определить *себя* как реальность. Все это, конечно, имеет значение как потрясающее высвобождение творческих возможностей человека, но одновременно и не гарантирует, что данные возможности не будут вытеснены в «никуда», в «низачем» того самого «пространства ноль» [14]. Поэтому мы и говорим о виртуализации реальности как средоточии «гуманитарных проблем», предстающих «предметным образом» онтологической и мировоззренческой неустойчивостью, - равнозначность бесконечного числа альтернатив, вырастающая на этом безответственности активности равно убивает данность, как и отсутствие всяких альтернатив.

• Постараемся теперь понять, с чего человек может, так сказать, начать свое движение от «своих» (гуманитарных) проблем к «себе» - какому-то их решению. Первым из расставленных для ответа на этот вопрос акцентов возможна позиция неприятия установившейся уже традиции «свалки» традиционных средств рациональности, классического «аппарата понимания-отношения» в яму отбросов истории, на чем вырос, например, постмодернизм [15], тем более что здесь (по переосмыслению возможностей этих средств) ведется активная и продуктивная работа, в том числе и с использованием всех методологических завоеваний постмодернизма [16]. Отсюда мы можем предложить не больше, чем может философия - какое-то метафизическое доопределение конкретных предметных средств современной науки, так как это классическое наследие, в известной степени представляющее из себя сциентизм, также является выражением уже исследованного нами «кризиса отношения» (например синергетика, современный идол «прогрессивного научного сообщества», невозможна как традиционная естественнонаучная дисциплина и невозможна именно без этого доопределения). О чем речь? Или - в чем смысл нашей работы?

Во-первых, определим центральный пункт, главную идею, ядро нашего «метафизического доопределения», своеобразную «точку отсчета» всех размышлений и конкретного научного анализа, касающихся предметного изучения современного мира, перспектив его развития (=современной неустойчивости). Естественно, здесь сама собой напрашивается, хотя и банальнейшая, мысль, что таким ядром, такой точкой отсчета должен, наконец, стать человек.

Этому абстрактному положению, почти символу,

дадим теперь содержательную развертку, которая не растворяла бы искомого «человека» в позе исследователя, но, напротив, сама сыграла бы какую-то «доопределяющую» функцию ко всякой предметно-исследовательской деятельности. Первым шагом в этом направлении могло бы стать *ограничение* человека темпоральным онтологическим измерением *настоящего* («человек в его настоящем» - речь идет об изменении классической прогрессивной стрелы времени [17]). Второй шаг мог бы вывестись в качестве «онтологического лица реальности», что ли, экзистенциальные смыслы, *для-человека-значимость* всех предметных форм познания, способов и вариантов трактовки действительности, то есть такую онтологическую структуру, такое бытие, которое включало бы в себя человека как самоценность, целостность, смысл и бытие [18]. Наконец, эти «онтологические поправки» и могли бы дать какой-то импульс к изменению самого «аппарата понимания-отношения», введя в него какой-то центральной посылкой некую «полноту бытия», в которой нет предметной разделенности мира, этого источника всех проблем «кризиса отношения». Эта полнота бытия должна пониматься именно как посылка, принцип доопределения, именно как полнота бытия человека в его настоящем, человека - значимости любого предметного отношения-достижения реальности, человека-общества, человека-природы, полнота бытия, где возможно какое-то иное понимание-отношение к проблеме «кризиса отношения к...», возможность обращения наличности виртуализированной реальности в *данность*, данность устойчивую в неустойчивости, имеющую смысл, значимость по отношению к человеку.

• Именно здесь мы и отвечаем на все вопросы: если гуманитарные проблемы современной неустойчивости сводятся к онтологической неустойчивости, тесно переплетенной с неустойчивостью мировоззренческого характера, являющуюся, в свою очередь, следствием кризиса отношения к реальности, которая в имеющемся «аппарате понимания-отношения» дается только как *наличность*, вне какой-то непосредственной *данности* бытия, то для попытки их решения необходимо изменение как раз этого «аппарата», этого, в конечном счете, отношения, изменения в *указанном* смысле, принимая в качестве доопределения предметных средств научного постижения реальности (а отстоять право науки на это постижение сегодня крайне важно) полноту бытия, исходя из которой человечество может хотя бы какое-то время гордо носить на своем знамени-лице девиз - «смысл и надежда»...

Примечания

1. См. работы Н.Н. Моисеева; из этого фундаментального факта сегодня исходит и «футуросинергетика», см., напр.: *Назаретян А.П.* Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры. М., 1996; его «закон техно-гуманитарного баланса».

2. В отечественной литературе данная проблема наиболее разработана в трудах В.Л. Иноземцева, напр. см.: За пределами экономического общества. М., 1998. С. 492-511, 551; западную обществоведческую науку эта проблема занимает по крайней мере с начала 90-х гг., см., напр.: Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология. М., 1999.

3. Особенно ярко это изображено в работе: *Некlessа А.И.* Постсовременный мир в новой системе координат. // Восток. 1997. №2 (работа в рамках проекта РФФИ «Глобальное сообщество: изменение социальной парадигмы»); *Аморозо Б.* О глобализации. Капитализм в XXI в. Н.Новгород, 2000 (оригинал - 1996); *Кастельс М.* Становление общества сетевых структур (оригинал - 1996) // Новая постиндустриальная волна...

4. В литературе эта ситуация описывается как «виртуальная постэкономика» - А.И. Неклесса; «триадный (США, Западная Европа, Япония) капитализм ТНК» - Б. Аморозо; «система дьявольского насоса» - Н.Н. Моисеев (см.: Судьба цивилизации. Путь разума. М., 2000); «чистый капитализм сетевого общества» - М. Кастельс; «всемогущий мировой рынок» - М.М. Голанский (см.: Современная политэкономия. Что век грядущий нам готовит? М., 1998).

5. Этой проблемы не решают даже современные технологии, «какими бы удивительными они ни были» // *Кеннеди П.* Вступая в XXI в. М., 1997 (оригинал - 1993). С. 118; так устроена сама мировая система разделения труда, технологическая сущность постиндустриального мира - см.: *Иноземцев В.Л.* За пределами... С. 528-534.

6. У того же П. Кеннеди проблема управления и конкретно - политического управления трактуется как единственное средство решения главной проблемы «современного вызова» - угрозы экологической катастрофы. См.: *Кеннеди П.* Указ. соч. С. 161.

7. Достаточно указать на «круглые столы», проведенные относительно недавно в отечественной периодике: «Форум: Постсовременный мир: новая система координат (Подходы к проблеме)» // Восток. 1998. №1, 2; «Трансформации в современной цивилизации: постиндустриальное и постэкономическое общество» // Вопросы философии. 2000. №1.

8. См.: *Иноземцев В.Л.* Постэкономическая революция: теоретическая конструкция или реальность?; *Он же.* За десять лет. М., 1998; *Красильщиков В.А.* Вдогонку за прошедшим веком. М., 1998. С. 188; *Инглегарт Р.* Культурный сдвиг в зрелом индустриальном обществе (оригинал - 1990) // Новая постиндустриальная волна...; *Сакайя Т.* Стоимость, создаваемая знанием, или история будущего (оригинал - 1985) // Там же. Здесь, в этих работах, эта мотивация трактуется как «постматериалистическая»: с одной стороны, мотивируемая ею деятельность приобретает неупотребительный характер как деятельность, направленная на личностное развитие, с другой - сами материальные блага - товары и услуги - приобретают нематериалистическую ценность, вследствие чего стоимость в прямом смысле отрывается от своего «вещественного субстрата» (Сакайя Т.). Отсюда и широкое понимание производства и потребления вплоть до «производства креативной личности» (Ж. Бодрийяр) и «потребление статусных состояний и культурных форм» (С. Коннор). См.: *Иноземцев В.Л.* Современный постмодернизм: конец социального или вырождение социологии? // Вопросы философии. 1998. №9.

9. См. *Кеннеди П.* Указ. соч. С. 403; *Шнейдер Б.* Глобальная революция // Свободная мысль. 1993. № 9. С. 30. В этих и других работах - мысль об отсутствии воли у современной политической элиты, во-первых, и о потере

реального значения традиционных политических институтов, их международных объединений, во-вторых.

10. Например, Н.Н. Моисеев констатирует, что проблемы экологического равновесия, коэволюционного самосохранения человечества – это те вопросы, на которые сегодня «не только нет ответа, но которые даже как следует и не сформулированы!» (имеется в виду концепция sustainable development, принятая в качестве определяющей само понимание экологических проблем мировым сообществом на международном форуме в Рио-де-Жанейро в 1992 г.) // Моисеев Н.Н. Системная организация биосферы и концепция коэволюции // ОНС. 2000. № 2. С. 130.

11. Для концепции коэволюции – это эпоха «ноосферы», эпоха развития биосферы, где отношения человека и природы гармонизированы; для обществоведческой науки – это постматериалистически ориентированное сознание, деятельность, гармонизирующие отношения человека со сферой производства-потребления.

12. В этом и состоит «онтологическая суть» проблемы виртуальности. См.: Хоружий С.С. Род или недород? (Заметки к онтологии виртуальности) // Вопросы философии. 1997. № 6.

13. См. Кутырёв В.А. Оправдание бытия (Явление нигилологии и его критика) // Вопросы философии. 2000. №5 и др. работы этого автора, где наиболее полно (из современных авторов), на наш взгляд, развито важнейшее положение о необходимости онтологического равновесия (устойчивости) как основного экзистенциального самоощущения человека в условиях современной неустойчивости.

14. Хоружий С.С. Указ. соч. С. 68.

15. Имеется в виду наиболее общая черта всех постмодернистских концепций – критика классического типа рациональности, его прогрессистского настроения.

16. См.: Иноземцев В.Л. За пределами... С. 154-160.

17. Примечательно, что это требование вытекает не только из «чисто онтологических» соображений, с традиционной для философии точки зрения (таковым является, напр., современное требование соответствия «скорости перемен» «скорости нашего приспособления к ним» // Кутырёв В.А. Естественное и искусственное: борьба миров. Н.Новгород, 1994; или требование пересмотра традиционного понимания «стрелы времени» в работах М.К. Мамардашвили; вообще же эту мысль можно проследить через всю историю философии), но и с точки зрения политической теории (см. Капустин Б.Г. Современность как предмет политической теории. М., 1998).

18. Это также является общей темой философии, наиболее отчетливо, правда, проявившейся в экзистенциализме XX в.

Н.Л. Бровцева

РУССКОЕ РЕЛИГИОЗНОЕ СОЗНАНИЕ: ИДЕАЛЬНО-ТИПИЗИРОВАННЫЙ ОБРАЗ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ САМОБЫТНОСТИ

В настоящей работе автором обобщаются материалы некоторых частных научных исследований специфики русского религиозного сознания. Содержательное описание социокультурных особенностей русских религиозных представлений концептуализируется при помощи методологической схемы исторического сознания, структурными компонентами которой являются ценностно-смысловые категории в виде ключевых слов, понятий, ментальные установки (стереотипные ценностные представления, установки восприятия, поведенческие автоматизмы), фундаментальные (родовые) установки (фиксирующие экзистенциальные самоосновы бытия человека).

Процесс становления религиозного сознания в историческом времени зафиксирован поступательным вычлещением категорий «священного» и «профанного». На их основополагающее значение в структуре религиозных ценностно-смысловых представлений указывал Н. Зедерблом, отмечая: «Святое есть определяющее слово в религии: оно является даже более важным, чем понятие Бог. Истинная религия может существовать без определенного понимания Божества, но нет подлинной религии без различия между «священным» и «профанным» [1; с. 162].

Первоначальные представления о «священном» в русской культуре формировались в рамках дохристианского славянского сознания. В процессе классификации содержания опыта сознание выделяло некие данности опыта в особую идеальную целостность, которая обособлялась в сознании от других целостностей посредством квалификации в синтезе признаков: исполненное силой, таинственное, инаковое, жизнеотворяющее, оберегающее, мертвящее, губительное, предельно значимое и др. Схваченные сознанием в единую целостность, они задавали новое качество – религиозную категорию «священного».

Опираясь на исследование отечественных и зарубежных лингвистов, В.Н. Топоров пришел к выводу о том, что смысловой доминантой славянской идеи священного выступало значение силы, обеспечивающей возрастание, изобилие, благоденствие [2; с. 480]. В указанном значении качество святости прилагалось, прежде всего, к земле и ее растительным силам.

Специфику структурной организации признаков славянской категории священного исследовал А.П. Забияко усматривает в слабо выраженной амбивалентности позитивного и негативного. Он отмечает, что нуминозное переживание отрицательных признаков (страх, ужас, жуть), конкретизированных как переживание присутствия злонамеренных духов, в религиозном сознании восточных славян оказалось сдвинутым на задний план. Существа, которым воображение славян приписывало злой характер и губительное могущество, – духи опасные в лесной глуши и болотах (анчутка, аука, водяной, леший, пушевик, шишиги и др.), насылающие невзгоды и болезни (лихо, мавки, злыдни, бесицы-трясовицы), олицетворяющие умерших неестественной смертью или неправильно погребенных (богинки, болотницы), а также некоторые другие злокозненные существа (колдуны, ведьмы, упыри) – составляли низший по отношению к богам разряд персонажей славянской мифологии [3; с. 280, 295]. Примечательно, что места обитания злых духов («зыбучие болота», «темные леса») в вос-

точнославянской картине мира соотносились с дальней окраиной земли или даже выносились в особое пространство – «за тридевять земель». Идея святости, мотивированная признаками животворной силы, отторгала мысль о причастности гиблых мест образу земли. Глубокий смысл, являющий характерные черты русской религиозности, заложен также в представлении об отсутствии мстительных намерений у матери-земли. Обремененная грехами мать-земля не гневается, но плачет, «горит», затворяется ее животворная сила, и она умирает.

Таким образом, преобладание позитивных признаков над негативными в семантической структуре категории священного – характерная особенность древнерусского религиозного сознания.

Постепенно вслед за концептуализацией идеи святого в религиозном сознании происходит концептуализация религиозных представлений о несвятом, антисвятом, профанном. По мнению М. Элиаде, зрелое религиозное сознание характеризует представление о радикальном отсечении сакрального явления от профанного мира [4; с. 28]. Важнейшими признаками святого становятся отделенность (изъятость из среды обыденного существования), абсолютная инаковость, неприкосновенность, запретность.

Исследователь В.Н. Топоров полагал, что суть изменений идеи священного после принятия христианства на Руси состояла в тройкой переориентации локуса святости – с природы и человека на сверхчеловеческое, с материально-физического на идеальное-духовное, с конкретного и зримого на абстрактное и незримое. В результате этого понятие «священное» начинает актуализировать такие смыслы, как чистота, непорочность, праведность и т. п., а образом проявления этих свойств становится не материально-предметное, а энергетическое возрастание, своего рода «светолучение» [5; с. 490-491]. К указанным В.Н. Топоровым новым смыслам понятия святости следует прибавить такие важные именно для русского религиозного сознания значения святого, как правдивое (соотнесенное с высшей правдой, а не только с праведностью), милостливое, смиренное, страстотерпное.

Новые значения в структуру категории священного были привнесены русской религиозной философией. Ключевым словом, определившим новые смыслы, стало понятие «соборность». Соборность воплощала мечту о религиозно-церковном единстве и братстве всех людей и соответствующее этой мечте требование безусловной человечности в отношениях между ними. Нравственная парадигма (христианский гуманизм) и семантическая цельность (отказ от включения негативных признаков) – базисные социокультурные особенности категории священного в русских религиозно-философских учениях.

Своеобразие повседневного уровня русского религиозного сознания определяют ментальные и родовые установки.

К числу базовых ментальных установок, возникших под влиянием христианско-православных идей, отнесем приоритет духовного над материальным (стереотипное представление), нравственный максимализм (установка восприятия), модель «перевернутого поведения» и традицию «бескорыстного вручения» (поведенческие автоматизмы).

Православие противоречиво повлияло на повседневное сознание русского человека. Христианская идея спасения на Страшном Суде обусловила выдвигание на первый план идеала праведной, святой жизни. Он предполагал большую внутреннюю работу по разрешению противоречий, открываемых в сфере человеческого духа, нравственное воспитание и самообуздание. Для православного отношения к целям труда было характерно осуждение обогащения и накопления богатств. Допустимым лишь признавалось поддержание земного существования. По мнению Г.А. Чупиной и Е.А. Суровцевой, православно-христианская идея, с одной стороны, стимулировала лучшие качества национального характера: открытость, доверчивость, бескорыстие, самоотверженность, «широту души». С другой стороны, православие возводило в добродетели то, что объективно закрепляло историческое отставание России: пассивность, покорность, отрицательное отношение к богатству, уравнивательные стремления [6; с. 26].

Фундаментальная устремленность к абсолютному (высшим нравственным ценностям) в христианско-православной парадигме обусловила формирование на уровне повседневного сознания установки нравственного максимализма, с позиций которого реальность оценивалась по завышенным критериям.

С темой сакрального в культуре Древней и средневековой Руси связан особый тип поведения, охарактеризованный Б.А. Успенским признаками обратного, перевернутого, опрокинутого [7; с. 320]. Поведение «наоборот» было определено представлениями о «перевернутости» связей потустороннего мира, в котором солнце движется с востока на запад, реки текут в обратном направлении и т.д. Перевернутость являлась условием действительного общения с представителями «иног» мира и означала в поведении замену регламентированных норм на противоположные. Характер такого противопоставления заранее не был определен и мог означать мену правого и левого, верха и низа, переднего и заднего, лицевого и изнаночного, мужского и женского и т. п. (например переворачивание предметов вверх дном, выворачивание одежды наизнанку, совершение ритуальных действий левой рукой или в обратном направлении, говорение не своим языком, чтение от конца к началу и др.) Модель «перевернутого поведения» в системе общественных отношений использовалась юродивыми для приобщения к потустороннему (божественному миру) и обличения неправды этого мира, применялась в ритуале наказаний, демонстрируя символическую причастность виновного к «кромешному» (бесовскому) миру.

Религиозную сущность традиции «бескорыстного вручения» (бесплатной отдачи) в общественных отношениях раскрыл Ю.М. Лотман. Он обратил внимание на отличие магической (языческой) системы, где определенные действия одной стороны влекут за собой обязательные и точно предусмотренные действия другой, от религиозной (православной), в основе которой лежит принцип безоговорочного вручения себя во власть. Традиция безусловной врученности человека из религиозной системы отношений, по мнению Ю.М. Лотмана, затем была перенесена на другие уровни общественных отношений. Об этом, в частности, свидетельствует модель, построенная в «Домострое»: Бог во Вселенной, царь в государстве, отец в семье [8; с. 363].

К числу фундаментальных структур, представляющих интерес для исследования специфики христианско-православного сознания, отнесем установку структурной экстраполяции. Впервые на нее обратил внимание Ф. Бэкон в содержательном описании «идолов рода», суть которых может быть сведена к процессу проецирования вовне внутренней, субъективной логики вопреки наличным фактам [9; с. 19].

Конкретно-историческим проявлением установки структурной экстраполяции в русском религиозном сознании можно считать двуплановость и символизм.

Двуплановость подразумевала существование двух миров в восприятии: тварного (объективного) и нетварного (объективируемого субъектом). Символизм же отражал стремление человека открывать в тварном мире скрытые значения нетварного, за материальными предметами, событиями, явлениями видеть изображения чего-то соответствующего им в сфере более высокого. Фундаментом для построения и толкования символа для христианина было Священное Писание.

В качестве иллюстрации приведем пример из работы А.Л. Юрганова «Категории русской средневековой культуры». Исследователь указывает, что в «Повести об убиении А. Боголюбского» написано, что главарь заговорщиков и убийца Петр отсек князю правую руку. Информация источника противоречит проведенному в 1934 году изучению останков князя. В результате исследования выяснилось, что удары саблей пришлось на левую руку. А.Л. Юрганов предположил, что автору «Повести» не хуже, чем современному историку, могли быть известны реальные события, просто их значимость не представляла тогда особого интереса. Двуплановость и символизм определили «честность обмана» автора. Он придерживается правила, что от него ждут не той правды, которая показывает, как было на «самом деле», а той, которая должна была быть. В соответствии со Священным Писанием Антихристу или его помощникам «положено будет начертание на правую руку» [откр. 13. 16]. Поскольку многие характеристики Антихриста были вполне приложимы к А. Боголюбскому, то и отрубле-

на, с точки зрения автора «Повести», должна быть правая, а не левая рука [9; с. 11].

На этом завершим беглое описание контуров идеально-типизированного образа русского религиозного сознания, заключая, что изложенные автором теоретико-методологические принципы послужат аналитическим инструментом для дальнейших исследований.

Примечания

1. Soderblom N. Das Werden des Gottesglaubens. Untersuchungen über die Anfänge der Religion. Leipzig, 1916.
2. Топоров В.Н. Святость и святые в русской культуре. Т. 1. М., 1995.
3. Забияко А.П. Категория святости (философско-религиоведческий анализ): Дис. ... д-ра филос. наук. М., 1998.
4. Элиаде М. Очерки сравнительного религиоведения. М., 1999.
5. Топоров В.Н. Указ. соч.
6. Чутина Г.А., Суrowцева Е.В. Современное цивилизационное мышление и российский менталитет // Социально-политический журнал, 1994. № 9. С. 21-30.
7. Успенский Б.А. Избранные труды. Т. 1. Семиотика истории. Семиотика культуры. М., 1994.
8. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М., 1996.
9. Бэкон Ф. Об идолах ума // Бэкон Ф. Соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1972. С. 8-30.
10. Юрганов А.Л. Категории русской средневековой культуры. М., 1998.

А.В. Меженяускайте

РАЗРАБОТКА И ВВЕДЕНИЕ В ДЕЙСТВИЕ ПОЛОЖЕНИЯ О ВЫБОРАХ В УЧРЕДИТЕЛЬНОЕ СОБРАНИЕ

Статья посвящена истории выборов в Учредительное собрание как этапу на пути к демократическому обществу. Рассматриваются итоги выборов в масштабе России и проведение выборов в Вятской губернии.

После Февральской революции 1917 г. одной из главных целей Временного правительства являлся созыв Учредительного собрания, что рассматривалось как первый и необходимый этап установления в России демократического строя.

25 марта 1917 г. состоялось постановление Временного правительства об образовании Особого совещания для изготовления проекта Положения о выборах в Учредительное собрание. 21 апреля Временное правительство назначило персональный состав совещания. В него вошли: профессора С.А. Котляревский, Ф.Ф. Кокоскин, В.М. Гессен, а также В.А. Маклаков, М.С. Аджемов и другие. В составе Особого совещания были конституированы комиссии: об условиях осуществления активного и пассивного изби-

рательного права; о системах избирательного права.

Основная работа была выполнена совещанием, по свидетельству М.В. Вишняка, в течение двух с небольшим месяцев, т.е. с 25 мая по 2 августа. Оставалось только кое-что отредактировать и утвердить последний раздел закона – о выборах в армии и флоте. Лишь некоторые вопросы были приняты в Особом совещании единогласно, например, о лишении избирательных прав сумасшедших, а также глухонемых, находящихся под опекой. Совещание отклонило поправку об ограничении в избирательных правах содержателей домов терпимости.

Вокруг других, уже более принципиальных вопросов, имевших не только юридический, но и политический характер, развернулась острая дискуссия. 28 мая Комиссия об условиях осуществления активного и пассивного избирательного права постановила лишить пассивного избирательного права (права быть избранным) лиц, принадлежащих к царствующему дому. Вместе с тем большинство комиссии стояло за предоставление Романовым активным избирательного права, так как «ничтожное количество членов царствующего дома никоим образом не может повлиять на самый исход выборов».

Остротой обсуждения отличался и вопрос о возрастном цензе для выборов в Учредительное собрание. Еще до начала работы совещания определилось две точки зрения: кадетов и большевиков. Кадет В.М. Гессен писал о целесообразности уравнивания политического совершеннолетия с гражданским. А последнее по царскому закону наступало с 21 года. Большевики настаивали на снижении возрастного ценза до 18 лет (для активного и пассивного избирательного права). В виде компромисса некоторыми выдвигался дуализм возрастного ценза: 18 лет для армии и 20 лет для прочего населения.

Естественно, что в совещании возник вопрос о правопоражении дезертиров. Окончательная редакция статьи о дезертирах гласила: право на участие в выборах утрачивают «военнослужащие, самовольно оставившие ряды войск», за исключением тех, которые до истечения срока обжалования списка избирателей «представят надлежащее удостоверение или о признании их отлучки уважительною, или об искуплении вины последующею доблестною службою, или о приговоре суда об оправдании либо присуждении к наказанию, не сопряженному с правопоражением».

Постановлением Временного правительства от 23 сентября 1917 г. Особое совещание для изготовления проекта Положения о выборах в Учредительное собрание было закрыто «ввиду окончания работ».

Основные принципы избирательного закона были таковы:

- 1) всеобщее, прямое, равное избирательное право при тайном голосовании;
- 2) распространение его на женщин;
- 3) минимальный возраст – 20 лет, для военнослужащих – 18 лет;

- 4) распространение избирательного права на всю армию;
- 5) пропорциональные выборы;
- 6) устранение от выборов лиц царствующего дома.

Постановлением Временного правительства от 23 сентября 1917 г. члены Учредительного собрания были расписаны по отдельным избирательным округам. Всего на 73 избирательных округа (от Алтайского до Ярославского) приходилось 730 человек. По отдельным избирательным округам оно колебалось от 1 до 36. Но так как было образовано еще 8 воинских округов, то общее число депутатов должно было составить 821-838 человек. Исходя из того, что пропорциональная система могла применяться лишь в тех избирательных округах, в которых численность населения составляла не менее 1 млн человек, Временное правительство назвало 12 округов, в которых выборы надлежало проводить по мажоритарной системе.

Но мало было разработать и принять необходимые нормативно-правовые акты, не менее важной, а объективно – более сложной являлась задача организации выборов по всей территории бывшей Российской империи.

Положением о выборах предусматривалось создание при Временном правительстве Всероссийской по делам о выборах в Учредительное собрание комиссии, на которую возлагалось:

- 1) общее наблюдение за ходом выборов в Учредительное собрание и обсуждение мер, необходимых для ускорения этих выборов;
- 2) выработка утверждаемых Временным правительством общих инструкций в дополнение и развитие Положения о выборах и Наказа о применении этого Положения;
- 3) составление списка лиц, избранных в члены Учредительного собрания;
- 4) принятие мер к разработке статистических и иных данных по выборам в Учредительное собрание.

1 августа Временное правительство назначило членов Особого совещания Л.М. Брамсона, М.М. Винавера, М.В. Вишняка, Б.Э. Нольде и других членами Всероссийской по делам о выборах в Учредительное собрание комиссии.

Подготовка выборов в Учредительное собрание заслуживает особого внимания и не может быть описана в рамках небольшой научной публикации. Обратим внимание прежде всего на итоги выборов в масштабе всей страны.

Впервые подсчет голосов сделал эсеровский автор Н.В. Святицкий. Святицкий исследовал итоги выборов в 54 округах. В 54 избирательных округах было подано 36 262 560 голосов, из них за большевиков – 9,02 млн, или 25% голосов; за партии мелкобуржуазной демократии – 22, 62 млн, или 62%; за партии помещиков и буржуазии – 4,62 млн, или 13%.

Каково было число членов Учредительного собрания? По подсчетам Н.В. Святицкого, был избран 601 депутат, из них 338 эсеров (239 правых, 30 левых, 69 украинских), 156 большевиков и 14 кадетов.

Один из итогов выборов состоял в том, что народ отказал в поддержке буржуазии и ее главной партии – кадетам.

Подготовку выборов, их непосредственное проведение можно проследить на материалах Вятской губернии. Для проведения выборов была создана Вятская Окружная по делам о выборах в Учредительное собрание комиссия, которая объявила:

1) что Окружная комиссия открыла свои действия 27 августа 1917 г. в составе Председателя Комиссии К.С. Петропавловского, а также К.А. Жарского, С.Я. Столбова, А.С. Иванова, Н.В. Огнева, И.П. Лашкевича;

2) для помещения публикаций Окружной комиссии избраны издающиеся в г. Вятке газеты «Вятская речь», «Крестьянская газета», «Вятская мысль».

В связи с этим «Вятская речь» опубликовала статью, в которой разъяснялась, кто допускается к выборам, а кто нет. Можно отметить, что помимо ранее указанных категорий лиц к выборам допускаются чиновники и монахи. Запрещение монашествующим участвовать в выборах было бы нарушением начала невмешательства государства в область религии. Не имеют права участвовать в выборах душевнобольные и глухонемые, иностранцы, кроме принявших российское гражданство, преступники, содержащиеся под стражей, и банкроты.

В газете был напечатан календарь выборов:

2 ноября – крайний срок для вторичного объявления избирательных списков (исправленных);

5 ноября – крайний срок для вторичного объявления избирательных списков в воинских частях;

12 ноября – первый день подачи голосов;

13 ноября – второй день подачи голосов;

14 ноября – третий день подачи голосов (до двух часов дня), подсчет избирательных записок (по окончании подачи голосов).

К 14 октября 1917 г. проверка избирательных списков жителями города закончилась. Граждане проявили сравнительно большой интерес к тому, чтобы узнать, занесены ли они в список. Списки проверили больше половины избирателей. Особенно ревностно отнеслись к проверке своих списков представители духовенства.

Избирательные записки печатались из расчета цифры избирателей 1 900 000 человек. Так как каждый избиратель должен получить на руки по 12 записок, следовательно, всего записок для губернии будет напечатано 23 млн.

С 31 октября Вятская окружная комиссия уже приступила к рассылке избирательных записок. Городские и волостные управы должны доставить именные удостоверения и избирательные записки не позднее чем за 7 дней со дня выборов, т.е. не позднее 5 ноября.

17 ноября 1917 г. Вятская Окружная по делам о выборах в Учредительное собрание Комиссия постановила, что на основании ст.88 Положения о выборах в Учредительное собрание выборы в Учредительное собрание по тем участкам Вятской губернии (округа), в которых они не состоялись 12, 13, 14 ноября, назначаются на 3, 4, 5 декабря. Именные удостоверения, розданные избирателям на несостоявшиеся в ноябре выборы, сохраняют силу при явке на выборы 3-5 декабря.

Вятская окружная по делам о выборах в Учредительное собрание Комиссия, на основании п.6 ст.16 Положения о выборах, согласно постановлению своему от 25 января, объявляет, что по окончательному подсчету голосов, поданных по Вятскому округу при выборах в Учредительное собрание, избранными в члены Учредительного собрания оказались:

1) по списку № 3 «Общегубернского Съезда крестьянских депутатов и партии социалистов-революционеров»:

- | | |
|-------------------|----------------------|
| 1. П.А. Вихляев | 7. В.И. Бузанов |
| 2. П.Т. Саламатов | 8. Б.И. Збарский |
| 3. И.О. Кузнецов | 9. А.Е. Кропотков |
| 4. Д.П. Бирюков | 10. А.Е. Шулаков |
| 5. Н.И. Евсеев | 11. В.П. Головизнин; |
| 6. Л.А. Ефремов | |

2) по списку № 5 «Трудовой народно-социалистической партии совместно с национальным союзом черемис Вятской губернии»: Н.В. Чайковский;

3) по списку № 11 «Вятского губернского бюро РСДРП (б)»:

1. А.П. Спунде
2. Н.Д. Пастухов
3. И.В. Попов
4. И.И. Швецов

Теперь приведем итоги самого голосования. Выборы проводились в г. Вятке и 11 уездах: Вятском, Глазовском, Елабужском, Котельничском, Малмыжском, Нолинском, Орловском, Сарапульском, Слободском, Уржумском, Яранском. Всего было подано записок, признанных правильными, 1 074 835. Из них отдано голосов:

- | |
|--------------------------|
| За список № 1 – 33 140 |
| За список № 2 – 6 328 |
| За список № 3 – 612 525 |
| За список № 4 – 55 585 |
| За список № 5 – 37 621 |
| За список № 6 – 19 167 |
| За список № 7 – 2 940 |
| За список № 8 – 2 616 |
| За список № 9 – 48 106 |
| За список № 10 – 9 396 |
| За список № 11 – 236 952 |
| За список № 12 – 10 459. |

Причем необходимо отметить, что кандидатские списки за № 2 и 9 соединены по заявлениям председателей групп, заявивших эти списки. Также соединены по заявлению представителей и списки за

№ 5 и 6. Значит, по первому соединению общее число голосов, поданных за эти списки 2 и 9, – 54 434 и по второму – 56 788.

Таким образом, отметим, что основные принципы активного и пассивного права были соблюдены. Принимались дополнительные меры по предотвращению абсентеизма населения. Тем не менее были замечены и нарушения в процессе проведения выборов, связанные с нарушением сроков при подаче избирательных списков. Губернская комиссия по выборам в Учредительное собрание собиралась по собственному усмотрению перенести день выборов в южных уездах на другое число, вследствие невозможности доставить за дальностью расстояния и нарушением почтовых сношений избирательные карточки и удостоверения. На местах решения могли приниматься самовольно без согласования с вышестоящими инстанциями. В результате выборы в Вятской губернии во многих участках прошли не в назначенный срок 12, 13, 14 ноября, а 3, 4, 5 декабря 1917 г.

Несмотря на социальную специфику губернии, в которой преобладало крестьянское население, итоги выборов по партийным спискам мало отличаются от общероссийских (эсеры – 57%, большевики – 22,5%, кадеты и их союзники – 5,1%). Также можно отметить достаточно высокий процент не явившихся на выборы. Их доля составляет около 40% всех зарегистрированных избирателей. Но в целом выборы можно признать успешными и хорошо организованными, так как правительственная администрация уже имела соответствующий земский и думский опыт.

Примечание

При подготовке научного сообщения использованы дела ГАКО.Ф.1349.О.1. Д.14, 15, 74, а также материалы местной периодики за 1917 г.

М.П. Голенок

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В ДИЗАЙНЕ КАК КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА (Феномен евразийской традиции в русском авангарде 1910-1920-х годов)

Автор статьи, используя методологическую категорию «интертекстуальность», осуществляет попытку осмыслить русский дизайн как один из типов культурного текста. Для анализа избран период национальной самоидентификации дизайна, а именно художественный авангард 1910-1920-х гг. с выявлением в нем евразийской составляющей дизайн-текста. Особое внимание уделено раскрытию диалогического принципа межтекстуальных проявлений национальных и этно-культурных текстов в дизайне на уровнях теоретического синтеза и практического формотворчества.

© М.П. Голенок, 2002

Термин «интертекстуальность», введенный представительницей французской школы постструктурализма Юлией Кристевой в качестве методологической категории теоретического анализа культурных текстов, оказался вполне употребимым по отношению к словесному, музыкальному, изобразительному (к последнему очень осторожно) типам творчества. Между тем применительно к дизайну это понятие никогда не использовалось. Впервые включая категорию интертекстуальности в культуру дизайна, считаем, что для их соотносительности есть все основания, поскольку смысл понятия «интертекст» расширился до границ культурного текста (если следовать трактовке Р. Барта, который считает, что «каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на разных уровнях...: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры» [1]). И если под «интертекстуальностью» понимать междисциплинарную категорию, используемую в гуманитарных науках для обозначения широкого спектра межтекстуальных отношений (при этом интертекстуальность может выступать и в качестве художественного приема, и как метод прочтения текста), то это понятие вполне может быть применимо и в отношении дизайна как типа культурного текста, обладающего множественностью характеристик.

Дизайн как сложный синтетический феномен культуры на текстуальном уровне может быть представлен в двух качествах. С одной стороны, дизайн – это целостный сотворенный и одновременно творимый текст, имеющий четкую внутреннюю структуру и обладающий широким спектром смысловых ассоциаций. С другой – его можно считать гипертекстом, состоящим из совокупности целого ряда текстов, которые лишены структурной иерархии и проявляются в виде культурных цитат, аллюзий и реминисценций, в свою очередь восходящих к ценностным кодам разных культур и культурных форм. Однако в любом случае дизайн-текст – это прежде всего открытая система, находящаяся в постоянных диалогических отношениях с этими формами. Готовность «впитывать» разные культурные тексты изначально обусловлена тем, что дизайн не имеет своего языка (дискретной единицы), с помощью которой можно было бы построить собственную образно-знаковую систему. Поэтому дизайну остается лишь «удобно» для себя заимствовать и делать «своими» «чужие» тексты и элементы этих текстов. Комбинируя присвоенные тексты и расставляя необходимые акценты, дизайн создает контекст для нового прочтения разных текстов, и, в свою очередь, сам наделяется текстопорождающей функцией. Межтекстуальные диффузии просматриваются, например, в современных дизайнерских экспо-выставках. В этой специфической дизайн-среде вполне очевидно присутствие игровых мотивов с элементами драматургии, сценической аппликации, живописного коллажа. Здесь видится осознанное подражание дизайну театральному и изобразительному текстам.

Культурологический ракурс исследования интертекстуальных связей в дизайне предполагает как «вертикальный» принцип их осмысления, где временные рамки теряют свое значение (дизайн и искусство, дизайн и культура, дизайн и социум и т. д.), так и «горизонтальный» – через связь с разными историческими, национальными, этническими типами культур. Одним из проявлений интертекстуальности в отечественном дизайне, вписывающихся в контекст последнего «среза», является идея национальной идентификации дизайнерских «текстов».

Заметим, что проявление национального в культуре обусловлено не только влиянием этнических традиций, связанными с глубинными пластами народного сознания, но и влиянием смежных национальных культур, заимствованные идеи которых, преломляясь через традиционное мироощущение, со временем стали восприниматься как самобытные. Если эта тенденция характерна для культуры в целом, то она распространяется и на ее составляющие.

На территории бывшего Советского Союза, как известно, существовала сеть дизайнерских школ (точнее это были областные и региональные центры, дизайн-бюро), каждая из которых, несмотря на господство всеобщей «программности», была непосредственно связана с местными культурными традициями. Общее культурное пространство (в рамках единого государства) обеспечивало евразийскую составляющую отечественного дизайна. Имея в виду это обстоятельство, невозможно вести речь о «русском» дизайне, очищенном от влияний культур Запада и Востока, от традиций многочисленных этносов, населяющих территорию России. В плане общекультурной закономерности по этому поводу существует обширная литература (как общепсихологического, так и искусствоведческого характера). Что же касается специальной проблемы, связанной с дизайном, все ограничивается перечислением лишь формальных признаков «чужой» традиции, при этом не прослеживается, как этот «чужой» текст интегрирует в текст дизайна, как осмысливается, трансформируется, становясь «своим» текстом и т. д.

Значительная степень ассимилированности дизайна с разными типами культур позволяет говорить о существовании многочисленных интертекстуальных связей, которые обнаруживают себя на взаимодействующих друг с другом уровнях:

- теоретического синтеза – здесь подразумевается формирование устойчивых моделей культуры на перекрестке разных типов национального сознания, входящих к архетипическим представлениям и получивших выражение в дизайн-тексте в виде европейских (свобода творчества, приверженность к техническому), скифских (духовный максимализм, мистическая сопричастность и чувство слитности с природой) и восточных (традиционализм, каноничность) реминисценций;

- практического формотворчества – это уровень

присутствия форм и элементов бытовой культуры народа, композиционных приемов организации предметной среды и культурного пространства в целом, цветовой символики, а скорее, их трансформация и диффузия в «чужом» тексте, влияние пластики природных форм на дизайнерское сознание.

На уровне формотворческом, например, восточные тексты в дизайне нашли выражение в предельной простоте и выразительности как предметных форм, так и среды в целом (проект рабочего клуба А. Родченко, представленный на парижской выставке в 1925 г.). Азиатские мотивы, которые вызывают ассоциации «дикое-пестрое», трансформировались в общую дизайнерскую интенцию к яркой, броской цветовой палитре (эскизы тканей, проекты одежды Л. Поповой). Нетрудно заметить, что одним из лейтмотивов дизайн-текстов периода авангарда 1920-х гг. являются локальные цвета, в частности триада – красный-белый-черный (А. Родченко, К. Малевич и др.) восходящая к славянской традиции и дополненная техно-цветом (серый). Серию примеров присутствия текста в тексте можно продолжить, но для нас важен не столько факт соположенности этих текстов, механизм их взаимодействия и взаимопроникновения.

Обращает на себя внимание то, что объекты (или процессы) дизайна чаще всего не вызывают прямых визуальных аналогий с текстами традиционных культур. Это не случайно, поскольку традиционная форма отражает лишь внешнюю реальность, а продукты дизайна вследствие их унификации и тиражирования лишены индивидуальности. Поэтому черты традиционного оказываются скрытыми. Они проявляются опосредованно, в нематериальных формах, то есть сама традиция, преломляясь сквозь призму дизайнерского сознания, становится основополагающим принципом творчества дизайнера. По словам известного японского дизайнера-архитектора Кэндзо Тангэ, традиция «играет роль катализатора, который ускоряет и облегчает реакцию, но не сохраняется в конечном продукте» [2].

Нельзя считать в дизайне подлинным проявлением национального прямое заимствование из народной культуры орнаментальных мотивов, фольклорных образов, предметных форм, не учитывая при этом их глубинной духовной сути и семантических смыслов. В практике дизайна формальный подход, направленный лишь на внешнее подражание, ведет к созданию антиэстетических предметов. Это нашло выражение в известном феномене «уродливой» вещи в Европе конца XIX века, а также в советской России периода «оттепели» начала 60-х, когда повышенный интерес к народной культуре, как ни парадоксально, привел к созданию китчевой продукции.

Как уже отмечалось выше, специфика национального в русском дизайне обусловлена рядом обстоятельств. В частности, сосуществованием разных типов сознания, которые в «свернутом» виде, через диалог текстов вошли в качестве «евразийского» ком-

понента в отечественную традицию и определили таким образом основной вектор развития дизайна в России. Именно евразийская составляющая стала основой синтетизма дизайнерского мышления, его генезиса, вырабатывала формы диалога культурных текстов. Еще в 1914 г. Г. Якулов, А. Лурье и Б. Лившиц опубликовали манифест «Мы и Запад», где шла речь о восточной сути русского искусства, в том числе искусства авангарда, и в качестве основного начала выдвигалась сфера подсознательного, иррационального. В эту сферу «погружались» все реалии «вещного» мира – предметы, пространственные объекты, что создавало вокруг них особое метафизическое пространство, в котором жесткий геометризм сочетался с прихотливостью и причудливостью бесконечной восточной линии [3].

Это весьма показательное уже для времени формирования теоретико-прикладных основ дизайна, связанных с культурой русского авангарда конца 1910-20-х гг. (супрематизм и конструктивизм), который продолжил традицию «отзывчивости» русской культуры к национальным и инациональным культурным кодам (К. Малевич, В. Татлин, А. Родченко, А. Экстер, Э. Лисицкий, Л. Попова и др.).

Общая эстетическая установка супрематизма и конструктивизма была связана с поиском новых путей выражения связей человека и мира, человека и среды посредством отказа от ценностей «старой» культуры, что означало отказ от сюжетной и в целом предметной образности и переход к абстрактному творчеству. Апелляция же к новейшим достижениям науки и техники утверждала приверженность ко всему рациональному, воплощенному в формах индустриального общества, что проявилось в увлечении конструктивными построениями. Во всем виделась свобода проявления личной воли творца, его субъективных чувств и переживаний. Эта особенность вполне характерна для европейского менталитета, актуализирующего личностное начало в культуре. В то же время этот процесс был не столь однозначен, как это было в европейской традиции, и имел в своем проявлении культурно-философскую основу.

Известный культуролог И. Голомшток отмечал по поводу Баухауза, что в его деятельности всегда существовали поразительные тенденции: с одной стороны, убеждение в том, что один и тот же закон управляет как движением Космоса, так и формообразованием, и что постичь его можно только интуицией; с другой – ориентация на создание элементов современного технократического пространства. Эти тенденции постоянно менялись местами, поочередно превалируя друг над другом, пока после 1928 г. вторая не стала определяющей [4].

Казалось бы, и в России спор должен был решиться в пользу позитивистского типа восприятия, но здесь сыграл решающую роль евразийский компонент культурного сознания, проявляющийся в устремлении его основ к мистицизму, чистой духовности, постижению

эзотерической природы вещей (что отразилось, в частности, в русской философии и живописи [5]), и обусловил тенденцию к диалогу рационального и интуитивного в познании предметного мира. Этот «евразийский ответ» русской культуры объясняет стремление К. Малевича охарактеризовать супрематизм (ставший своеобразной «методологией» его дизайнерских опытов) не как «стиль живописи», а как «философию мира и существования».

Концепция супрематизма К. Малевича целиком основана на поисках бесконечности пространства, попытке соединить быт и бытие и на этом выстроить философское основание практических конструктивистских опытов. По справедливому замечанию Д. Сабрабянова, подобного рода теории обуславливались «сферой пространства», организующей русскую ментальность, пространства, «азиатского по своей природе, восточного, степного», которое «требовало мистического отношения, постигающего пространство интуитивизма...» [6].

Таким образом, чистая проблема формотворчества авангардистов мало интересовала, для них более важным оказывалось стремление постигнуть глубинные процессы мироздания. Примечателен и тот парадокс, что в своем открыто тенденциозном отрицании классической традиции русский авангард ищет точки опоры, выходит к иной традиции, которой становится инациональная, пока еще не канонизированная культура, сохраняющая цельность мироздания и архаическую модель мироздания на фоне разрушения и смены культурных кодов в постреволюционном пространстве.

Отсюда обращение авангарда к вековым традициям этнокультур, желание вернуться к первоистокам, архаичным формам культуры и на их основе переустроить жизнь, что вполне укладывалось в систему утопического мышления русского авангарда (а как известно, большинство утопий ориентировано на топос восточной культуры). В стремлении разрушить «старую» жизнь и все начать «с нуля» прочитывается, например, революционный подтекст скифской темы, дух скифского максимализма с его нигилистической, разрушительной тенденцией по отношению к ценностям европейской культуры и ее художественному наследию. Эти мысли разделял и К. Малевич, поскольку известно, что с 1920 г. он был членом Вольной философской ассоциации (кружка эзотериков) в Петрограде, возглавляемой А. Бельм. В его тезисе выйти за «нуль» творчества усматривается связь с космогоническим мифом, скифской мифологией истока. Скифский компонент играл важную роль в формировании идеи преобразования существующего порядка вещей, поэтому он и был перенесен в сферу конкретного действия, являясь источником вдохновения в поисках новых форм (например иконический знак-образ Малевича – «черный квадрат»).

Уровень теоретического взаимодействия текстов разных сознаний типов ментальностей и идеологи-

ческих принципов не был обособлен от практической реализации рождающихся идей. Каждое произведение как в супрематизме, так и в конструктивизме представляет собой проекцию этих идей.

На раннем этапе, когда складывалась иконография дизайна, искания авангарда были связаны с процессом развешивания, о чем свидетельствуют формальные эксперименты 1910-х г. (у Малевича – серия супрематических полотен, у Татлина – серия контррельефов). Уже в этих творческих опытах можно увидеть проявление традиционных ценностных кодов, реализованных, главным образом, в их мифопоэтической парадигме, включающей архаические образы мира в их единстве и взаимопроникновении, семантической амбивалентности. Так., в «материальных подборках» Татлина (автора интересуют прежде всего пластические особенности дерева), обнаруживается, наряду с материально-телесным, символическое, поскольку дерево – это и образ «древа познания», и образ «мирового древа». В архетипе дерева выявляется заключенная предметная амбивалентность – единство практической и онтологической представленности. В предметных конструкциях («Скамья», 1930 г.; макет памятника III Интернационалу, 1920 г.) как производных от дерева, независимо от их функциональной прагматичности, косвенно присутствует его образно-символический смысл. Можно сказать, что Татлин творил по законам «мифопоэтической целесообразности».

Обозначенные в статье тенденции отражают существенную особенность культурного диалога в постреволюционном пространстве: культура в большей

степени подвержена воздействию инонациональных текстов в те периоды, ее собственные эстетические нормы нестабильны, находятся в ситуации кризиса, естественной или искусственной (насильственной) ломки. Вот почему отечественный дизайн, формирование которого совпало с этой неустойчивой социокультурной ситуацией, обратился к достаточно устойчивым истокам инонациональной традиции (в том числе традиции хронотопа, вещи, условности и т. д.), вобрав в свою сферу «чужой» текст, сделав его «своим». Результаты этого симбиоза проявились в практике дизайнерских школ на последующих этапах развития культуры.

Примечания

1. Цит. по: Литературная энциклопедия терминов и понятий. М., 2001. С. 309.
2. Цит. по: Николаева Н. С. Традиционные основы современной японской культуры // Художественные модели мироздания. XX век. М., 1999. С. 266.
3. См. об этом в связи с архитектурой, например: Адакина Н. Запад и Восток в творческом сознании русских авангардистов: мотивы, образы, стиль // Запад-Восток: взаимодействие традиций в архитектуре. М., 1993. С. 89-90.
4. Голомиток И. Эстетика Баухауза и его художники // Труды ВНИИТЭ. 1990. № 60.
5. См.: Сарабьянов Д. В. Образ Востока в русской живописи нового времени // Русская живопись: пробуждение памяти. М., 1998. С. 42-56.
6. Сарабьянов Д. В. Русское искусство в поисках своей сущности. Между Востоком и Западом // Сарабьянов Д. В. Указ. соч. С. 41.
7. На ином культурном материале эти процессы обозначены в работе: Малинина Т. Г. К вопросу об изучении феномена Ар Деко // Вопросы искусствознания. 1999. № 1.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

И. А. Меркулова

ШКОЛА: ОБЛАСТЬ СБЛИЖЕНИЯ (Реформы образования в школах востока и запада Германии)

В статье затронуты вопросы преобразования системы школьного образования в Германии, рассмотрены основные принципы реформирования школы.

Впервые за более чем 40-летний период со времени возникновения на территории Германии двух самостоятельных немецких государств их объединяет общая цель по созданию единого развитого государства в центре Европы. Закономерно, что в области просвещения и культуры создание единого образовательного пространства стало ведущим направлением.

Принятый правительством курс на ускоренное преодоление экономических, идеологических и образовательных диспропорций в процессе сращивания двух частей страны тяжелым грузом возложен на все немецкое население, но особенно обременительным он оказался для еще вчерашних строителей социализма в восточных землях, и не только из-за финансовых соображений. Их вхождение в еще недавно «враждебную» социально-политическую и идеологическую систему, переориентация на «иные» нравственные ценности, приспособление к ним связаны с болезненным преодолением «старых» стереотипов, идейных разногласий, а также с отказом от ряда действительно демократических достижений в школьном деле. Некоторая часть населения бывшей ГДР испытывает дискомфорт, комплекс «побежденных», «проигравших», «плодей второго сорта». Интеграционные процессы в системе образования явились необходимым условием адаптации, в частности, средней школы к новым реалиям жизни единого государства, где согласно Конституции любой гражданин имеет право на свободу передвижения, получения образования независимо от места жительства, вида диплома, учебного заведения и т. д. Поскольку эти проблемы касаются прежде всего учащейся молодежи новых земель, наибольшие изменения затронули школьную систему на востоке страны.

Стремление к обновлению системы школьного образования на территории ГДР было очевидным еще до «политического переворота» 1989 г., когда развернулась острая дискуссия вокруг реорганизации социальной жизни и образования на демократических началах с участием различных политических партий,

научных организаций, общественных институтов и отдельных педагогических коллективов. Все признаки антитоталитарного протеста, характерные для стран Центральной и Восточной Европы, были присущи ГДР в полной мере: «вулканическое нарастание накала напряженности в обществе, оползневый развал структуры государственной власти, стремительный переход от совершенствования социалистического общества к отрицанию перспективности социалистической модели вообще, надежда на то, что рыночное хозяйство станет панацеей от всех бед нынешнего этапа развития» (3, с. 46). Педагогическая печать была насыщена материалами (программами, проектами, предложениями и т. п.) по реформированию образования.

Основным объектом критики стали административно-командный стиль управления, руководства и организации системы народного образования; идеологизация (политизация) содержания образования, внедрение марксизма-ленинизма как единого и единственного мировоззрения для всех учебных заведений; недоступность полной средней школы для всех, ее нацеленность только на подготовку к вузу. В них не было, однако, призывов строить систему школьного образования по полной аналогии с ФРГ.

Основными принципами реформирования образования были провозглашены: дифференциация классов и потоков по успеваемости, ориентация содержания образования на духовный плюрализм и толерантность, на повышение ответственности учителя за обучение школьников (1, с. 5). В процессе перестройки образования и принятия западногерманской модели в новых землях были использованы проекты, разработанные специалистами ГДР.

В действующих новых учебных планах с 1992 г., например, в Тюрингии, уже нашли отражение многие положения, представленные в концепции о демократической школе на первом германо-германском коллоквиуме 1989 г. В содержание образования вошли современные знания из области общественных, естественно-научных, культурологических дисциплин, а в учебные планы – новые предметы (социология, учение об обществе, организация жизни, экономика, право, экология, европоведение, религия, история религии, этика, основы информационно-технического образования и др.).

В школьную практику входят принцип дифференцированного образования, новые методы, в частности метод «эпохального обучения», т. е. интенсивного изучения одного или нескольких профилирующих предметов, сконцентрированных в определенное время (в течение недели, месяца, четверти, полугодия),

что создает условия для более эффективного «погружения» в нужный учебный материал. В качестве составной части основного ядра учебной программы для всех школ от начальной до полной средней были предложены «типично эпохальные ключевые проблемы» В. Кафки, например: вопросы мира и разоружения, экологические проблемы, взаимоотношения так называемых индустриально развитых и развивающихся стран, проблемы социального неравенства, проблемы использования новых технических средств управления, информации и коммуникации, а также их опасность для человека и т.д.

Несмотря на то что переориентация на западные ценности в сфере образования определила в новых землях политику и направления развития всей системы просвещения, судьбу общеобразовательной школы нельзя решать прежде всего с партийно-политических позиций, т.е. главным образом, по принципу приспособления востока к западу. Как сказал Министр культуры и образования земли Саксония-Анхальт Б. Рек, «слепое копирование западных школьных структур, как это было в 1990 г., больше не повторится» (2, с. 12).

«Совместно действовать – учиться друг у друга – срастаться друг с другом» (2, с. 2) – под этим лозунгом «Фонд Роберта Боша» в Штуттгарте одним из первых стал заниматься вопросами связи между школами восточной и западной Германии. Фонд провел конкурс на содействие улучшению преподавания. После восстановления государственного единства Германии везде в восточных землях страны люди хотели иметь такие школы, в которых дети без идеологического корсета самостоятельно учились и действовали бы с сознанием собственной ответственности. Часто руководители прибегали к концепциям реформаторской педагогики: создавались школы («по планам из Иены») (Jenaplan-Schulen), вальдорфские школы, школы Монтессори. Но и городские школы обычного типа старались предложить школьникам что-нибудь особенное. Например, гимназия, расположенная на окраине города Галле, выбрала себе музыкально-культурный профиль. Теперь там дается от четырех до шести уроков художественного воспитания в неделю сверх нормативного расписания, причем некоторые уроки ведут доценты Института художественного дизайна. Наряду с усиленным преподаванием искусства в гимназии преподается необычно большое количество иностранных языков: английский, французский, испанский, русский, латынь. У гимназии развернутое партнерство со школами Испании, Мексики, Франции, Англии и Танзании.

«Христианская ассоциация по строительству молодежных деревень» («Das Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands» – CJD) основала в восточных землях

Германии две школы. CJD, поставившая перед собой задачу заботиться о подростках-инвалидах, о подростках без профессии и об одаренных подростках, организовала в Нижней Саксонии и земле Баден-Вюртемберг собственные классы.

У этих школ две особенности: с 5-го по 10-й класс обязательным уроком является «Религия и Экуменизм». В 11 и 12-м классах ученики могут выбирать между религией и философией. Около половины школьников выбирают религию. Хотя ежемесячная плата за учебу составляет 200 немецких марок, а за проживание в интернате надо платить 700 марок, существуют и бесплатные места для особо нуждающихся. В 2000 году на 75 мест было 300 желающих. По мнению директора гимназии, родители (большинство из них атеисты или люди далекие от церкви) сознательно выбирают эту школу, ибо «хотят поэкспериментировать с христианской этикой. Еще три года назад 50% новых учеников не слышали имени “Иисус”, а 80% не были крещены или не прошли конфирмацию (в евангелической церкви); все больше родителей и учителей воспринимают это “белое пятно” на своей духовной карте как недостаток» (2, с. 14).

По мнению Бригитты Моор («Франкфуртер Альгемайне Цайтунг» – Brigitte Mohr, «Frankfurter Allgemeine Zeitung»), стремление к новому, импровизация и творчество, ориентация на духовно-нравственные ценности в воспитании – все это встречается в восточных землях Германии, пожалуй, в гораздо большем количестве школ, чем в западных землях страны. Новые земли, по признанию профессионалов из ФРГ, накопили положительный опыт в организации системы дошкольного воспитания, деятельности школ продленного дня, политехнического обучения и его связи с практикой при общеобразовательной и профессиональной подготовке в деле привлечения общественных сил к воспитанию школьной молодежи, организации системы заочного обучения.

Таким образом, можно сделать вывод, что объединение двух немецких государств, в течение 40 лет следовавших разными политическими курсами, привело в образовательной политике к смене приоритетов в программах по совершенствованию школьных систем как на территории бывшей ГДР, так и в Федеративной Республике Германия.

Примечания

1. Елер Э. Школьная система ФРГ // Образование и наука. 1998. № 1. С. 4-9.

2. Mohr B. Veranderungsprozesse in der Schule in den neuen deutschen Bundesländern // Schule und Leben. 1999. № 4. S. 12-14.

3. Писарева Л.И. ФРГ: создание единого образовательного пространства // Мир образования. 1997. № 5. С. 43-47.

ПЕРСОНАЛИИ

НАТАЛЬЯ ПАВЛОВНА САВИНЫХ

Наталья Павловна Савиных родилась 8 января 1948 г. в деревне Быстряги Оричевского района Кировской области в семье учителя.

В 1965 г. Наталья Павловна поступила в Кировский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина на специальность «биология – химия». Еще студенткой она занималась научной деятельностью, что и определило ее дальнейшую жизнь. После окончания института начала работать на кафедре химии лаборантом, а позднее была приглашена на должность ассистента кафедры ботаники.

В 1976 г. Наталья Павловна поступила в аспирантуру при кафедре ботаники Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина и вела научную работу под руководством Т.И. Серебряковой. В 1979 г. защитила кандидатскую диссертацию на тему «Сравнительное морфогенетическое исследование жизненных форм вероник секции *Veronica*».

После аспирантуры Наталья Павловна вернулась в КГПИ, а в 1986 г. была утверждена в звании доцента кафедры ботаники. Под ее руководством выполнены и защищены десятки курсовых и дипломных работ, тысячи студентов получили фундаментальные ботанические знания.

С 1991 г. Наталья Павловна – заместитель декана естественно-географического факультета, а с 1995 г. – заведующая кафедрой ботаники.

В 1996 г. Н.П. Савиных поступила в докторантуру при кафедре ботаники Московского государственного университета. В 2000 г. в Московском государственном университете она защитила докторскую диссертацию на тему «Биоморфология вероник России и сопредельных государств». В том же году Наталья Павловна была избрана по конкурсу на должность профессора кафедры ботаники. В настоящее время она член экспертного и учебно-методического советов университета.

В 2001 г. на кафедре ботаники ВятГГУ открыта аспирантура по специальности 03.00.05 – Ботаника. Наталья Павловна является научным руководителем пяти аспирантов.

Научные интересы Натальи Павловны лежат в области биоморфологии растений (жизненные формы, модели побегообразования, архитектурные модели, модульная организация растений) и популяционной биологии (состав и строение ценопопуляций).

Наталья Павловна опубликовала более шестидесяти научных и методических работ в различных изданиях и приняла участие в работе десятков между-

народных и региональных конференций. Не раз она была в составе организационного и научного комитетов этих конференций.

Параллельно с работой в вузе Наталья Павловна поддерживает тесную связь со школой: читает лекции в Институте совершенствования учителей и ведет занятия со школьниками во Дворце пионеров и в Открытом лицее.

С 2001 г. Н.П. Савиных выступает в роли руководителя грантов и ведет экспедиционные исследования.

В 1996 г. она награждена знаком «Отличник народного просвещения», в 2000 г. – нагрудным знаком «Почетный работник высшей школы», в 2001 г. получила Почетный диплом Правительства и Федерации профсоюзных организаций Кировской области как победитель областного смотра-конкурса на лучшего работника по профессии и заняла достойное место на Доске Почета Кировской области.

Нет сомнения в том, что Наталья Павловна сумеет внести немалый вклад в отечественную науку и создать научную школу из своих учеников.

Среди коллег она пользуется заслуженным уважением как ответственный, безотказный, готовый оказать любую помощь товарищ и друг; любой может обратиться к ней за советом и быть уверенным, что его поймут и поддержат.

Факультет поздравляет Наталью Павловну с юбилеем и желает творческого долголетия.

ИГОРЬ СОЛОМОНОВИЧ РУБАНОВ

И.С. Рубанов родился 23 ноября 1952 г. в п. Лякеля ныне Питкярантского района республики Карелия в семье учителей. В 1969 г. поступил на математико-механический факультет Ленинградского государственного университета, в 1974 г. с отличием окончил его. Специализировался по общей топологии. После окончания университета работал в вычислительном центре Ленстатуправления, с 1975 г. – преподаватель кафедры геометрии Карельского госпединститута. С 1978 по 1981 гг. учился в аспирантуре на кафедре геометрии МГПИ им. В.И. Ленина, в мае 1982 г. успешно защитил кандидатскую диссертацию на тему «Метод смешанных спектров в теории шейпов».

С 1981 г. И.С. Рубанов работает на кафедре геометрии Кировского госпединститута (ВятГГУ). С 1984 г. – доцент, бессменный заведующий кафедрой геометрии вплоть до апреля 2002 г. Читает высшую и

элементарную геометрию, разработал ряд новых курсов и спецкурсов, в том числе обобщающий спецкурс «Математические идеи, понятия и конструкции», успешно руководит дипломными работами. Имеет более 100 публикаций по топологии, методике преподавания математики в школе и вузе. Широкое признание получили его методические работы «Как обучать методу математической индукции», «Восемь ремней для мотора, или Как применять геометрические преобразования к решению задач», «Лекции по олимпиадным задачам».

Главное увлечение, ставшее второй профессией, – работа с математически одаренными школьниками. Еще студентом вел кружки ЮМШ при матмехе ЛГУ, был одним из руководителей ЮМШ и летней математической школы (ЛМШ) Ленинградской области. В феврале 1974 г. по его инициативе была проведена Всесоюзная конференция по работе с математически одаренными школьниками, собравшая более 170 участников из 55 вузов страны.

С приездом в Киров сразу начал создавать систему работы с одаренными школьниками Кировской области. В 1985 г. И.С. Рубановым организована областная ЛМШ, постепенно ставшая всероссийской. Летом 2002 г. состоялась уже XVIII Кировская ЛМШ, где вместе с Кировскими школьниками учились математики, физики и биологи ребята из 32 городов России, Украины, Швеции и Франции.

С 1990 г. И.С. Рубанов – завуч организованной по его инициативе областной заочной математической школы, через год преобразованной в областной Центр дополнительного образования одаренных школьников (ЦДООШ). В 1993 г. в ЦДООШ в дополнение к отделениям математики, физики, химии и биологии впервые в России он организует общеразвивающее Подготовительное отделение для учащихся 5-7 классов.

Совместно с Т.В. Машаровой разработал концепцию программы «Одаренный школьник» для региональной ассоциации территорий «Большая Волга».

В течение 20 лет И.С. Рубанов является председателем жюри Кировской областной и городской математических олимпиад. С 1992 г. – член Методической комиссии Российской математической олимпиады школьников, член жюри заключительного этапа олимпиады. В 1994-1996 и 1999-2001 гг. был председателем зонального жюри Центральной зоны России. Организатор и руководитель межрегиональных Уральских турниров юных математиков для учащихся 6-8 классов и кубка памяти А.Н. Колмогорова для учащихся 9-11 классов. Член жюри конференций международного математического Турнира городов.

И.С. Рубанов руководит Кировским межрегиональным оргкомитетом международного математического конкурса «Кенгуру». В 2000 г. организовал международную игру-конкурс «Русский Медвежонок – языкознание для всех» и стал председателем ее центрального оргкомитета. В 2002 г. в конкурсе приняло участие 400000 школьников.

За 30 лет работы с детьми воспитал сотни учеников, из которых десятки связали свою жизнь с математикой. Ряд из них стали кандидатами физико-математических наук, а доктор физико-математических наук, профессор Н.Ю. Невцетаев ныне заведует кафедрой геометрии СПбГУ. Трое его ленинградских (Н. Невцетаев, Б. Соломяк, С. Финашин в 1974 г.) и трое Кировских (И. Измествьев, А. Чиликов в 1992 г., А. Халявин – в 2000-2002 гг.) учеников стали победителями Международной математической олимпиады, более 30 – победителями и призерами заключительных этапов Российской математической олимпиады, более 100 – победителями и призерами зональных Российских математических олимпиад, международного математического Турнира городов, Соросовской олимпиады. Нередко ученики И.С. Рубанова, став студентами и аспирантами, сами начинают работать с одаренными детьми, как по месту учебы, так и в Кировской ЛМШ, позднее становятся преподавателями вузов и учителями. Система работы с одаренными школьниками, созданная в Кировской области, в основном перешла на кадровое самообеспечение.

Таким образом, И.С. Рубановым создана действующая научно-практическая школа работы с одаренными детьми. Организованные по его инициативе турниры и школы заметно способствовали подъему уровня внеклассной и внешкольной работы по математике в школах многих регионов России.

Игорь Соломонович – человек необычайного жизнелюбия, большого организаторского таланта, настоящий профессионал и неординарная личность. Его отличают порядочность, честность, требовательность к себе и другим. Эрудиция, интеллект и неуемная энергия позволяют ему быть не только прекрасным преподавателем, но и участвовать в различных интеллектуальных играх (ТВ-игра «Своя игра», интернет-игра «Что? Где? Когда?»).

И.С. Рубанов – отличник образования РФ, Соросовский учитель, награжден рядом Почетных грамот за успехи в работе с одаренными школьниками.

Редколлегия поздравляет Игоря Соломоновича с юбилеем и желает ему крепкого здоровья, семейного счастья, прекрасного настроения и дальнейших творческих успехов на благо российского образования!

ЛЮДМИЛА РАФАИЛОВНА БАРАНОВА

Людмила Рафаиловна Баранова родилась 19 января 1953 года в деревне Дулята Зуевского района Кировской области. Как и многие сельские дети, росла крепкой и выносливой девочкой. Этому способствовал нелегкий домашний труд, хождение пешком, а зимой на лыжах за три километра в Кордяжскую среднюю школу.

Мечта о том, что она станет в будущем учителем физической культуры, не покидала с начальных классов, а в тайне Людмила мечтала о большом спорте. Поэтому соглашалась участвовать в любых соревнованиях по легкой атлетике, по конькобежному и лыжному спорту.

Закончив восемь классов, свою первую мечту поехала осуществлять в Советское педагогическое училище. Успешно сдав вступительные экзамены, стала студенткой. Здесь, постигая педагогические науки, тренируясь, она окончательно поняла, что выбрала правильный путь. Под руководством выпускника КГПИ Виталия Аркадьевича Шитова в первый же год обучения выполнила I спортивный разряд по лыжам, была приглашена в сборную команду области.

Через год, победив в соревнованиях на первенство Союза среди молодежи, получила право выступать в составе сборной команды страны на чемпионате Европы в Австрии.

Сочетая выступления на соревнованиях различного ранга, тренировки и обучение, чаще занимаясь науками самостоятельно, досрочно сдавая зачеты и экзамены, в 1971 году Людмила Рафаиловна успешно окончила училище и поступила в Кировский педагогический институт на заочное отделение факультета физической культуры.

Спортивные результаты росли. Она, уже в ранге чемпионки Европы среди юниоров (Италия, 1972 год), вошла в основной состав сборной команды Советского Союза.

На Фалунских играх в Швеции Людмила Рафаиловна заняла третье место, ей присвоили звание мастера спорта Международного класса СССР. На соревнованиях в Клингентале (ГДР) она была также в числе призеров. В 1974 году стала чемпионкой Спартакиады народов СССР, а в 1976 году – участницей XII Зимних Олимпийских игр в Инсбруке (Австрия).

Будучи студенткой-заочницей, находясь между учебно-тренировочными сборами и соревнованиями в родном городе Кирове, посещала учебные занятия со студентами очного отделения, с ними же часто сдавала экзамены. Занималась научной работой в области физиологии спорта. В 1977 году получила диплом учителя физической культуры.

С 1971 по 1985 годы Людмила Рафаиловна Баранова работала в детско-юношеской спортивной школе сначала инструктором, затем заведующей учебной частью.

С 1985 года Л.Р. Баранова работает старшим преподавателем, а с 2002 года и по настоящее время –

доцентом кафедры физического воспитания Вятского государственного гуманитарного университета.

Людмила Рафаиловна на высоком научно-педагогическом уровне ведет лекционные, методико-практические и учебные занятия по курсу физического воспитания в университете. Она вносит заметный вклад в научно-исследовательскую работу кафедры по коллективной теме «Состояние здоровья учащейся молодежи и пути его улучшения средствами физической культуры». Так, в 2000 году она провела исследование и опубликовала научную работу «Здоровье студентов филологического факультета».

Л.Р. Баранова является автором учебного пособия «Лыжная подготовка» (1998), научных работ «Динамика показателей работоспособности лыжниц-гонщиц» (1997), «Подготовительная часть урока» (1999), «Обеспечение безопасности на занятиях» (1999), «Проведение занятий по физической культуре с первокурсниками» (2001) и трех учебно-методических работ по лыжной подготовке для студентов первого, второго и третьего курсов (2000).

Людмила Рафаиловна регулярно пополняет свои знания: обновляет лекционный материал по курсу «Физическая культура», работает с новой литературой, в 1999 году успешно окончила курсы повышения квалификации. Она активно участвует в разработке учебно-методического комплекса кафедры.

С первого года работы в университете Л.Р. Баранова активно проводила спортивную и оздоровительную работу на факультете русского языка и литературы. Спортивные команды ее факультета отличались хорошей подготовленностью и организованностью и, как правило, занимали призовые места в спартакиадах университета. В настоящее время она отвечает за учебно-методическую работу кафедры.

Людмила Рафаиловна ведет большую общественную работу. Она регулярно выезжает на «Дни физической культуры» в районы области в составе спортивных делегаций, пропагандируя физическую культуру, спорт и здоровый образ жизни; выступает с докладами перед учителями на методических конференциях и педагогических чтениях.

Л.Р. Баранова является одним из наиболее авторитетных преподавателей кафедры физического воспитания.

За плодотворную учебно-воспитательную работу в 1999 году она награждена знаком «Отличник физической культуры».

Коллектив кафедры сердечно поздравляет Людмилу Рафаиловну с юбилеем и желает ей дальнейших успехов.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ УНИВЕРСИТЕТА

НОВОСТИ НАУКИ

В сентябре и декабре 2002 г. состоялись три заметных научных форума, посвященные математическому образованию в стране.

В Саранске 18-20 сентября на базе Мордовского госпединститута им. М.Е. Евсевьева прошла **Всероссийская научная конференция «Гуманитаризация среднего и высшего математического образования: методология, теория и практика»**, организованная при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ). В конференции участвовало более 70 гостей, в том числе 9 преподавателей и аспирантов ВятГГУ (кировчане представили и опубликовали 14 докладов); все командировки оплачены за счет РГНФ.

Пленарное заседание открыли мэтры из Саранска: председатель Оргкомитета конференции, чл.-корр. РАО, профессор Г.И. Саранцев и чл.-корр. РАО, профессор Е.Г. Осовский, изложившие в своих докладах общие проблемы гуманитаризации образования. Всего было сделано 12 пленарных докладов – с ними выступили известные методисты и математики: профессора Т.А. Иванова, Е.Н. Перовошикова (обе из Н. Новгорода), А.Х. Назиев (Рязань), А.Л. Жохов (Тольятти), Е.М. Вечтомова (Киров), В.А. Тестов (Вологда), Р.А. Утеева (Тольятти), М.А. Родионов (Пенза) и другие. Особый интерес вызвал доклад А.Х. Назиева о сущности гуманитарного образования, выдвинувшего и обосновавшего тезис о том, что стержнем гуманитарного образования может служить только математика (в качестве учебной дисциплины). Хочется отметить доклады А.Л. Жохова о мировоззренчески направленном обучении математике, В.А. Тестова об обучении на социокультурном опыте, М.А. Родионова о мотивации учения школьников. В докладе Е.М. Вечтомова «Форма и формулы» показана ведущая роль категории формы в научном познании, которая в математике и других точных науках предстает в образе математической формулы.

На четырех секциях активно выступали молодые исследователи, аспиранты из педвузов и университетов Саранска, Кирова, Н. Новгорода, Перми, Пензы, Калуги, Москвы, Балашова, Краснодара, Тольятти, Петрозаводска, Арзамаса, Елабуги, Элисты, Орска. Выделим глубокий и обстоятельный доклад профессора С.Р. Коголовского (Шуя) «Онтогенетический подход к обучению математике», сделанный на методологической секции, в котором проанализирован путь возникновения строгого определения математического понятия предела из диффузных, неточных представлений о нем.

А в Санкт-Петербурге в РГПУ им. А.И. Герцена 24-26 сентября был проведен **XXI Всероссийский семинар преподавателей математики университетов и педвузов на тему «Модернизация школьного математического образования и проблемы подготовки учителя математики»**. В семинаре приняли участие более 100 преподавателей математики из различных вузов России, среди них 20 докторов наук, профессоров. Большое внимание было уделено проблемам написания новых школьных учебников по математике и учебных пособий по методике обучения математике, а также современным технологиям обучения.

В своем докладе научный руководитель семинара профессор А.Г. Мордкович (Москва) сформулировал новую концепцию преподавания школьной математики так: «1. Математика в школе – не наука и даже не основы науки, а учебный предмет. 2. Математика в школе – гуманитарный учебный предмет». Было сделано 8 пленарных докладов. Декан факультета математики РГПУ, профессор Н.Л. Стефанова изложила структуру подготовки бакалавров, магистров и специалистов на своем факультете. Профессор В.Н. Одинец (С.-Петербург), последние годы работавший в Польше, рассмотрел сложившуюся в этой стране пагубную систему школьного образования, при которой часы, отводимые на иностранный язык, родной язык и математику, соотносятся как 15:14:9. Такой колониальный подход к народному образованию угрожает и нашей стране. Профессор Т.С. Полякова (Ростов-на-Дону) рассказала о своей работе по истории математического образования в России. В пленарном докладе Е.М. Вечтомова подчеркнут приоритет естественных и традиционных подходов к введению и изложению основных понятий и начал высшей математики; разнообразие и оригинальность методов доказательства и методик преподавания материала могут (и должны) найти себе место в УИРС и НИРС.

На семинаре работали две секции – вузовской и школьной методики математики. На первой секции понравилось выступление профессора А.В. Ястребова (Ярославль) об уточнении понятия технологии в обучении. Он проанализировал некоторые определенные технологии (таковых около 50), выделил инвариантное ядро как «то, что можно многократно повторить» и указал на необходимость серьезной методологической разработки данного понятия.

3-4 декабря в Нижегородском госпедуниверситете состоялась **Всероссийская научно-практическая конференция «Проблемы качества подготовки учителя математики и информатики»**, также собравшая известных специалистов в области препода-

вания математики и информатики. Среди докладчиков – пять представителей ВятГГУ. С пленарными докладами выступили профессор Е.Н. Перовошикова, Т.А. Иванова, Я.А. Ваграменко, Е.М. Вечтомова, С.Н. Дорофеев, А.Л. Вернер и Э.Г. Гельфман. Тема доклада Е.М. Вечтомова «Приоритет традиций в преподавании математики» говорит сама за себя. В докладе Я.А. Ваграменко подняты важные вопросы сотрудничества математиков и информатиков. На 7-м заседании совета УМО по математике педвузов и университетов Волго-Вятского региона (председатель – Е.М. Вечтомова), приуроченном к конференции, было, в частности, решено расширить состав совета, продолжить выпуск «Математического вестника педвузов и университетов Волго-Вятского региона» на базе ВятГГУ, активнее обмениваться научной, учебно-методической и организационной информацией.

Состоявшиеся встречи ученых и преподавателей математики позволили автору укрепиться в следующем заключении. Человека в окружающем мире выделяет разум. Гуманитарное образование определяется как совершенствование природы человека. Развитие разумного начала и потребность следовать голосу разума лучше других дисциплин дает математику. Значит, именно математика является основой подлинно гуманитарного образования.

Е.М. Вечтомова

МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ»

Конференция была посвящена 15-летию факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ВятГГУ и проходила 27 февраля 2002 года в Вятском государственном гуманитарном университете.

В последние 10 лет кафедра научных основ управления школой провела по обсуждаемой нами проблеме пять научно-практических конференций, четыре из них – межвузовские. По материалам этих конференций выпущено пять сборников, в которых отражена динамика обновления научных исследований, рассматривающих проблему менеджмента в образовании.

В конференции приняли участие ученые Российского государственного педагогического университета, Пермского госпедуниверситета, преподаватели многих кафедр ВятГГУ, работники департамента образования Кировской области, Кировского городского управления образования, начальники районных управлений образования, руководители образовательных учреждений. Было сделано 6 пленарных и 35 секционных докладов.

Пленарные доклады открыл доктор педагогических наук, действительный член академии педагогических и социальных наук, профессор, ректор ВятГГУ В.С. Данюшенков. В своем докладе он рассмотрел проблему развития системы повышения квалификации работников образования в университете. Доклад доцента К.И. Корегина (г. Киров) был посвящен вопросу развития системы обучения управленческих кадров на ФПК и ППРО. Заместитель главы департамента образования Правительства Кировской области С.Л. Семиколенных в своем докладе рассмотрел вопрос об управлении качеством образования. Проблеме управления развивающимися образовательными системами был посвящен доклад доктора педагогических наук, профессора В.З. Юсупова. Доцент Н.Н. Шанина подвергла обсуждению проблему качества образования руководителей.

В работе трех секций участвовало более 100 человек. На заседании секции «Менеджмент в образовании» (руководители – доцент О.Н. Белоус и старший преподаватель Н.П. Шиндряева) было заслушано и обсуждено 14 докладов. Большой интерес участники конференции проявили к докладам «Современные тенденции в развитии инновационных учебных заведений» (профессор Н.В. Котряхов), «Интеграционный подход как средство управления качеством образования» (доценты Е.О. Галицких, Н.Н. Шанина и др.). На секции «Управление качеством образования» (руководители – доцент К.И. Корегин, старший преподаватель О.В. Токмакова) сделано 11 докладов. Содержательную дискуссию на этой секции вызвали доклады: «Управление мотивацией работников педагогического труда» (кандидат психологических наук А.В. Ермолин), «Возрождение утраченных ценностей в образовании – важная задача управленцев» (доцент В.Н. Липник), «К вопросу управления качеством образования» (доцент В.В. Мехедов), «Обучение педагогов постановке проблемных вопросов на учебном занятии» (старший преподаватель О.В. Токмакова). В работе секции «Управление процессом воспитания» (руководители – доцент Н.Н. Шанина, кандидат педагогических наук Е.Н. Лекомцева) сделано 8 докладов. В выступлениях по докладом затрагивались вопросы о воспитательной программе (по докладу доцента Н.Н. Шаниной), о принципах организации воспитательной работы (по докладу А.Е. Дашевской, директора лицея естественных наук г. Кирова), о реализации системно-деятельностного подхода в образовательном процессе (по докладу Л.А. Пятиной, зам. директора СШ № 30 г. Кирова).

Профессор А.М. Слободчиков в своем докладе «Из истории факультета» представил материал о тех, кто внес значительный вклад в развитие факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Большое количество докладов явилось результатом совместных исследований преподавателей университета с руководителями образовательных учреж-

дений, что в значительной мере определило практико-ориентированный характер этих сообщений.

К началу конференции был издан сборник тезисов объемом 7,6 усл. п.л.

Материалы конференции рассчитаны на преподавателей вузов, руководителей образовательных учреждений, слушателей факультетов повышения квалификации управленческих кадров образования.

К.И. Корегин

ВСЕРОССИЙСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ»

25-26 апреля 2002 г. в Институте психологии и педагогики ВятГГУ при участии Кировской областной общественной организации «Вятская ассоциация практических психологов» состоялась Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная проблемам саморазвития личности. В содержании данной конференции получили развитие идеи межрегиональной конференции 2001 г. «Психология субъектности: человек как автор жизни», на которой неоднократно подчеркивалось, что исключительно значимая в современных условиях способность человека выступать субъектом своей жизнедеятельности предполагает способность к личностному саморазвитию.

В центр обсуждения конференции «Психологические и педагогические проблемы саморазвития личности» были выдвинуты следующие вопросы: природа, феноменология и механизмы личностного саморазвития; саморазвитие личности в условиях непрерывного образования; современная семья как институт саморазвития личности; психологическое и педагогическое сопровождение процессов личностного саморазвития.

Необходимость изучения саморазвития как фундаментальной способности человека убедительно показана В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым [2001]: «Способность к саморазвитию является слишком драгоценным даром, чтобы позволить ему расплыться или быть похищенным в житейской сутолоке. Именно поэтому так необходимы сегодня психология саморазвития, умеющая чутко улавливать самые слабые симптомы зарождения этой способности, и педагогика саморазвития, способная сберечь ее как ценность и утвердить как норму жизни человека». Эти слова В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева стали девизом конференции, а ее основные цели – выявление круга наиболее значимых проблем психологии и педагогики саморазвития; координация и объединение усилий исследователей и практиков в определении основных направлений разработки данных проблем; привлечение внимания общественности к духовно-нравствен-

ному развитию личности в условиях современного общества.

Конференция вызвала большой интерес, материалы в ее адрес направили более ста преподавателей, аспирантов, студентов, практических психологов, педагогов и других специалистов из Кирова, Альметьевска, Арзамаса, Благовещенска, Белгорода, Глазова, Екатеринбург, Елабуги, Кургана, Москвы, Нижнего Тагила, Перми, Рязани, Санкт-Петербурга, Сыктывкара, Челябинска, Череповца, Шадринска, Шуи и других городов. Число непосредственных участников конференции – свыше 200 человек из 10 российских регионов.

Ректор университета, доктор педагогических наук, профессор В.С. Данюшенков, приветствуя участников и гостей конференции, отметил актуальность обсуждения проблемы саморазвития личности, связанную с задачами модернизации вузовского образования; выразил надежду на то, что итоговые документы конференции будут полезны и студенту, и учителю, и другим специалистам.

Дух конференции, атмосфера заинтересованности и включенности были заданы докладами пленарного и четырех секционных заседаний.

Профессор Ю.П. Поваренков (г. Ярославль, ЯрГПУ) в докладе «Феноменология и психологические механизмы профессионального саморазвития личности» подчеркнул, что понятия «развитие» и «саморазвитие» в силу их недостаточной разработанности нуждаются в настоящее время в уточнении и конкретизации; для глубокого изучения феноменологии и механизмов саморазвития необходимы специальные экспериментальные исследования. Ю.П. Поваренков рассматривает профессиональное саморазвитие как активную форму развития, когда человек сам предъявляет себе все более высокие требования (в отличие от адаптивного развития, в процессе которого индивид подтягивается до уровня существующих нормативных требований). Экспериментальное исследование на репрезентативной выборке учителей (N = 300) показало, что профессиональная эффективность и профессиональная идентичность учителя на протяжении первых пяти лет работы имеют в своей динамике ярко выраженные закономерности. Это позволяет утверждать, что процесс профессиональной адаптации специалиста длится не один год, как принято считать, а около трех лет (включая первый профессиональный кризис на втором году работы). К четвертому году процесс человека как субъекта профессиональной деятельности завершается и запускается новая стадия – собственно профессиональное саморазвитие, человек становится субъектом профессионального пути.

Профессор В.Ф. Юлов (г. Киров, ВятГГУ) представил проблемный доклад «Могут ли элементы сознания быть субъектом?», в котором раскрыл и убедительно аргументировал положительный ответ на вынесенный в заглавие доклада вопрос. Человек в отличие от животного решает свои проблемы личност-

но и на основе сознания, важнейшей сферой которого является когнитивное Я, позволяющее человеку ставить проблемы и находить методы их разрешения. В процессе обучения важно не только передавать информацию, необходимо способствовать переводу знаний в когнитивное Я учащихся, формируя культуру мышления.

Доцент Н.А. Низовских (г. Киров, ВятГГУ) привлекла внимание участников конференции к одному из ключевых и практико-ориентированных вопросов психологии и педагогики саморазвития – вопросу о средствах саморазвития личности. По мнению докладчика, методологически разрешить данный вопрос позволяют достижения отечественной психологии: культурно-историческая теория в соединении с деятельностным и психосемантическим подходом. Саморазвитие при таком подходе понимается как осуществляемая посредством знаково-символических образований специфическая деятельность личности по созданию нового в ее сознании, отношениях, поведении в соответствии с изменяющимися жизненными задачами. В качестве основного психологического средства построения и саморазвития личности выступает речевое высказывание. Это обуславливает необходимость пристального внимания к культуре речевого воздействия в семейном воспитании, в образовании, в средствах массовой информации.

Член-корреспондент РАО, профессор Б.А. Вяткин (ПГПУ, г. Пермь) в докладе «Влияние метаиндивидуальности учителей на саморазвитие личности их учеников» отметил, что в последние годы все большее внимание исследователей при изучении человеческой индивидуальности привлекают те ее особенности, которые проявляются во внешних по отношению к ней системах – в других индивидуальностях или в социальных группах. В результате экспериментального исследования трех метаиндивидуальных характеристик учителей (устойчивости к психическому стрессу, конфликтности и стиля педагогического общения) было показано, что вокруг каждого конкретного учителя в школьном классе образуется неповторимая психологическая атмосфера, которая проявляется, во-первых, в субъективном отклике класса на индивидуальность учителя, во-вторых, в том влиянии, которое учитель оказывает на сознание, личность и деятельность учащихся. Вероятно, свойства личности школьников, длительное время взаимодействующих с одним и тем же учителем, претерпевают изменения, связанные с доминирующими характеристиками метаиндивидуальности данного учителя.

И.Д. Егорычева (канд. психол. наук., доцент, г. Нижний Тагил) охарактеризовала самоидентификацию, саморазвитие, самоактуализацию, самореализацию как этапы самореализационной деятельности личности. В докладе было высказано предположение о том, что для каждого из этих видов деятельности существует сензитивный период, необходимы специфические

средства, условия, механизмы и критерии оценки, имеющие половозрастную специфику.

Интерес и внимание слушателей привлекла богатая идеями концепция организации саморазвития качеств личности, представленная в докладе студента Челябинского государственного педагогического университета А.В. Ветхова.

Ф.Г. Мухаметзянова (канд. психол. наук., доцент, г. Елабуга) посвятила свой доклад феноменологии саморазвития личности студента как субъекта образовательной деятельности, в частности, подчеркнув, что субъектность следует рассматривать как условие процесса саморазвития; в студенческом возрасте должна быть создана ситуация актуального проживания студентом перспективы развития; особую роль в «созревании» личности профессионала играет коллективная образовательная деятельность; итогом включения студента в процесс профессионального становления должна стать сформированность готовности действовать самостоятельно, конструктивно и этически самодеятельно.

Проблемы саморазвития личности в условиях непрерывного образования многоаспектно обсуждались в докладах доцентов Т.Т. Щелиной (АГПИ, г. Арзамас), Л.И. Белозеровой (ВятГГУ, г. Киров), Т.М. Хрусталева (ПГУ, г. Пермь), Н.Л. Росиной (МГЭИ, г. Киров), аспирантов И.А. Крестининой (ВятГГУ, г. Киров), Н.В. Юсуповой (ИПИРАО, г. Москва), В.Н. Савиных (ВятГГУ, г. Киров) и других участников конференции.

Целый ряд выступлений касался рассмотрения современной семьи как института саморазвития личности. Специалисты различных профилей – педагоги, психологи, врачи – анализировали роль и возможности семьи в саморазвитии личности. В докладах был освещен опыт работы с будущими мамами на базе Кировского клинического родильного дома № 2. Различным аспектам данной проблемы посвящены материалы Г.П. Березиной, И.В. Ермолиной, Е.Л. Посажениковой (г. Киров). Интерес участников конференции вызвала тема педагогической поддержки саморазвития личности, которая прозвучала в выступлениях М.Н. Бородаевой, Н.Н. Ершовой, Ф.Р. Зевахиной (ВятГГУ, г. Киров).

Большое внимание было уделено обсуждению вопросов педагогического сопровождения развития и саморазвития личности. В выступлениях участников нашли отражение как проблемы развития школьников, так и аспекты развития и саморазвития студентов и педагогов. Определяющим явилось выступление профессора М.Г. Яновской (ВятГГУ, г. Киров) на тему «К вопросу о детерминации нравственного развития личности». Безусловный интерес представляют материалы доцента Е.О. Галицких (ВятГГУ, г. Киров), посвященные профессионально-личностному становлению будущего педагога; материалы доцента Г.А. Русских (ВятГГУ, г. Киров) об активных формах курсовой подготовки учителей к педагогическому проектированию; заслуживает внимания работа С.А. Чер-

новой (ВятГГУ, г. Киров) по экспериментальному исследованию динамики проблемного мышления студентов.

Важнейшие аспекты развития и саморазвития учащихся затронуты в материалах и выступлениях профессоров Н.В. Котряхова, Л.Г. Садаковой, Т.В. Машаровой, доцента Е.А. Ходыревой (ВятГГУ, г. Киров). В ряде выступлений поднимались проблемы социальной адаптации учащихся, рассматривались характеристики образовательной среды, специфика работы с одаренными детьми и с детьми с задержкой психического развития.

В рамках статьи невозможно представить обзор всех докладов и выступлений, заинтересованный читатель сможет более глубоко познакомиться с основными материалами конференции в сборнике «Психологические и педагогические проблемы саморазвития личности» [Киров, 2002], вышедшем в двух частях.

Наряду с традиционными докладами конференция обрела и иные формы работы. С неослабным вниманием была воспринята актовая лекция Ю.П. Поваренкова «Психология профессионального становления личности».

На презентации новых книг «Библиотерапия: самоактуализация психологических состояний через поэзию» и «Методы активного социально-психологического обучения» их автор, доцент кафедры психологии Н.Т. Оганесян (г. Киров, ВятГГУ) тонко и воодушевляюще раскрыла грани своего психотерапевтического и педагогического опыта, связанные с применением поэтических тестов; рассказала об истории создания книг, явившихся результатом кропотливого труда; показала, как их содержание может использоваться для содействия личностному росту студентов и преподавателей. Присутствовавший на презентации проректор по научно-исследовательской работе, профессор В.Т. Юнгблюд охарактеризовал издание книг Н.Т. Оганесян как значимое событие в жизни университета.

В семинаре для практических психологов «Технология краткосрочного консультирования, ориентированного на решение» доцент кафедры психологии Е.В. Матвеева (г. Киров, ВятГГУ) акцентировала методы и приемы работы консультанта, стимулирующие принятие клиентом ответственности за себя, свое развитие и свою жизнь.

На базе Центра социально-психологической помощи детям и молодежи под руководством директора Центра, доцента кафедры практической психологии Института психологии и педагогики ВятГГУ Н.Н. Ершовой и доцента кафедры социальной педагогики и социальной работы того же Института М.Н. Бородаевой работала площадка «Социально-педагогическая поддержка семьи как института саморазвития ребенка».

Образовательная программа стала предметом обсуждения на двух других площадках конференции. На базе школы № 52 г. Кирова работала площадка «Психолого-педагогическое сопровождение проектирова-

ния образовательных программ» (директор школы – заслуженный учитель РФ Г.П. Ивачев, руководитель площадки – доктор педагогических наук, профессор В.З. Юсупов). Школа № 51 г. Кирова представила свой опыт работы по теме «Управление процессом саморазвития педагога через реализацию его образовательной программы» (директор школы – заслуженный учитель РФ В.П. Майорова, руководитель площадки – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ВГПУ М.Г. Яновская).

В рамках конференции был организован трехдневный семинар «Методика проведения тренинга личностного роста с подростками», который провел доцент кафедры возрастной психологии МГУ им. М.В. Ломоносова А.Г. Лидерс.

Конференция, по отзывам участников, прошла успешно, ее цели достигнуты, организационная сторона заслуживает высокой оценки.

Конференция рекомендует: активизировать разработку методологических вопросов, понятийного аппарата и наиболее значимых проблем психологии и педагогики личностного саморазвития (среди которых, в частности, феноменология саморазвития, его механизмы, средства, моделирование процессов и проектирование условий личностного саморазвития в образовании); считать важнейшей задачей разработку психолого-педагогических технологий, содействующих саморазвитию личности; осуществлять разработку спецкурсов по психологии и педагогике личностного и профессионального саморазвития (с учетом специальностей обучающихся); совершенствовать механизмы создания условий для личностного саморазвития педагогов общеобразовательных школ, средних и высших учебных заведений (через расширение информационного пространства, организацию обучающих семинаров и др.); привлекать внимание исследователей к разработке проблем психолого-педагогической поддержки семьи как института саморазвития личности.

Бытует мнение, что нет ничего скучнее научной конференции. Так ли это? Опыт данной конференции еще раз показал, что все дело в отношении к предмету обсуждения, и, может быть, в участии души. Прав был И.-В. Гете, когда писал, что «без души и помыслов высоких живых путей от сердца к сердцу нет». Именно душевные вклады и высокие помыслы участников конференции определили ее энергетику и жизненность, повлияли на содержание основных решений. В ходе обсуждений обозначился круг вопросов для следующей конференции, которая планируется на апрель 2004 года, – это проблемы взаимодействия личностного и профессионального саморазвития. «Человек и Дело его жизни» – может быть, эти слова будут в подзаголовке новой конференции, к участию в которой мы приглашаем Вас, дорогой читатель!

Н.А. Низовских
Г.И. Симонова

ОБРАЗ ЖИЗНИ И ЗДОРОВЬЕ

Межвузовская научно-практическая конференция студентов и преподавателей «Образ жизни и здоровье» проведена на основе сотрудничества Комитета по делам молодежи, кафедры физического воспитания ВятГГУ и вузов г. Кирова. Конференции предшествовала реализация ряда исследовательских проектов.

Совместно с департаментом образования выполнен проект «Оценка школьной среды и ее влияние на здоровье школьников 1-11 классов». В исследовании принимали участие 188 школ, в которых обучалось 77826 учащихся. Установлены факторы, позитивно и негативно влияющие на здоровье школьников. Результаты исследования указывают на необходимость пересмотра системы воспитательной работы для формирования здорового образа жизни.

В этих рамках проведено исследование «Физическое развитие и репродуктивное здоровье выпускников средних школ, проживающих на экологически различных территориях Кировской области». Проведено комплексное обследование более 1000 первокурсников ВятГГУ, Кировской медицинской и сельскохозяйственной академий. Выявлены причины нарушения репродуктивного здоровья, определено влияние экологически неблагоприятных факторов на здоровье студентов.

В сотрудничестве с Комитетом по физической культуре и департаментом образования осуществлена работа «Физическое здоровье школьников Кировской области». Проведена количественная и качественная оценка 428202 результатов «Президентских состязаний» учащихся 411 школ области. Определен уровень их физической подготовленности. Результаты исследования являются теоретической основой для улучшения здоровья школьников.

Исследование «Оценка образа жизни и состояния здоровья студентов» и «Образ жизни и здоровье студентов» выполнено совместно с Комитетом по делам молодежи. В нем участвовало около 2000 человек. Впервые создан социальный портрет студентки конца XX в. и студента начала XXI в. Результаты работы вносят новые представления в понимание реальных условий жизни студентов. Итоги исследования являются теоретической основой для разработки средств и методов воспитательной работы. Прежде всего они указывают на необходимость пересмотра системы профилактических действий по организации здорового образа жизни.

В конференции приняли участие представители семи вузов (ВятГГУ, ВГСХА, РУИ, КГМА, бизнеса и политики, МГЭИ, ВГУ), двух областных федераций (экстремального спорта и туризма), наркологического диспансера, областного Центра медицинской профилактики, областного Дома молодежи, областного и городского комитетов по делам молодежи, а также журналисты (всего 67 человек).

Прозвучавшие на конференции доклады касались как научной и учебной работы, так и других сторон жизни студентов. Оживленная дискуссия развернулась при обсуждении вопросов, касающихся составляющих понятия «образ жизни».

В докладе В.С. Богатырева отмечено, что в иерархической пирамиде жизненных ценностей здоровье человека занимает верхнюю ступень. Состояние здоровья индивидуума является интегрированным критерием прогресса общества и всестороннего развития личности. Трактовку термина «образ жизни» давали многие ученые и философы. Это понятие включает в себя ряд компонентов: организм, среда, поведение человека. В последние годы содержание термина «здоровье» расширилось за счет воздействия на человека социальных и средовых факторов. В Уставе ВОЗ отмечено, что здоровье есть состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Многочисленные исследования, выполненные в России и за рубежом, показали, что здоровье населения на 49-53% определяется образом жизни, на 18-22% – генетической и биологической природой, на 17% – внешней средой и на 8-10% – здравоохранением. Из этого следует, что среди всех компонентов, способствующих здоровью, образу жизни принадлежит приоритетная позиция.

И.Ю. Большедворская (заместитель председателя Комитета по делам молодежи), А.Б. Ситников (городской Комитет по делам молодежи), А.В. Перминов (областной Дом молодежи) отметили, что студенчество вступает в самостоятельную жизнь, приобретает квалификацию, создает семью, участвует в жизни страны. В этом возрасте происходит социализация личности – выработка убеждений, нравственных позиций, отношения к труду, здоровью. С этих позиций здоровье молодежи имеет большую экономическую значимость для нашего государства.

Г.А. Шестакова напомнила, что здоровый образ жизни – это поведение, базирующееся на научно обоснованных санитарно-гигиенических нормативах, направленное на сохранение и укрепление здоровья, обеспечение высокого уровня работоспособности и достижение активного долголетия.

Доклад Г.А. Якурновой был посвящен проблеме укрепления здоровья сотрудников университета, которые активно занимаются в спортивных секциях атлетической гимнастики, баскетбола, волейбола, общей физической подготовки, плавания, спортивной аэробики, тенниса. Проводится спартакиада по четырем видам спорта. Так, в 2001-02 учебном году соревновались 328 человек из различных структурных подразделений. Активную позицию занимает руководство университета, участвуя во всех соревнованиях.

Одним из постоянных отрицательно действующих на здоровье факторов является гиподинамия. Этим проблемам были посвящены доклады студентов А. Артепалихина «Организация двигательной актив-

ности студентов на математическом факультете» и И.В. Галкиной «Физическая культура – составная часть общей культуры будущего педагога» (факультет культурологии).

Изучение влияния различных видов двигательной активности на работоспособность и состояние здоровья показало, что занятия в спортивных секциях оказывают положительное влияние на спортсменов. Данные положения были отражены в докладах студентов Т.В. Гольцер «Использование доступных средств физической культуры в укреплении здоровья студентов» (факультет культурологии), С. Ворониной «Роль спортивных игр в формировании педагога» (факультет физической культуры), К. Широковой «Мотивационные основы занятий атлетической гимнастикой и армспортом» (математический факультет) и У. Росляковой «Волейбол и здоровье спортсменов» (институт психологии и педагогики).

Занятия туризмом расширяют кругозор студентов, обогащают духовную жизнь, развивают чувство прекрасного, любовь к природе, Родине, помогают познать окружающий мир. Эти основные мысли высказала Т. Гнедаш (Федерация туризма) и представители клуба «Данко» М. Окунев (факультет физической культуры), Е. Щеткина (институт экономики) и Л.Б. Карпман (Федерация экстремальных видов спорта).

Поведенческим фактором, противоречащим здоровому образу жизни, является курение. Компоненты табака приводят к раннему развитию атеросклероза, болезни сердца, поражению сосудов, хроническому бронхиту, раку легких. Этой тематике было посвящено выступление И.О. Рясика (институт педагогики, здоровья и восстановительной медицины) и Е. Бураковой (физический факультет).

Цели создания высокого уровня наркологической грамотности у будущих педагогов послужили данные, приведенные в докладах с общей тематикой «Молодежь и наркотики» студенток института лингвистики Ю. Леушиной, Е. Злобиной, Н. Якимовой и Э.Р. Деветьяровой (наркологический диспансер). В их выступлениях рассмотрены основные моменты выявления и профилактики наркомании и токсикомании.

Ориентация на здоровый образ жизни должна быть нормой поведения каждого студента. Такое утверждение прозвучало в докладе А. Голода (факультет информатики) при реализации программных положений «Молодежного движения за ЗОЖ и народную трезвость». Р. Аксенов (физический факультет) представил данные об употреблении спиртных напитков студентами в докладе «Молодежь и алкоголь».

Профилактике СПИДа было посвящено выступление Г.С. Горевой, главного врача областного центра медицинской профилактики.

Формирование здорового образа жизни средствами физической культуры оказалось в центре внимания заведующего кафедрой физического воспитания классического университета Р.А. Абатурова. Физическая культура является культурным слоем практики, направленным на улучшение здоровья студентов и выработку грамотного отношения к своим двигательным возможностям. Образовательные функции в вузе физическая культура осуществляет в педагогическом процессе физического воспитания. Физическое воспитание является основным звеном организации спортивно-массовой и оздоровительной работы среди студентов. Участие в постоянно действующем механизме спортивно-массовых мероприятий позволяет укрепить здоровье студентов, снизить зависимость от вредных привычек, получить прочные знания по физической культуре. Именно этот предмет формирует у будущих специалистов навык сохранения высокой физической и творческой активности на долгие годы.

Чтобы получить положительный эффект, недостаточно противодействовать факторам риска. Более важно учить быть здоровым. Гигиеническое воспитание предполагает интегральный комплекс мер воспитательного, образовательного и профилактического характера. Ю.С. Мясников рассказал, что в университете преподается курс «Основы здорового образа жизни» в объеме 54 часов: 40 часов отводится разделу «Здоровье в жизни человека» и 14 – основам профилактики наркомании. Предусмотрены реферативные работы студентов по этим темам и их участие в школьных мероприятиях «Молодежь против СПИДа и наркотиков». Ежегодно около 2000 студентов очного и заочного отделений всех факультетов изучают основы здорового образа жизни с последующей сдачей зачета. В рамках этой дисциплины заключены соглашения с организацией «Поиск» при Кировском УВД для проведения профилактики наркомании среди молодежи и договор о сотрудничестве с институтом усовершенствования учителей о совместной работе в учебных заведениях.

Проблема здоровья студенческой молодежи должна решаться не только на индивидуальном уровне, но и на уровне общества. Это требует разработки концептуальной модели формирования здорового образа жизни.

В.С. Богатырев

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- АРУТЮНЯН Эльвира Борисовна** – докторант кафедры английского языка Института иностранных языков Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов
- БАЙКОВА Ольга Владимировна** – ассистент кафедры романо-германской филологии Института лингвистики ВятГГУ
- БЕРЕСНЕВА Лариса Николаевна** – аспирант кафедры педагогики ВятГГУ
- БОГАТЫРЁВ Валерий Семенович** – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой физического воспитания ВятГГУ
- БОГАТЫРЁВА Наталия Дмитриевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры новейшей литературы и МПЛ ВятГГУ
- БОРЧИНА Марина Анатольевна** – аспирант кафедры отечественной истории ВятГГУ
- БРОВЦЕВА Наталья Леонидовна** – аспирант кафедры философии ВятГГУ
- ВЕЧТОМОВ Евгений Михайлович** – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой алгебры и геометрии ВятГГУ, член-корреспондент РАЕН
- ВОЛКОМУРОВА Евгения Александровна** – аспирант кафедры нормальной физиологии КГМА
- ВОРОНИНА Лариса Васильевна** – ассистент кафедры государственно-правовых дисциплин ИУК ВятГГУ
- ГАЛИЦКИХ Елена Олеговна** – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой новейшей литературы и МПЛ ВятГГУ
- ГОЛЕНКО Марина Петровна** – аспирант кафедры культурологии ВятГГУ
- ГОЛОВИНА Светлана Александровна** – педагог-психолог лицея № 9 г. Слободского
- ГОРШЕЧНИКОВ Михаил Васильевич** – соискатель кафедры теоретической физики и МПФ ВятГГУ
- ДАРОВСКИХ Елена Анатольевна** – студентка 3-го курса естественно-географического факультета ВятГГУ
- ЖАВОРОНКОВ Владимир Иванович** – доктор технических наук, профессор кафедры общей физики ВятГГУ
- ЗАЙЦЕВА Анна Леонидовна** – аспирант кафедры культурологии ВятГГУ
- ЗЫРЯНОВА Ангелина Владимировна** – аспирант кафедры всеобщей истории ВятГГУ
- ИВШИНА Ирина Николаевна** – старший преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин ИУК ВятГГУ
- КЛЕПЦОВА Елена Юрьевна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры НОУШ ВятГГУ
- КОНОНОВА Татьяна Николаевна** – аспирант кафедры анатомии, физиологии человека и валеологии ВятГГУ
- КОРЕГИН Кирьяк Иванович** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой НОУШ ВятГГУ
- КУВАЛДИНА Елена Алексеевна** – старший преподаватель кафедры педагогики ВятГГУ
- КУЗЬМИН Юрий Михайлович** – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории ВятГГУ
- МАСЛОВА Анна Геннадьевна** – аспирант кафедры культурологии ВятГГУ
- МЕЖЕНЯУСКАЙТЕ Анна Владимировна** – студентка 3-го курса Института управленческих кадров ВятГГУ
- МЕРКУЛОВА Ирина Александровна** – ассистент кафедры иностранных языков ВятГГУ
- НИЗОВСКИХ Нина Аркадьевна** – старший научный сотрудник ВятГГУ
- ОГОРОДНИКОВ Евгений Владимирович** – аспирант кафедры информатики и ИМО ВятГГУ
- ОСИПОВА Нина Осиповна** – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой культурологии ВятГГУ
- ПАРФЁНОВ Михаил Иванович** – научный сотрудник Северо-восточного комплексного НИИ (г. Магадан)
- ПАХОМОВ Михаил Михайлович** – доктор географических наук, профессор кафедры географии и МПГ ВятГГУ
- ПЕРЕВОЗЧИКОВ Анатолий Юрьевич** – аспирант кафедры философии ВятГГУ

ПОДЛЕВСКИХ Леонтий Геннадьевич – старший инспектор учебного отдела Кировского филиала АПУ МЮРФ

ПОЛЯКОВ Олег Юрьевич – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой зарубежной литературы и английского языка ВятГГУ

ПОРФИРЬЕВ Юрий Борисович – кандидат исторических наук, начальник кафедры организации уголовных наказаний Кировского филиала Академии права и управления Минюста России, подполковник внутренней службы

ПРОКАШЕВ Алексей Михайлович – кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, заведующий кафедрой географии и МПГ ВятГГУ

ПУГАЧ Владимир Николаевич – кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии Ижевского государственного технического университета

ПУПЫШЕВА Светлана Анатольевна – старший преподаватель кафедры географии и МПГ ВятГГУ

РУССКИХ Галина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры географии и МПГ ВятГГУ

РЯТТЕЛЬ Александра Владимировна – старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии ВятГГУ

САВИНЫХ Наталья Павловна – доктор биологических наук, профессор, заведующая кафедрой ботаники ВятГГУ

САРАНЦЕВ Геннадий Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики математики Мордовского государственного педагогического института, член-корреспондент РАО

СИМОНОВА Галина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы ВятГГУ, докторант кафедры педагогики ВятГГУ

СЛОБОДЧИКОВ Аркадий Михайлович – кандидат химических наук, профессор кафедры химии и МПХ, член-корреспондент АПСН, член-корреспондент Международной Академии педагогического образования, академик, Почетный член Академии гуманитарных наук

СОЛОВЬЁВА Ирина Абрамовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и краеведения ВятГГУ

СУДОВИКОВ Михаил Сергеевич – кандидат исторических наук, заведующий кафедрой отечественной истории ВятГГУ

ТИМШИНА Лариса Вячеславовна – старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии ВятГГУ

ТРУХИНА Светлана Ивановна – кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой анатомии, физиологии человека и валеологии ВятГГУ

ТУЛЯКОВА Ольга Валерьевна – аспирант кафедры анатомии, физиологии человека и валеологии ВятГГУ

ФЁДОРОВА Юлия Павловна – аспирант кафедры практической психологии ВятГГУ

ХАРУНЖЕВ Александр Александрович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, директор Центра информационных технологий и дистанционного образования ВятГГУ

ХАРУНЖЕВА Елена Викторовна – старший преподаватель кафедры НОУШ ВятГГУ

ЦИРКИН Виктор Иванович – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой нормальной физиологии КГМА

ЧЕТВЕРИКОВА Елена Валерьевна – аспирант кафедры анатомии, физиологии человека и валеологии ВятГГУ

ЧИЖИКОВА Наталья Петровна – доктор сельскохозяйственных наук, старший научный сотрудник Почвенного института РАН (г. Москва)

ЮНГБЛЮД Валерий Теодорович – доктор исторических наук, профессор, проректор по научной работе, заведующий кафедрой всеобщей истории ВятГГУ, член-корреспондент РАЕН

Требования к статьям, представляемым в журнал
«Вестник Вятского государственного гуманитарного университета»

В журнале публикуются статьи, сообщения, рецензии, информационные материалы по всем отраслям науки. Статьи и другие материалы должны быть научно аргументированы, содержать обобщения, выводы, представляющие интерес своей новизной, научной и практической значимостью.

К рукописи предъявляются следующие требования.

1. Объем рукописей: для статьи – до 10 страниц; для рецензии, отзыва на книгу, информации о научной конференции, семинаре – до 3 страниц. Представление ранее опубликованных или посланных в другие издания работ не допускается.

2. Текст статьи должен быть набран на компьютере с одной стороны белого листа бумаги стандартного формата (A₄) через одинарный (компьютерный) интервал. В редакцию представляется 1 экземпляр компьютерной распечатки и идентичная версия на дискете или диске. Текст должен быть набран в редакторе Word 7 for Windows, шрифт Times New Roman, размер 14; абзацный отступ устанавливается автоматически (через меню «Формат» или клавишей табуляции).

3. Заглавие статьи печатается прописными буквами по центру. **Название должно быть переведено на английский язык.** Инициалы и фамилия автора (авторов) пишутся над заглавием статьи в правом верхнем углу.

4. В тексте статьи следует использовать минимальное количество таблиц и иллюстраций. Сокращения слов допускаются только общепринятые. Цитаты тщательно сверяются с первоисточником и визируются автором на обороте последней страницы рукописи: «Цитаты и фактический материал сверены». Подпись. Дата.

5. Литература приводится в порядке упоминания в конце статьи. В тексте должны быть ссылки в квадратных скобках с номером страницы, на которой расположена цитата (ссылки не должны vyplняться верхними индексами). Библиографический список оформляется в соответствии с ГОСТ 7.1–84.

6. Формулы набираются во встроенном формульном редакторе Word и сопровождаются экспликацией.

7. Рукопись должна быть тщательно вычитана. Редакционная коллегия оставляет за собой право при необходимости сокращать статьи, редактировать и отправлять авторам на доработку.

8. Статье предпосылается краткая (до 10 строк) **аннотация** на русском языке, в которой отмечаются новизна содержания, основные выводы и рекомендации.

9. К статье прилагается авторская справка. **Сведения об авторе:** фамилия, имя, отчество, ученое звание, должность, место работы, адрес, контактные телефоны.

10. Рукопись в конце обязательно подписывается авторами, и ставится дата.

Рукописи направляются по адресу: 610002, г. Киров, ул. Ленина, 111, проректору по НР, каб. 207 главного корпуса. Рукописи не возвращаются, дискеты рассылаются авторам через отдел делопроизводства университета после выхода журнала.

В 2002 году вышли книги с грифами
Министерства образования Российской Федерации



Т.В. Машарова
Е.А. Ходырева

МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ
В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ
(на примере учреждений среднего
профессионального образования)

Екатеринбург
2002

Ненашев Михаил Иванович
Владыкина Елена Федоровна
Поспелова Наталья Ивановна
Сизов Владимир Сергеевич

Лекции по русской философии XIX-XX веков

Киров: Изд-во ВГТУ, 2002.

В книге излагаются в виде лекционного курса общие особенности русской философии XIX-XX веков и учения конкретных философов данного периода – П.Я. Чаадаева, А.С. Хомякова, Ф.М. Достоевского, Вл. Соловьева, В.Ф. Эр-на, В.В. Розанова, Л. Шестова, С.Л. Франка и др. Рассматривается мировоззрение композитора А.Н. Скрябина.

Книга предназначена для преподавателей, читающих курс русской философии, аспирантов, студентов, читателей, интересующихся русской философией.

Некрасова Галина Николаевна
Ивкина Наталья Юрьевна

Деловые игры на уроках технологии

Учебно-методическое пособие
Киров: Изд-во ВятГТУ, 2002. – 91 с.

Учебно-методическое пособие разработано для курса «Теория и методика преподавания технологии и предпринимательства». В книге приводится классификация игр, рассмотрены вопросы педагогического руководства игрой. Представлен каталог деловых игр по теме «Домашняя экономика. Основы предпринимательства».

Пособие содержит 52 деловые игры, которые могут использоваться в процессе технолого-экономической подготовки школьников на уроках технологии и во внешкольной работе.

Предназначено для студентов педагогических вузов, может быть использовано учителями технологии, экономики, преподавателями экономических дисциплин межшкольных учебных комбинатов.

Машарова Татьяна Викторовна
Ходырева Елена Анатольевна

Моделирование учебных ситуаций
в лично ориентированной образовательной среде
(на примере учреждений среднего профессионального образования)

Екатеринбург, 2002. – 96 с.

В пособии раскрыты сущность и особенности организации образовательной среды в среднем профессиональном учебном заведении, создающей индивидуальные образовательные траектории обучающихся через «выстраивание» системы лично значимых ситуаций выбора; разработана технология моделирования учебных ситуаций в лично ориентированной среде. Книга будет интересна студентам высших педагогических учебных заведений, преподавателям и администрации ССУЗ.

Отечественная история:

Хрестоматия для практических занятий

Отв. ред. В.А. Бердинских.

Выходит в январе 2003 г.

Рекомендована студентам первых курсов для специальностей педагогического образования.

В 2002 году в издательстве ВятГТУ вышли книги:

Периодические издания

Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2002. № 6 / Гл. ред. В.С. Даниошников.

Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Информатика. 2002 / Гл. ред. В.С. Даниошников.

Математический вестник педвузов Волго-Вятского региона / Гл. ред. Е.М. Вечтомов
Сквозь границы: Культурологический альманах. 2002. № 1 / Гл. ред. Н.И. Поспелова

Монографии

Ашихмина Т.Я. Комплексный экологический мониторинг объектов хранения и уничтожения химического оружия

Экологическая безопасность региона (Кировская область на рубеже веков) / Ред. Т.Я. Ашихмина, М.А. Зайцев.

Колесникова О.И. Поэтическая речь в мире детей

Учебные пособия

Артепалихина Л.А. Музыкально-ритмическое воспитание

Бутырский Г.А. Спецкурс по физике: Пособие по подготовке в вузы. Ч. 3

Васенина Е.А. Информатика для абитуриентов

Васенина Е.А., Петухова М.В. Изучение информационных технологий общего назначения в курсе информатики средней школы

Воронина Г.А., Зяблицева Е.А. Общая физиология. Ч. 2

Караулова Л.В., Караулов В.М. Элементы аналитической геометрии с географическими приложениями

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

Машарова Т.В., Ходырева Е.А. Моделирование учебных ситуаций в лично ориентированной образовательной среде (на примере учреждений среднего профессионального образования)

Некрасова Г.Н., Ивкина Н.Ю. Деловые игры на уроках технологии

Некрасова Г.Н., Четверикова Л.Г. Применение игровых программных средств в технолого-экономической подготовке школьников

Огородников Е.В. Обработка растровой графики средствами пакета Adobe Photoshop 5.5

Ончукова Л.В. Элементы логики. Логические операции

Пятьшев И.А., Пятьшева Е.А. Программное обеспечение ЭВМ. Математический пакет Mathcad

Соловьёва Л.Д. Страноведение Германии

Сычугова Л.П. Сочинения – в предложениях. Словарь речевых оборотов по литературе XX века

Хрестоматии

Муромцева Г.А. Музыка и музыкальное воспитание в истории мировой культуры

Сборники научных трудов

Анализ литературного произведения. Вып. 3 / Ред. В.Г. Решетов

Идеи, гипотезы, поиск... Сб. науч. ст. студентов / Ред. Е.М. Вечтомов

Костровский сборник. Провинциальная литература в контексте русской культуры. Вып. 1 / Ред. В.А. Поздеев

Опыт социальной адаптации личности / Ред. Г.И. Симонова

Познание процессов обучения физике. Вып. 3 / Ред. Ю.А. Сауров

Семантика. Функционирование. Текст / Ред. С.В. Чернова

Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе. Вып. 6 / Ред. С.С. Куклина

Сознание – мировоззрение – мышление. Вып. 7 / Ред. В.Ф. Юлов, М.И. Ненашев

Урок литературы: инновационная практика обучения / Ред. Л.А. Мосунова

Школьный спецкурс: теория, технология, практика / Ред. Г.А. Русских

Сборники тезисов

Интеллектуальная элита России на рубеже XIX-XX веков / Ред. Н.И. Поспелова и др.

Менеджмент в образовании: опыт, проблемы, перспективы / Ред. К.И. Корегин

Проблемы оптимизации содержания образования и активизации форм и методов профессионального образования студентов / Ред. Т.В. Машарова и др.

Психологические и педагогические проблемы саморазвития личности. Ч. 1, 2 / Ред. Н.Н. Ершова

Экологический мониторинг: научный и образовательный аспекты / Ред. Т.Я. Ашихмина

Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета
Научно-методический журнал № 7

Подписано к печати 25.01.03.
Формат 60x84¹/₈. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 19,06. Тираж 500. Заказ 90.
Отпечатано с готового оригинал-макета
в КОГУП «Кировская областная типография».
610000, г. Киров, Динамовский пр., 4.