Вятский государственный гуманитарный университет

ВЕСТНИК ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 2 (1)

Киров
2008

ББК 74.58 я 5

В 38

Главный редактор

В. С. Данюшенков

Редакционная коллегия:

В. Т. Юнгблюд (зам. главного редактора),
М. С. Судовиков (отв. секретарь),
К. С. Лицарева, Л. А. Мосунова,
Н. И. Поспелова, В. Н. Оношко,
Т. Я. Ашихмина, Г. И. Симонова,
М. И. Ненашев, Е. В. Алалыкина (перевод)

Адрес редакции: 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26,
тел.: (8332) 678-860 (научный отдел), (8332) 673-674 (Издательский центр)

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

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

© Вятский государственный гуманитарный университет, 2008

СОДЕРЖАНИЕ

Юнгблюд В. Т. История – фундамент гуманитарного образования 6

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ НАУКИ

Круглый стол «Ценности и научное познание»

Шемякинский В. М. Наука и ценности 12
Юлов В. Ф. Ценности в науке 18
Останина О. А. Сциентизм и антисциентизм: возможность диалога? 20
Дорожкин А. М. Философия как ценностное основание развития науки 21
Иванцева Т. Г. Ипостасность знания и ценностей 22
Кутырев В. А. Жизнь и ценности прежде логики, или О консервативной революции 23
Ненашев М. И. Синтетические суждения *a priori* И. Канта 26

ИСТОРИЯ

Кувшинов В. А. Кадетский Центральный Комитет
о земском самоуправлении в России 32
Балыбердин Ю. А. Манифест 17 октября 1905 г. и его роль
в общественно-политической жизни Вятской губернии 40
Калинин А. А. Великобритания, Советский Союз, Соединенные Штаты и Греция:
проблема сфер влияния в 1944 г. (к вопросу предыстории «процентного соглашения»
У. Черчилля и И. В. Сталина 9 октября 1944 г.) 48

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Осипова Н. О. «Ночь, улица, фонарь, аптека...»
(мифосемиотика городского пространства в повседневном культурном сознании) 62
Пархоменко Т. А. Русская эмиграция и советская Россия:
два пути развития отечественной культуры 66

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алефиренко Н. Ф. Когнитивная лингвистика: предпосылки, предмет, категории 75
Черниговский Д. Н. Политическая биография А. С. Пушкина
в трудах советских социологистов 1920–1930-х гг. 78
Шамова Н. В. Диахронический перевод как адаптация текста,
дистанцированного во времени 82
Байкова О. В. К вопросу о просодико-интонационной интерференции
и просодико-интонационных отклонениях в речи билингвов 85
Береснева В. А. Соотношение синкретизма и нейтрализации в лингвистике
(на материале грамматической категории времени современного немецкого языка) 91

ПЕДАГОГИКА

Шишов С. Е. Мониторинг качества общего образования в информационном обществе 95
Горшкова В. В. Развитие субъектных возможностей взрослого человека
в условиях современного общества 110
Коршунова О. В. Исследование особенностей индивидуального стиля
профессиональной деятельности преподавателей вуза 115
Калинин С. И. Эвристики в содержании обучения студентов
математических специальностей дифференциальному и интегральному исчислению 126
Куклина С. С. Количественный состав коллективного субъекта
на этапе формирования навыков иноязычного общения 135

ПСИХОЛОГИЯ

Поваренков Ю. П. Психологическая структура субъекта профессионального пути 139
Корчагина Г. И. Мотивационно-смысловые образования
как детерминанты самоутверждения личности 144
Низовских Н. А. «Идея» и личность 150

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

Рясик И. О. Квантовые аналоги свойств сознания 154
Милкова Л. А. Смысловое понимание исторических текстов
как элемент культуры исторического мышления 157
Агафонова Е. А. Взаимосвязь оценки качества образования в вузе
и стимулирования учебной деятельности студентов 161
Новикова Н. Г. Теория и практика герменевтического подхода
в становлении профессиональной готовности будущих юристов 167
Бакулина А. В. Принцип двоичности в природе и культуре 170

ПЕРСОНАЛИИ

Иван Александрович Мохирев (1908–1986) 173
Татьяна Викторовна Машарова 174

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Вечтомов Е. М. Юбилейная 60-я научная сессия ВятГГУ 175
Юлов В. Ф. Ценности науки и высшей школы России 177
Коршунова О. В. О региональном семинаре
«Проблемы профильного обучения в современной школе» 179

РЕЦЕНЗИИ

Чернова С. В. Лингвистика в начале XXI века 181

Памяти Владимира Валентиновича Калиниченко 182

CONTENTS

Yungblud V. T. History is a Foundation of Humanitarian Education
Shemyakinsky V. M. Science and values
Yulov V. F. Values in the Science
Ostanina O. A. Scientism and Antiscientism: Dialog Existence
Dorojkin A. M. Philosophy as a Valuable Basis of Science Development
Ivantseva T. G. The Subject of Knowledge and Values
Kutyrev V. A. Life and Values before Logics or about Conservative Revolution
Nenashev M. I. Synthetic apriori judgements of I. Kant
Kuvshinov V. A. Cadet Central Committee about local self-management in Russia
Balyberdin Yu. A. The Manifest of the 17th of October 1905 and its Role in the Social Life of the Vyatka Region
Kalinin A. A. Great Britain, the Soviet Union, the United States and Greece: the problem of spheres of influence in 1944 (To the question of prehistory of the Churchill-Stalin «Percentages» Agreement of October, 9, 1944)
Osipova N. O. «Noch, ulitza, phonar', apteka...» (mythical semiotics of urban spase in daily cultural sense)
Parhomenko T. A. Russian emigration and the Soviet Russia: two ways of development of Russian culture
Alefirenko N. F. Cognitive linguistics: preconditions, subject, categories
Chernigovsky D. N. A. S. Pushkin's political biography in works of soviet sociologists in 1920–1930-e years
Shamova N. V. Diachronical translation as the adaptation of an old text
Baykova O. V. About prosodic and intonation influence and prosodic and intonation changes of bilingual speakers
Beresneva V. A. The Correlation of Syncretism and Neutralization in Linguistics (According to the Grammatical Category of Tense of Modern German)
Shishov S. E. Common Education Quality Monitoring in the Information Society
Gorshkova V. V. The Development of Subjective Adult Abilities in the Modern Formation
Korshunova O. V. Research of Individual Style Features of High School teachers Professional Activities
Kalinin S. I. The heuristics in content of the teaching students of mathematical specialties the foundations of the differential and integral calculus
Kuklina S. S. Quantitative Composition of a Collective Group on the Stage of Foreign Communication Habit Formation
Povarenkov Yu. P. Psychological structure of subject in professional path
Korchagina G. I. Motivational and notional formations as determinants of personal self-affirmation
Nizovskikh N. A. «Idea» and personality
Ryasik I. O. The quantum analogies of the consciousness's properties
Milkova L. A. Semantic understanding of historical texts as an element of historical thinking culture
Agafonova E. A. Interrelation of the process of educational quality estimating with the process of students' scholastic activity stimulating
Novikova N. G. Theory and practice of the hermeneutical approach in judicial training lawyer's professional readiness to work
Bakulina A. V. The principle of duality in nature and culture
Vechtomov E. M. The 60s Anniversary Science Session of VSHU
Yulov V. F. Values of Science and High School in Russia
Korshunova O. V. About Regional Seminar «Problems of Profile Education in Modern School»
Chernova S. V. Linguistics at the Beginning of XXI century

В. Т. Юнгблюд

ИСТОРИЯ – ФУНДАМЕНТ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные реалии реформирования российской системы образования и научной сферы заострили вопрос об оптимальном соотношении социально-гуманитарного, естественнонаучного и технического знания. С одной стороны, в расстановке приоритетов национального развития явно возобладал инновационный подход, требующий первоочередного внимания к естественнонаучным и прикладным, техническим специальностям и развития соответствующих им направлений науки. Это в полной мере проявилось в начавшейся перестройке системы высшего образования, открытии исследовательских университетов, регулировании квот государственного заказа на подготовку специалистов с высшим образованием, а также кандидатов и докторов наук. Логике инновационной стратегии подчинены также перемены в области финансирования научных работ и перестройка академического комплекса России. Вместе с тем в заявлениях государственных руководителей присутствует понимание (по крайней мере декларативное) важности гуманитарных наук и подготовки специалистов гуманитарного профиля для сохранения и развития человеческих ресурсов нации.

Весьма характерными в этом отношении являются слова министра образования и науки Российской Федерации А. А. Фурсенко, произнесенные перед участниками российско-американской научной конференции в апреле 2004 г.: «Задачи, которые стоят сегодня перед страной... – требуют новых подходов. ...Что мы, Россия, можем сделать для того, чтобы оказаться одним из ключевых игроков не только сегодня, но и на стратегическую перспективу? С одной стороны, сохранить свою уникальность: уникальность не только в плане территории, главным образом природных ресурсов, уникальность в плане вклада России в культурное развитие человечества и развитие общечеловеческих знаний. А с другой стороны, мы должны сделать так, чтобы наши знания, наша культура были абсолютно доступны для всего мира, чтобы мы были в полной степени интегрированы в мировое сообщество» [1].

Итак, уникальность российской культуры названа важнейшим фактором выживания и процветания страны и её интеграции в сообщество наиболее развитых держав в качестве полноправного члена. Установка на утверждение культурной самобытности как на одно из направлений государственной политики является необходимым шагом на пути к национальному возрождению. Она побуждает более сбалансированно оценивать роли естественных, технических и гуманитарных наук в современном обществе, предметно ставить вопрос об их взаимосвязях и взаимовлиянии.

Особую актуальность обращение к этой теме приобретает в связи с тем, что высшая школа поставлена перед необходимостью в кратчайшие сроки найти ответ на вопрос: как «знаниевую парадигму» обновления общества совместить с компетентностным подходом к обучению, который все больше выступает и как основа идеологии новых образовательных стандартов, и в качестве базовой образовательной технологии? Действительно, если «общество, основанное на знаниях» будет нуждаться прежде всего в технически подготовленных профессионалах, способных работать в режиме высокой инновационной динамики, то не покажется ли гуманитарное знание и формируемые на его базе компетенции слишком дорогостоящим излишеством как для конкретных хозяйствующих субъектов и учреждений, так и для государства в целом? Опасения такого рода отнюдь не беспочвенны. Индустриальный XX век породил сциентизм и технократизм, существенно понизив привлекательность идеалов гуманизма. Постиндустриальное, информационное общество пока не предъявило никаких доказательств в пользу возрастания влияния гуманитарных трендов.

Применительно к задачам, стоящим перед университетским и академическим сообществами, эта проблема имеет два достаточно автономных, хотя, безусловно, взаимосвязанных аспекта.

Во-первых: в каких масштабах следует поддерживать развитие собственно гуманитарных отраслей образования и науки и готовить специ-

ЮНГБЛЮД Валерий Теодорович – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой всеобщей истории, проректор по научно-исследовательской работе ВятГГУ
© Юнгблюд В. Т., 2008

алистов (после окончательного перехода на двухуровневую систему – бакалавров и магистров) и исследователей соответствующих им профилей? Стихийно этот вопрос, по-видимому, при всем желании не отрегулируется. Точки отсчета для ответа на него могут быть определены введением очередного поколения образовательных стандартов (соответствующих параметрам болонского процесса) и новой номенклатуры научных специальностей. Впрочем, если результаты работы над документами, призванными регламентировать перечни направлений образовательной деятельности и отраслей научной подготовки, окажутся не синхронизированными между собой, то вместо ожидаемого ответа (на этот вопрос) может возникнуть нескольких новых вопросов. Кроме того, помимо количественной (сколько стране в ближайшие десятилетия потребуется философов, историков, экономистов и проч.?) остается еще качественная сторона (какими должны быть эти философы, историки, экономисты и проч.?) дела. Здесь также остается много неясного. Во всяком случае, директор Института всеобщей истории РАН, он же ректор Государственного университета гуманитарных наук А. О. Чубарьян, первым на официальном уровне обозначивший эту проблему, ограничился простой констатацией того, что «сейчас мы нуждаемся в самовоспроизводстве другого типа гуманитария – гуманитария, который осознаёт и понимает роль гуманитарного и социального знания, во-первых, в интеграции с другими науками, а во вторых, в новом подходе к самому гуманитарному и социальному навыку» [2]. Как должен выглядеть этот «другой тип гуманитария» и что из себя будет представлять «новый подход к гуманитарному и социальному навыку» – еще предстоит конкретизировать.

Второй аспект напрямую связан с очевидной интеграцией разных отраслей научного знания, с одной стороны, и науки и образования – с другой. Как определить методику, объемы и содержания «гуманитарных включений» в государственные стандарты подготовки инженеров, врачей, агрономов и прочих студентов, обучающихся по негуманитарным специальностям? Формирование каких именно гуманитарных компетенций должно стать целью их обучения? В каком соотношении должны находиться сугубо профессиональные знания и дополнительные навыки и умения, призванные обеспечить формирование новой производственной инновационной культуры? Ответы на эти вопросы во многом будут зависеть от состояния самих гуманитарных наук, их направленности на выполнение задач тех образовательных сегментов, которые им придётся обслуживать.

Выдающийся отечественный физик, академик Б. В. Раушенбах отметил, что в ближайшие десятилетия «тяга к гуманитарной культуре будет, скорее всего, увеличиваться по мере того, как все более мощным будет становиться материальное могущество людей, основанное на все растущем естественнонаучном знании. С ростом этого могущества человечеству придется решать все более сложные этические проблемы, и часто решающее слово будет принадлежать не тем, которые аргументируют расчетами, а тем, которые основывают свое мнение на вечно юном опыте гуманитарной культуры» [3]. Привлекательность такого прогноза в том, что он ориентирует на учет нравственных последствий научного прогресса и сопутствующего ему общественного моделирования. Кроме того, он помещает науку и всё материальное производство в пространство культуры, наделенное духовными измерениями.

Поскольку огромный пласт культурных ценностей создается, поддерживается и передается гуманитарным сектором образования и науки, то возникает необходимость рассмотрения структуры гуманитарного знания в целом, а также содержания, методов и функций каждой конкретной дисциплины. Эта структура формировалась на протяжении веков. Она имеет множество исторических и национальных модификаций. Философия, история, право, социология, политология, экономика, этика, эстетика, психология, педагогика являются достаточно стабильными элементами конструкции гуманитарного знания, на стыке с которыми постоянно возникают новые области научного интереса и самостоятельные дисциплины.

Своеобразной институционной матрицей для этой структуры длительное время служили университеты. «Если посмотреть в глубь истории, – отмечает А. В. Кортунов, – на генезис европей-

ской модели университета, то, наверное, нелишне вспомнить, что все-таки университеты начались в Западной Европе как гуманитарные учебные учреждения и гуманитарные научные организации. Четыре факультета – классическая модель средневекового университета: богословие, юриспруденция, философия, медицина. Только в конце XVIII–XIX вв. произошло усиление естественнонаучной компоненты, что естественно... Но это не должно закрывать нам глаза на то, что университет потому и является университетом, что предлагает универсум знаний, охватывающих все стороны современной науки» [4].

«Всеохватность», универсальность знаний поддерживалась и поддерживается прежде всего философией, на каждом этапе развития общества создававшей рациональными средствами картину современного мира, ставившей важнейшие для своего времени вопросы и находившей на них ответы, и историей, позволявшей ориентироваться во времени и социальном пространстве и раскрывавшей хронологический, вертикальный срез каждой актуальной общественной, политической, научной или социокультурной проблемы. Системообразующая роль этих наук не утрачена и в настоящее время [5]. Причем последнее утверждение не подразумевает некоей привилегированной позиции философии и истории относительно прочих наук – речь идет об их базовых функциях – разрабатывать наиболее фундаментальные проблемы человеческой цивилизации в ее историческом и современном ракурсах, демонстрируя и объясняя как ретроспективные, так и актуальные аспекты всех фрагментов развития общества, объединяя эти фрагменты в единое целое.

В этом смысле истории принадлежит особая роль. Методологический кризис, заставший врасплох отечественных обществоведов в конце XX в., стал причиной многих пессимистических высказываний по поводу научной значимости и общественно-политической состоятельности гуманитарного знания в целом и исторического в частности.

Примечательно, что об этом убедительно и самокритично часто говорят сами гуманитарии [6]. Субъективное, порой весьма эмоциональное восприятие ими презентации результатов исторических исследований в современных академических публикациях, популярных изданиях, идеологических памфлетах и учебных курсах во многом навеяно памятью о тех условиях, в которых развивалось историческое знание в нашей стране в течение большей части XX в. «Подлинная картина жизни того времени много сложнее тех представлений, которые складываются о ней теперь и сводятся иногда к тому, что люди жили в идеологической клетке, боясь друг друга, боясь власти, занимались сплошным доносительством и имели в виду единственную цель – писать, как требовалось. Так действительно было, но было и не только так» [7], – отмечает в своих воспоминаниях известный петербургский историк Р. Ш. Ганелин.

Труд историка всегда детерминирован условиями его жизни, формой государственного режима, господствующей идеологией, общим культурным фоном эпохи, и в этом отношении советский период не является чем исключительным. За гранью досягаемости идеологического диктата, каким бы суровым он ни был, всегда оставалось то самое «другое», на которое указывает Ганелин – научный профессионализм историков, их личная порядочность и гражданская честность – то, что позволяло и в те годы создавать подлинно научные исторические труды, получившие международное признание, сформировать отечественные школы антиковедения, медиевистики, востоковедения, американистики, отечественной истории и истории зарубежных стран. В значительной степени эти труды по многим направлениям и сегодня определяют уровень исторической науки в нашей стране. Они являются базисом, опираясь на который современные авторы уже в условиях информационной открытости и методологического плюрализма преодолевают трудности переходного периода.

Эта работа ведется не только в направлении заполнения «белых пятен», что было характерно для 1980-х – начала 90-х гг. Новая социальная история, историческая антропология, микроистория, историческая урбанистика, гендерная история, новая культурная история – таков неполный перечень быстро развивающихся в течение двух последних десятилетий направлений исторических исследований. Интерпретации локаль-

ных, национальных и глобальных исторических процессов становятся все более разнообразными, а общий массив знаний о прошлом, как это ни парадоксально, приобретает все более цельность. Отчасти этому способствует сопоставимость теоретических конструкций, применяемых в рамках различных национальных научных школ, и тенденция применять в исторических исследованиях методы других наук, в том числе и негуманитарных.

Роль исторического знания в развитии науки и общества продолжает оставаться незыблемой. Прежде всего, – общества, поскольку задача истории заключается не только в том, чтобы подтвердить (или опровергнуть) гипотезу или оправдать популярный идеологический лозунг, но и в том, чтобы помочь людям, прежде всего молодому поколению, идентифицировать себя в качестве членов определенного социума, опираясь при этом на верифицированные и упорядоченные исторические факты. Систематизированное знание исторических фактов и процессов является неотъемлемой частью целостной научной (а не мифологической) картины мира. Формирование такой картины – миссия высшей школы.

Современная молодежь может выбирать, какую слушать музыку или носить одежду. Но выбирать историю своей страны она не может. История – это то, что уже состоялось и не подлежит исправлению. Но она может быть переосмыслена в свете новых реалий национальной и международной жизни, может быть обогащена дополнительными фактами, раскрывающими ранее неизвестные связи и явления. Ее данные могут быть спроецированы на все формы познания. И в этой роли она продолжает оставаться одной из основ фундаментального научного мировоззрения.

Помимо сугубо научных и мировоззренческих задач история выполняет и чрезвычайно важные социальные функции. Она влияет на изменение ценностных ориентаций людей, выработку новых стандартов культурного бытия, этических норм, формирует представления об идеальных национальных лидерах, утверждает идеалы гражданственности и духовные добродетели. Социальный аспект миссии университетов на современном витке их эволюции состоит в том, чтобы «влиять в целом на общество и страну: создавать идеальные образцы поведения, модели, институционные нормы, формировать новые парадигмы развития» [8].

Каждый университет свободен в определении стратегии и целей своего развития. Однако независимо от того, в каких терминах сформулирована эта стратегия, она должна учитывать, что мир в XXI в., очевидно, завершит переход к антропоцентристскому типу культуры, который, заменит господствовавший в XVIII–XX вв. натуроцентризм со свойственным ему рационалистическим отношением к познанию природы и человека. Данное утверждение вряд ли может быть отнесено к жанру социологического прогноза: движение в этом направлении уже идет, и наша страна является частью этого процесса. А это значит, что университетское образование, будучи существенной частью культурного достояния эпохи, призвано всеми доступными средствами – теоретическими, практически-педагогическими и художественными – утверждать и формировать в сознании общества идею высшей ценности Человека [9]. Такова логика развития цивилизации и одного из ее культурных продуктов – науки. Значение исторического измерения для развития гуманитарного антропологического знания огромно, прежде всего, с точки зрения исследования социальных законов человеческого бытия.

На фундаменте исторического знания базируется еще один важный компонент национального развития – определение характеристик национальной идентичности. Выполнение этой задачи после распада СССР приобретает особую значимость не только с точки зрения формирования общественного сознания (с этим, в частности, связаны не прекращающиеся дискуссии по поводу поиска «национальной идеи»), но и в плане легитимации утвердившейся формы государственной власти.

Современный философ В. М. Межуев справедливо утверждает, что «нация – понятие не субстанциональное, а функциональное» [10], что она «рождается в университетах и школах, а не на улице. Она – категория не этническая, а культурная и политическая. Безграмотные люди нацию не образуют. ...Вопрос о том, кто мы по цивилизационной идентичности, у нас до конца не решен» [11].

Иными словами, для того, чтобы общность людей, обозначаемая сегодня одним словом «россияне», окончательно смогла идентифицировать себя как нацию, недостаточно общих государственных границ или единого языка. Необходимо, чтобы все индивиды, объединенные этим понятием, имели одинаковое чувство истории, ощущали свою принадлежность к единой культуре как к общему достоянию. Но «каждый индивид в сущности является уникальным сочетанием культурных характеристик» [12], и эта уникальность, в свою очередь, является одним из главных результатов развития человеческих общностей.

Локальные войны, национальные конфликты, этническая и социальная нетерпимость – эти явления указывают на то, что исторически сформировавшиеся культурные характеристики больших групп людей, проживающих на определенном политическом пространстве, имеют множество несовпадающих граней, что временной пласт их взаимного общения слишком тонок, а опыт этого общения содержит причины для конфликтов. Внутриполитическая жизнь в таких регионах и их международное позиционирование оказываются в тесной зависимости от исторического опыта, и культурного наследия (Чечня, Абхазии, Южная Осетия, не говоря уже о республиках бывшей Югославии, дают достаточное количество примеров). Геополитика здесь сплетается в тугой узел с исторической психологией и геокультурой. Глобалистское упование на то, что мировой рынок, единое информационное пространство или нормы международного права обеспечат разрешение этих болезненных проблем, вряд ли состоятельны. Точное и честное историческое знание, усвоенное политическими лидерами и простыми людьми, положенное в основу терпеливого и равноправного диалога между противоборствующими группами, – важное условие для снятия напряженности в регионах повышенной конфликтности.

Разумеется, не только история может быть причастной к решению проблем национальной идентичности и связанных с ними вопросов сохранения стабильности, поддержания мира и обеспечения безопасности. Это комплексные гуманитарные проблемы, и они могут решаться только при участии всего комплекса гуманитарных наук. Но значение истории для философского осмысления онтологии социальных и национальных процессов бесценно. То же самое можно сказать и о её способности влиять на формирование тематики культурологических, экономических, политологических, социологических и прочих исследований, одновременно предоставляя необходимый для этого фактический материал.

Гуманитарная культура объединяет в себе две ветви – культуру интеллектуальную и культуру духовную. «Ядром современной интеллектуальной культуры является наука, культуры духовной – мораль, нравственность» [13]. Истории было предназначено стать местом встречи этих двух векторов. Данное обстоятельство определяет меру ответственности профессионалов, изучающих, описывающих и преподающих историю перед теми, кого они обучают. В более широком плане следует согласиться с утверждением, что «создателем, носителем и распространителем культуры является интеллигенция» [14], т. е. та часть нации, которая знает историю, имеет четкие представления о своих корнях и способна с уважением и достоинством воспринимать себя как полноправную часть современного мира. Создание такой интеллигенции – главная задача современного университета.

Примечания

1. *Фурсенко, А. А.* Образование и наука России перед новыми выборами [Текст] / А. А. Фурсенко // Исследовательские университеты. Интеграция науки и образования: материалы российско-американской научной конференции, 4–6 апреля 2004 г., г. Москва. Тверь, 2005. С. 17.

2. *Чубарьян, А. О.* О задачах современного гуманитарного образования [Текст] / А. О. Чубарьян // Там же. С. 223.

3. *Раушенбах, Б. В.* Гуманитарная культура на рубеже веков [Текст] / Б. В. Раушенбах // Дни науки в Университете. Избранное. СПб., 2007. С. 51.

4. *Кортунов, А. В.* Проблемы развития социогуманитарной университетской науки на современном этапе [Текст] / А. В. Кортунов // Исследовательские университеты. Интеграция на-

уки и образования: материалы российско-американской научной конференции, 4–6 апреля 2004 г., г. Москва. Тверь, 2005. С. 219.

5. *Савельева, И. М.* Концептуальные проблемы современного исторического образования в Европе и США [Текст] / И. М. Савельева // Вопросы образования. 2006. № 4. С. 114–123.

6. В связи с этим показательно признание историка академика РАН А. О. Чубарьяна, отметившего, что «“дискредитация” гуманитарного и социального знания в большой мере лежит на нашей совести, потому что мы их политизировали и идеологизировали». И хотя далее в своем выступлении он отдельно говорит только о философии, ясно, что упрек адресован всему комплексу гуманитарных наук (*Чубарьян, А. О.* Указ. соч. С. 223). С иных позиций, но также весьма критически по поводу «философских наук» и порочности и бесперспективности сложившейся практики иерархизации общественного сознания высказался И. В. Бестужев-Лада (*Бестужев-Лада, И. В.* Гуманитарное образование и его значение // Дни науки в Университете. Избранное. СПб., 2007. С. 242–243). Весьма обстоятельный очерк о специфике условий, влиявших на образ мыслей отечественных историков середины – второй половины XX в., представлен в содержательной книге Р. Ш. Ганелина. См.: *Ганелин, Р. Ш.* Советские историки. О чем они говорили между собой. Страницы воспоминаний о 1940–1970-х годах. СПб., 2006. С. 7–34.

7. *Ганелин, Р. Ш.* Указ. соч. С. 23.

8. *Ракитов, А. И.* Наука, образование, инновации: стратегическое управление [Текст] / А. И. Ракитов, А. Н. Райков, Е. А. Ковчуго. М., 2007. С. 133.

9. *Каган, М. С.* О понятии «гуманитарная культура» и роли гуманитарности на современном этапе истории человечества [Текст] / М. С. Каган // Дни науки в Университете. Избранное. СПб., 2007. С. 121; Он же. Принципы гуманитарности в культуре XXI века [Текст] / М. С. Каган // Там же. С. 123.

10. *Межуев, В. М.* Современное знание о культуре [Текст] / В. М. Межуев. СПб.: СПбГУП, 2008. С. 18.

11. Там же. С. 24.

12. *Валлерстайн, И.* Анализ мировых систем и ситуация в современном мире [Текст] / И. Валлерстайн. СПб., 2001. С. 137.

13. Интеллектуальное пространство современной России. Круглый стол 2 сентября 2007 г. [Текст]. СПб., 2008. С. 8.

14. *Пуляев, В. Т.* Поиск новой парадигмы развития общества и российская интеллигенция [Текст] / В. Т. Пуляев // Формирование российского интеллигента в университете. СПб., 2000. С. 19.

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ НАУКИ

КРУГЛЫЙ СТОЛ «ЦЕННОСТИ И НАУЧНОЕ ПОЗНАНИЕ»

В редколлегию журнала поступила статья пермского профессора В. М. Шемякинского «Наука и ценности». Она нам показалась настолько интересной и своевременной, что мы предложили кировским и новгородским коллегам-философам обсудить ее содержание. В заочной дискуссии приняли участие профессора В. Ф. Юлов, А. М. Дорожкин, О. А. Останина, В. А. Кутырев и доцент Т. Г. Иванцева.

В. М. Шемякинский

НАУКА И ЦЕННОСТИ

Наука изначально включает в себя ценностное измерение, которое определяет культурный смысл и направление научной деятельности. Ценности не только не препятствуют постижению научной истины, но и указывают путь к построению истинной теории, не вмешиваясь в способ построения содержательной научной теории.

Глобальные проблемы современной цивилизации существенным образом связаны с кризисом сциентистского мировоззрения, которое поставило человечество на грань уничтожения. На возможность такого сценария истории указали еще Б. Паскаль, Ж. Руссо, В. Гете. Но призыв Руссо «назад к природе!» был неконструктивным, поскольку скрывал то позитивное, что дает наука человеку. Сегодня этот призыв обнажает свою антигуманность, так как в современном мире наука является императивом выживания: ведь из 6 млрд человек 5 млрд живет за счет науки. Поэтому выход из современного кризиса заключается в поиске путей совмещения сциентистской и антисциентистской установок.

Гете писал, что «высшее искусство мудрости заключается в том, чтобы превратить проблему в постулат: на этом пути можно найти выход». В проекции на проблему соотношения науки и ценностей это означает возможность такого совмещения их, которое, допуская равноправие науки и ценностей, исключает их несовместимость. Но такой подход связан с критическим отношением как к науке, так и ценностям.

Философия рационализма определяла человека как существо разумное. Разум же понимался как высшая абсолютная ценность, включающая в себя способность к абстрактному мышлению, противоположному чувствам, эмоциям, инстинктам, интуиции. Язык науки был образцом философского языка. Сфера иррационального рассматривалась как сфера неявного знания, которое в конечном счете должно быть обосновано рационально («не плакать, не смеяться, а понимать»). Основные посылки рационалистической парадигмы применительно к человеку и его деятельности можно свести к следующим:

1) человек должен следовать только тому, что поддается научному обоснованию и пониманию. Поэтому традиции, обычаи, нравы, мораль, религия, искусство должны предстать перед судом разума и быть либо оправданы, либо опровергнуты им;

2) человеческая деятельность является успешной лишь тогда, когда ее цели и следствия заранее определены научным разумом.

Данная рационалистическая парадигма, берущая свое начало от эмпиризма Ф. Бэкона, получила свое дальнейшее развитие в философии марксизма. Особенно ярко это проявляется в трактовке К. Марксом роли традиций в эволюции общества. Известно его высказывание о том, что «традиции ушедших поколений как кошмар тяготеют над умами живых». Оценка роли религии и других общечеловеческих ценностей (искусство, мораль), свободных от учета классовых противоречий, как препятствий на пути исторического прогресса лежит в основе философии марксизма.

Но уже ученик Маркса М. Вебер убедительно доказал, что невозможно понимание успехов капитализма в Западной Европе без учета протестантизма, в атмосфере которого происходит формирование у человека в процессе воспитания трудолюбия, прилежания, расчетливости, бережливости, порядочности, скромности. Короче, не производство вещей определяет производство людей, а наоборот, производство людей в

ШЕМЯКИНСКИЙ Владимир Михайлович – доктор философских наук, профессор по кафедре философии и религиоведения Пермского государственного технического университета
© Шемякинский В. М., 2008

определенной духовной атмосфере делает возможным материальное производство. И если есть учебные заведения, выпускающие специалистов по производству тех или иных вещей, то нет нравственных организаций и учреждений, выпускающих нравственных людей. Экономическое поведение человека невозможно вне определенного мировоззрения и коллективной психологии. Непроницаемость ценностей для рационалистического понимания означает их невыводимость и несводимость к научному пониманию. Мораль, религия, искусство – это святыни, свободные от расчета рассудка. Духовные ценности, свободные от рационалистического контекста, по Веберу, определили те успехи, которые были бы невозможны, если бы их не было.

Отсюда следует вывод, что необходимо различать два вида знания, качественно отличных друг от друга. Усвоение ценностей в процессе воспитания, когда ребенок пропускает их через себя в процессе социализации, когда он усваивает их в контексте бытия, а не в контексте логики сознания, является исходным видом знания. Рациональное знание формируется в процессе образования. Оно носит инструментальный характер и играет решающую роль в процессе преобразования мира человеком с помощью науки. Именно этот вид знания выделяет парадигма Бэкона как основной в установлении господства человека над природой. Ценностное знание, по Бэкону, носит негативный характер и от него ученый избавляется с помощью метода индукции. Отсюда и вытекает его знаменитая критика идолов.

Правда, стоит подчеркнуть, что уже Коперник совместил теологию и астрономию в рамках более тонкого понимания соотношения между ними в сфере культуры, исключив при этом монополию теологии. Он отделил учение о Вселенной от учения о Боге, исходя из понимания двойственной природы самого человека. Человек как часть природы живет не в центре Вселенной, но как существо, наделенное верой и разумом, он сохраняет привилегированное положение в мире. Иначе, Коперник сохранил связь человека с Богом, изменив его место во Вселенной, аналогично тому, как Москва – это административный, политический и культурный центр России, тогда как географическим центром ее является Красноярский край. Короче, язык астрономии и язык религии – это разные языки, справедливые каждый в своей сфере. Поэтому как Коперник, так и Бэкон разделяли мир науки и мир религии, исключая смешение этих двух миров. Отсюда следует несостоятельность распространенных представлений о том, что гелиоцентрическая система мироздания и материализм Бэкона опровергают религию. В философию Возрождения и Нового времени религия входила как ее неотъемлемая часть.

В XVIII в. осознается принципиальное отличие ценностного знания от знания вещей. Юм доказал, что правила морали не являются умозаключениями разума и поэтому различие между пороком и добродетелью не может быть выражено на языке вещей и отношений между ними. Мир знания о природе и мир знания о человеке качественно различны и поэтому не могут быть редуцированы друг к другу. Эта идея получила название принципа Юма.

Гениальное открытие Юма получило свое развитие в критической философии И. Канта. Родоначальник трансцендентальной философии разделял мир природы («Звездное небо над нами») и мир свободы («Категорический императив в нас»), определяя человека как нравственное существо и доказывая примат практического разума над теоретическим. Если для Юма было непонятно, как человек в своих различных состояниях способен осознавать свое тождество, то для Канта этот вопрос является нелепым, поскольку само понятие «различные состояния» уже предполагает тождество, понимаемое как нравственный субъект, поведение которого не зависит от эмпирической ситуации, от обстоятельств пространства и времени.

Этот вывод соответствует как истории человечества (первобытный человек не различал истину и ложь, но различал добро и зло), так и становлению отдельного человека (в мире сказок ребенок осваивает добро и зло, тогда как способность различать истину и ложь формирует гораздо позднее, приобщаясь к науке). Подобно тому как глаз человека предназначен для зрения, но не был специально придуман для этого, так и формирование ценностей культуры предназначено для выживания человечества, но не было плодом сознательного процесса: человек стал тем, кем он стал, не сознавая этого.

Именно критическая философия Канта впервые дала понимание науки как феномена, обусловленного культурой, а тем самым и ценностями, составляющими ее основу. Наука как продукт человека, так же как и сам человек, не может быть исчерпана плоской рациональностью. Суть революции, произведенной Кантом, связана с отказом от наивной натуралистической гносеологии эмпиризма и рационализма, которая игнорирует культурный контекст научного познания. Критическая философия – это открытие ценностного измерения науки, без которого наука понятна быть не может. Отвергая гносеологическую робинзонаду догматической философии (внешнего нейтрального наблюдателя), критическая философия открыла новые перспективы в эволюции научного познания, признавая существование только человеческого разума. Накладывая запрет на достаточность эмпиричес-

кого и формально-логического объяснения оснований научного знания, философия априоризма сделала возможным анализ процесса познания в контексте культуры.

Философия Канта привела к открытию трансцендентальных предпосылок, которые делают возможным опыт и его понимание. Эти предпосылки определяют форму научного знания и носят нормативный характер. Поэтому они не могут быть обоснованы в рамках натуралистического подхода. К числу таких предпосылок относятся принцип сохранения, принцип инерции, принцип относительности. Они выполняют регулятивную функцию в научном познании, делая возможным построение научной теории. Действительно, принцип инерции, например, не может быть обоснован ни в рамках эмпиризма, ни в рамках рационализма, ни индуктивно, ни дедуктивно. Короче, в пределах физики его обоснование невозможно.

Уже со времен Ньютона и вплоть до Эйнштейна не прекращались попытки физического обоснования инерции. В работах К. Неймана, Л. Ланге, Э. Маха можно найти различные способы подобного обоснования. Но чем больше стремились обосновать принцип инерции в контексте физики, тем яснее становилась невозможность этого. Стремясь редуцировать принцип инерции к языку физики, физики увеличивали расстояние между ними. В конце концов стало понятно, физики выстрадали, что принцип инерции имеет смысл предписания, отделяющего органический мир от неорганического, это определение физического тела вообще: ведь если в принципе инерции («если на тело не действует никакая сила, то оно сохраняет состояние покоя или равномерного прямолинейного движения») заменить слово тело словом организм, то этот принцип становится ложным (организм способен к самодвижению). Таким образом, принцип инерции – это принцип физического познания, а не свойство физического мира, это требование к знанию о мире, в которое не должны входить понятия, характеризующие физическое познание, а не физическую реальность. Короче, принцип инерции вводит цель физического познания, делая возможным формулировку причинных законов.

Нормативность – это атрибут не только познавательной деятельности, но и всякой человеческой деятельности вообще: чтобы говорить об истине, добре, красоте, нужны соответствующие эталоны. Для достижения своих целей человек всегда действует согласно определенным нормам, которые регулируют их достижение. Нормы как правила построения знания о мире имеют познавательную ценность, поскольку без них познание невозможно. И это не тавтологическое обоснование их необходимости, а явный учет познавательной способности субъекта.

Априоризм Канта освобождает нормы от эмпирического и логического обоснования, которые носят тавтологический характер. Их регулятивная функция вытекает не из чистого мышления и не из мира, а из познания мира. Они – от нас, но кажутся принадлежащими объекту познания, так как участвуют в его осознании. Я волен действовать согласно им или нет, но если я хочу познать истину, то следование им становится обязательным предписанием. Иного пути к достижению цели познания просто не существует.

Ценности как основа культуры духовны, дологичны, иррациональны, бессознательны, интуитивны. Психологическое обоснование их тавтологично, поскольку они безусловны, всеобщи и абсолютны, так как не зависят от обстоятельства места и времени: нельзя быть порядочным до обеда или только здесь. Поэтому они не могут иметь частей и не могут быть частью вещи. Как говорил М. Мамардашвили, «добро само себя в предметах видит». Рациональное обоснование их несостоятельно, поскольку они несут в себе свое основание и являются предпосылкой всякого рационального обоснования. Не случайно во французском языке слова «сознание» и «совесть» однокоренные. Слово «вина» предшествует и делает возможной категорию причинности. Известно, что Достоевский в рациональной идее прогресса в качестве предпосылки обнаружил совесть как ценность: идея прогресса была придумана состоятельными людьми, чтобы в мире бедности им было жить комфортно. Религия как ценность, разделив мир человека на два мира (мир естественный и сверхъестественный), сделала возможным возникновение естествознания. Благодаря ценностям, соприродным человеку, он осуществляет в мире то, что природа сама по себе автоматически осуществлять не может. Человек вписывается в мир природы, оставаясь человеком, а не растворяясь в ней.

Нет и не может быть рационального научного знания без ценностей, которые самодостаточны и являются атмосферой, в которой функционирует научный разум. Ценности противостоят не антиценностям, а миру необходимости. Ведь добро самодостаточно, а зло – нет, так как нуждается в причинном объяснении, поскольку учитывает эмпирические обстоятельства. Не Юм сам по себе разбудил Канта от догматической дремоты, а его протестантская установка позволила ему понять, что принцип причинности является не ублюдком воображения, не химерой, не фикцией, как считал сам Юм, а способом представления о мире, т. е. относится к стилю мышления о мире, а не самому миру. Именно гносеологи-

ческий анализ причинности позволил обнаружить Канту ценностное измерение данного принципа, недоступное католическому рационализму Декарта. Короче, если Юм дает психологическое обоснование причинности, то Кант – гносеологическое. Тем самым наука освободилась от ссылок на онтологический статус Бога, заменив их ссылками на культуру, которая является внешней к природе, но соприродна человеку как нравственному существу: для Канта вера в Бога производна от нравственности.

Кантовское понимание соотношения ценностей и науки разделяет и Эйнштейн. В противоположность рационализму Лейбница, обосновывающего свое учение о предустановленной гармонии между миром целей и причин с помощью идеи Бога, имеющей онтологический статус, создатель теории относительности признает конструктивную функцию ценностей, которые существуют вне специально-научных процедур в контексте культуры и направляют научное познание к его наивысшим достижениям: ценности, исключая эмпирические мотивы деятельности ученого, освобождают творческие духовные силы, независимые от борьбы «патологических», по Канту, то есть эмпирических чувств. Иначе говоря, если для Лейбница Бог – это надмировой Разум, который управляет природой, не вмешиваясь в ее механизм, то для Канта и Эйнштейна идея Бога носит символический характер и, принадлежа миру культуры, регулирует научное познание, не вмешиваясь в специально-научные процедуры.

Ценности сами по себе не гарантируют выживание человечества, но без тех или других ценностей жизнь и эволюция общества невозможна. Именно они определяют стратегию выживания людей, тогда как рациональное знание определяет его тактику. Если ценности определяют образ жизни людей, то рациональное знание определяет образ мышления о мире. Одного без другого не существует. Рациональное мышление существует не в вакууме, а в атмосфере духовных ценностей, определяющих смысл и направление деятельности людей. Образно говоря, рациональное знание близоруко, ценностное – дальнозорко.

Но ведь самое важное происходит постепенно, медленно, незаметно, скрыто. Поэтому учет ценностей как долговременных структур необходим для понимания общества. Действительно, рационалистическое обоснование морали марксизмом при ближайшем рассмотрении оказывается иллюзорным, так как марксистская этика оправдывает зло, исходя из представления о добре. Редукция ценностей к науке, научное обоснование морали, как и марксистская критика религии, оказались несостоятельными проектами. Близорукая парадигма Маркса только во второй половине XX в. явно была осознана как не только ограниченная, но и опасная для жизни и будущего человечества.

Один из преподавателей кафедры философии нашего университета провел такой эксперимент: он предложил студентам пятого курса факультета авиадвигателей дать характеристику своего друга. Результаты были удручающими. Характеристики сводились к двум-трем фразам типа: «он хороший товарищ, друг» и подобные. Если бы им показали отдельную деталь авиадвигателя, то им и тетради могло не хватить для ее описания. Результаты были бы противоположными, если бы подобный эксперимент был проведен на филологическом факультете.

Обращаясь к студентам Калифорнийского технологического института, Эйнштейн сказал: «Чтобы ваш труд мог способствовать росту человеческих благ, вы должны разбираться не только в прикладной науке. Забота о самом человеке и его судьбе должна быть поставлена в центре внимания при разработке всех технических усовершенствований. Чтобы творения нашего разума были благословлением, а не бичом для человечества, мы не должны упускать из виду великие нерешенные проблемы организации труда и распределения материальных благ. Никогда не забывайте об этом за своими схемами и уравнениями» (Эйнштейн А. Собр. науч. тр. М., 1967. Т. 4. С. 151).

Следует подчеркнуть, что внешний характер ценностей по отношению к специально-научным процедурам еще не гарантирует однозначного соответствия между ними. Если сциентизм абсолютизирует роль науки, то антисциентизм – роль ценностей. В критике науки антисциентизм обращает внимание не столько на возможность самоубийства человечества, сколько на деградацию человека, на его духовный распад. В своей автобиографии Ч. Дарвин пишет, что в юности он любил поэзию и даже сам сочинял стихи, но став великим ученым, он утратил интерес к поэзии. «Это равноценно потере счастья» – констатирует великий ученый. Хорошо известно высказывание Р. Оппенгеймера, что с изобретением атомной бомбы физики осознали, что такое грех. Внутренний дискомфорт, который испытали оба ученых, связан с тем, что научная деятельность сама по себе оставляет в тени ценностное измерение, которое дает о себе знать, когда ее результаты становятся очевидными.

Но, с другой стороны, хорошо известно, что ни Э. Ферми, создавший первую атомную бомбу, ни Э. Тейлор, создатель американской водородной бомбы, не мучились угрызениями совести, тогда как А. Сахаров искупал свой грех до конца жизни. Так что вирус сциентизма и анти-

сциентизма заражает далеко не всех. Но по большому счету существует гармония между ценностями и фундаментальными исследованиями в науке, что неоднократно подчеркивали великие ученые. Это и понятно, поскольку наиболее революционные открытия в науке связаны с максимальным духовным напряжением, свободным от внешних факторов. Поэтому на этом уровне гений и злодейство несовместимы. Облагораживающая функция науки в ее эволюции возрастает, поскольку путь к истине становится все длиннее, тоньше, богаче, укрепляя тем самым связь науки с культурой.

Следует отметить связь науки не только с моралью, но и другими сферами культуры, а именно: с искусством, религией, мифом. Один из американских физиков Ф. Капра признался, что он понял физику высоких энергий не тогда, когда изучал ее в университете, а тогда, когда установил ее внутреннее сродство с мистикой Востока, которая на языке мистицизма впервые построила динамическую картину мира. Явно связь науки с культурой устанавливает постпозитивизм, исключающий возможность понимания науки вне культурного контекста. Иллюстрацией этой связи является наблюдение И. Пригожина, сделанное им из дискуссий ученых, которые интересуются не столько наукой в контексте науки, сколько наукой, когда она касается проблемы человека.

Широко известно высказывание Р. Фейнмана, что квантовую механику никто не понимает. Парадоксальность этого утверждения налицо: никто не спорит относительно языка математики, используемого в квантовой механике, и эмпирической проверяемости ее следствий. Проблема в другом. Основной вопрос физического познания, по мнению Бора, – это вопрос о том, что значит понимать. Расхождения в решении этого вопроса и были причиной спора между Эйнштейном и Бором о природе квантовой механики, спора, который до сих пор не получил удовлетворительного ответа. Ясно одно: решение данного вопроса связано с более тонким пониманием соотношения между наукой и культурой, чем то, которое сегодня разделяют физики.

Ценности, подчеркнем еще раз, определяют смысл, направление, стратегию человеческой активности, существенным образом формируя образ жизни человека. Существуя вне механизма рациональных процедур, не вмешиваясь и не препятствуя материальной деятельности, совершаемой в пространстве и времени, ценности влияют, направляют, придают духовный смысл характеру самой деятельности, максимизируя определенные ценности на деле. Действительно, если человек не любит свою работу, то он исполняет ее убого, если любит – работает играючи.

Ценности соприродны человеку, это человеческое в человеке, это безусловное условие человеческого бытия. Они обладают непосредственной непреднамеренной достоверностью. Они не выразимы в рациональном контексте не потому, что слишком сложны, а потому, что слишком просты. Они существуют в эмоциональном контексте. Чем упорнее мы стремимся дать им рациональную трактовку, тем яснее становится невозможность этого. Парадоксально, но факт: доказательство их существования связано с доказательством невозможности их рационального обоснования. Именно в этом процессе мы ощущаем непосредственную достоверность ценностей. Эмоциональный контекст убеждает нас в ограниченности рационального контекста. Ценности принадлежат бытийному контексту существования человека. Они исключают понимание человека только как звена в причинной цепи мировых событий. С помощью их мы вписываемся во внешний мир, оставаясь людьми. Мы не обращаем на них внимания, пока не нарушаем их. Ощущение дискомфорта, связанное с их нарушением, сигнализирует нам об этом. Их принудительный характер, определяющий поступки человека, превосходит силу материальных обстоятельств, поскольку, по словам Киркегора, «они тяжелее песка морского». Их сила в их духовности, независимости от материальных обстоятельств, от которых зависят материальные корыстные интересы, ослабляемые борьбой между собой.

Всякая деятельность человека амбивалентна. С одной стороны, в ней есть тот механизм, с помощью которого человек вписывается в мир, с другой – в ней есть направление, определяющее смысл и характер деятельности и учитывающее мир ценностей. Средневековая легенда гласит, что у людей, возводящих собор Парижской Богоматери, спросили, что они делают. Один раздраженно бросил: «Не видите, таскаю камни». Другой сказал: «Я зарабатываю на пропитание семьи». Третий с гордостью воскликнул: «Я строю собор Парижской Богоматери!». Согласитесь, для третьего даже тяжелый камень будет легким. Поскольку ценности носят всеобщий характер, то они присущи любой человеческой деятельности. Они не гарантируют успех деятельности, но без них нет самой деятельности.

В механизме человеческой деятельности нет ее ценностного измерения. Известен пример П. Сорокина, в котором четко видно их различие. Сорокин пишет, что инвариантная, однозначная трактовка убийства человека становится вариативной с точки зрения ценностей: это может быть акт жертвоприношения, акт войны, акт неудачной хирургической операции или, наконец, акт криминальных разборок.

Ценности – это предпосылки, а не гипотезы существования и развития общества. Они существенным образом входят в представление человека о мире, делая возможным построение рационального научного знания о мире. Поэтому Ньютон считал, что его основной заслугой при построении классической механики было то, что он раскрыл Божий замысел мироздания. Мир ценностей – это мир свободы, в котором человек с помощью ценностей управляет самим собой во всех сферах, включая и сферу научного познания. В этом мире имеет место то духовное принуждение, которое сохраняет за человеком свободу выбора. В мире науки мы имеем дело как с необходимостью, выражаемой в законах природы, так и со свободой, без которой наука построена быть не может.

Мир ценностей как духовный мир свободы, исключая мир природы, делает возможным построение представления о мире природы, то есть делает возможным построение естествознания. Поскольку наука о природе является результатом деятельности ученых, в ней неизбежно присутствует ценностное измерение, которое находится вне специально-научных процедур, но направляет деятельность ученого на построение определенной формы научного знания, которая не зависит от построения содержательной теории, не влияет на нее, не препятствует ей, а делает возможным ее построение. Если ценности – это ограничения на человеческую деятельность вообще, то принципы запрета в науке – это ограничения на деятельность человека в науке.

Современное математическое естествознание служит опыту, но не подчиняется ему, поскольку явно учитывает ценности, связывающие науку с культурой. Ценности внешни природе, но соприродны человеку. Мы можем говорить о форме научного знания на языке ценностей: «Физический закон *должен быть* математически *прекрасен*» (П. Дирак). Но мы не можем говорить о ценностях на содержательном языке научной теории. Язык ценностей и язык естественнонаучной теории качественно отличны и не могут быть редуцированы друг к другу. Именно поэтому Эйнштейн отказывался давать четкую формулировку принципа «внутреннего совершенства» теории, оговаривая при этом, что его коллеги отлично понимают, что он имеет в виду. То же делает и Дирак, отказываясь даже без всяких оговорок дать определение словам «должен быть» и «прекрасен». Сознательный учет ценностей не только не мешает, а напротив, способствует прогрессу науки, поскольку ценности, подобно компасу, указывают ученому путь к построению истинной теории, не вмешиваясь при этом в механизм построения содержательной научной теории.

Как математизация науки не удаляет от реальности, а напротив, приближает к ней, поскольку более сложный язык математики содержит в себе больше информации и поэтому позволяет описать мир с меньшей степенью огрубления, так и явный учет ценностей в научном познании не препятствует, а напротив, приближает к истине. О соотношении ценностей и математизации физики Эйнштейн писал: «Наша постоянная цель – все лучшее и лучшее понимание реальности... Чем проще и фундаментальнее становятся наши допущения, тем сложнее математическое орудие нашего рассуждения; путь от теории к наблюдению становится длиннее, тоньше и сложнее. Хотя это и звучит парадоксально, но мы можем сказать: современная физика проще, чем старая физика, и поэтому она кажется более трудной и запутанной» (Эйнштейн А. Собр. науч. тр. Т. 4. С. 492–493). Иначе говоря, простота и фундаментальность научного познания, связанная с миром ценностей, регулирует научное познание на пути к истине, не вмешиваясь во все более и более сложную рациональную деятельность ученого. Путь к истине становится сложнее, а сама истина – проще.

Явный учет ценностей в научном познании способствует достижению наивысших результатов в науке именно потому, что они включают огромный творческий потенциал ученого, который свободен от различных эмпирических мотивов, ограничивающих научный поиск. Бескорыстный научный интерес в познании истины по своей творческой силе превосходит эмпирические соображения ввиду именно своей чистоты. Только он способен сохранить культурное значение науки, без чего она становится ограниченной кругом узкопрофессиональных интересов, что ведет к ее изоляции от других сфер культуры. Фундаментальные научные идеи вызревают постепенно в контексте ценностей культуры, тогда как эмпирический подход к науке способен породить утопические идеи, относительно которых проблема научного метода корректно поставлена быть не может. Ведь в науке основной вопрос – это не вопрос об учете фактов, а вопрос о способе учета их, вопрос о том, что значит «учет»: чудаки, изобретающие вечный двигатель, учитывают отрицательный опыт своих предшественников, изобретая свой, отличный от них проект, но не учитывают научный метод, исключающий саму возможность такого проекта.

Соответствие научной теории опыту необходимо, но в нем выражается зависимость науки от внешнего мира. Но ведь наука должна соответствовать не только объекту, но и субъекту, не только природе, но и свободе, ценностям, культуре. Амбивалентность научного познания, по определению, исключает редукцию науки к цен-

ностям или научное обоснование ценностей. Четкое разделение этих двух миров является необходимым условием правильного понимания как природы науки, так и природы ценностей. Отношение между наукой и ценностями может быть последовательно понято с точки зрения принципа дополнительности Н. Бора. Дж. Хаксли где-то писал, что физики когда-нибудь опишут физические условия, сопутствующие ощущению красоты, но восторг и наслаждение всегда останутся вне мира физики. Как знание грамматики языка не вдохновляет писателя и поэта, знание музыкальных нот не вдохновляет композитора, знание анатомии человеческого тела не вдохновляет художника-портретиста, так и знание науки и ее методологии недостаточны для творчества в науке. Поэтому литературные институты не выпускают писателей, консерватории – композиторов, а аспирантуры и докторантуры – нобелевских лауреатов по науке. Образование не дает того, что дает природа.

Эмпирическая установка сама по себе близорука и жестко ограничивает возможности научного прогресса. Ценностное же измерение, свободное от специально-научных процедур, способно открыть такие перспективы, которые невозможны при эмпирическом подходе. Уподобления, аналогии, «сумашедшие идеи» (Бор), порожденные интуицией, управляющей научным познанием, играют решающую роль в научном творчестве. Поэтому Эйнштейн и говорил, что Достоевский дал ему больше, чем любой мыслитель, больше, чем Гаусс. В математике как абстрактной науке, не изучающей законы внешнего мира, роль ценностей особенно велика. Пуанкаре, например, писал, что сложные математические результаты нельзя оценить лишь на основе логических правил без учета эмоционального настроя, чувства красоты, гармонии, которые невозможно сформулировать точно и ясно, но можно ощутить. Паскаль где-то заметил, что сердце имеет доводы, которые разум не знает. Благодаря ценностям научное познание обладает, по словам Пуанкаре, проницательностью, тактом и деликатностью. С их помощью ученый выбирает и предвидит там, где научное сознание бессильно.

Ценности связывают бытие человека с бытием науки. Одним из критериев значимости научного открытия является его ценностное измерение. Немногие люди знают, например, геометрию Лобачевского, теорию относительности Эйнштейна, но почти все люди знают творцов этих теорий. Фундаментальность теории в значительной степени связана с ее ценностным измерением, с выходом ее в сферу культуры, с ее влиянием на мировоззрение человека. Именно в этом измерении возникают наиболее острые дискуссии в науке. Ни наука, ни ценности сами по себе не гарантируют будущее человечества. Но без них и правильного понимания соотношения между ними у общества нет будущего. Наука позволяет человеку успешно вписываться во внешний мир, ценности позволяют ему оставаться человеком, не растворяясь в мире.

Обсуждение статьи В. М. Шемякинского

В. Ф. Юлов

ЦЕННОСТИ В НАУКЕ

Статья В. М. Шемякинского весьма содержательна и изобилует интересным материалом из истории философии, истории науки и культуры. В ней много ярких и замечательных сентенций, образов и метафор. И все же древняя герменевтическая мудрость рекомендует в любом многообразии текста найти сквозные идеи. Говоря образно, нужно за деревьями найти лес. И такая единая позиция у автора, безусловно, есть. Кратко ее сформулировать можно так: ценности культуры являются внешними по отношению к науке, и они определяют развитие научного знания. Все остальное работает на эту идею в качестве доводов и подтверждающих примеров. Примечательны метафоры автора – культура как контекст науки (с. 3), ценности являются атмосферой, в которой функционирует научный разум (с. 4). Все точки над «и» ставит название статьи, где ценности и наука находятся во внешней связи. Вот почему тезис, внесенный автором в преамбулу: «Наука изначально включает в себя ценностное измерение, которое определяет культурный смысл и направление научной деятельности» (с. 1), мы считаем совершенно не соответствующим идейному содержанию статьи. Данное противоречие вызывает лишь недоумение. В этой ситуации мы игнорируем преамбулу за ее декларативность и концентрируем усилия на критическом анализе идейного содержания статьи.

Нам представляется, что В. М. Шемякинский не взял в расчет историческое измерение науки. Правда, некоторые намеки на историчность есть там, где он пишет о «рационалистической парадигме, берущей свое начало от Ф. Бэкона» (с. 1) (такая связь нас удивляет, здесь более уместен Р. Декарт и ранее Платон), «принципе Д. Юма», априоризме И. Канта и т. п. Но все это случайные фрагменты, не работающие на принцип историчности науки.

Наша позиция сводится к тому, что, только исходя из принципа исторического развития на-

ЮЛОВ Владимир Федорович – доктор философских наук, профессор по кафедре философии и социологии ВятГГУ
© Юлов В. Ф., 2008

уки, можно понять ее ценностную природу. Для этого следует признать существование двух ценностных миров – ценностей социального бытия и ценностей познания. Первую область образуют нормы и идеалы человеческой жизни: многообразие образцов счастливой и достойной жизни (идеалы любви, труда, общения воспитания и т. п.). Все это центрировано моральными ценностями. Что касается познания, то здесь надо исходить из того, что до науки было практическое и мировоззренческое познание. Древний человек изобрел орудийную деятельность (труд) и создал мифы – первую форму мировоззрения, за которой последовали религии, искусство и философия. В недрах практики и мировоззрения возникли особые познавательные идеалы-ценности. Главной нормой практической деятельности стала следующая целевая установка: «познание ради жизненных благ». Ориентация на успех и эффективность очевидна, знание обязано быть прагматической силой общества. Таков смысл афоризма Ф. Бэкона «знание – сила». Сквозной целевой нормой всех мировоззренческих форм стала установка на «созидание духовных ценностей». Исходной основой здесь стал образ души как самой ценностной части человека. Это представление животворящей души было распространено на всю природу и в итоге возникло многообразие духов. В дальнейшем они трансформировались в богов и в идейного Бога мировых религий. В цивилизациях «осевого времени» (К. Ясперс) возникла философия как форма рационального мировоззрения. Первые мудрецы начали формировать культуру логического и критического мышления и тем самым создали интеллектуальные предпосылки науки.

В. М. Шемякинскому хорошо известна схема В. С. Степина: классическая наука – неклассическая – постнеклассическая наука. Ее можно расширить, введя такой этап, как «преднаука». Речь идет о возникновении и становлении элементов науки в античности, средневековье и Возрождении. Также известно, что античные философы заложили основу для ряда научных ценностей. Им принадлежит идеал «знание ради знания» (научное познание игнорирует практическую пользу и в этом смысле является «чистым поиском»); «наука стремится получить истину» (истина соотносится с познаваемой реальностью и не зависит от человека); «теоретическая истина исключает логические противоречия» (элеаты, Аристотель); «научная теория должна быть логически доказана», «видимые явления-факты следует спасать теорией» (Платон) и т. п. Все это говорит в пользу позиции В. М. Шемякинского. Древнегреческая философия как представитель мировоззренческой культуры стала для науки внешним источником познавательных ценностей. Такой способ детерминации сохранился в средневековой Европе, где ценностный тон задавало христианское мировоззрение. Появление протестантизма обусловило рождение новой ценности науки – экспериментального исследования («для удовлетворения любопытства можно бездуховную природу пытать приборами»). Но это была последняя крупная ценностная прививка извне.

Классическая наука формировалась с XVII по XIX в. На этом этапе сложился не только социальный институт науки, но и ее основные познавательные ценности. То, что в античности и в другие ранние времена было внешним (философским, религиозным и т. п.), стало внутренним для науки. Произошла ценностная интериоризация, и наука постепенно стала обретать собственную идентичность. Если во времена И. Ньютона физика называлась «натуральной философией», то в XIX в. механика, термодинамика и электродинамика однозначно считаются физическими науками. Все основные процедуры научного исследования начинают регулироваться внутренними нормами. Ученые выдвигают проблемы, решают их, удостоверяют истинность результатов, используя идеалы когнитивной связности, непротиворечивости, простоты, соответствия новых теорий фундаментальным принципам и т. п. Неклассическая и постнеклассическая науки совершенствовали уже собственную ценностную структуру. В этом процессе шел поиск ценностной специфики гуманитарных наук (начало рефлексии здесь положили неокантианцы). Изменилось место и роль тех форм мировоззрения, которые раньше извне влияли на науку. Философия, религия и искусство стали лишь источниками идей как эвристических предпосылок теоретических методов. Значимая для науки философия превратилась в «философские основания» научной картины (В. С. Степин). Ведущей деятельностью философов стала методологическая рефлексия науки, включая и анализ ценностей науки. А он показывает, что ее ценностная структура разделилась на познавательные идеалы и этику науки (не обманывай научное сообщество и т. п.). Если говорить о последней, то ясна ее зависимость от общечеловеческой морали. Но когда этика науки сложилась, она приобрела самостоятельный статус.

Итак, позиция В. М. Шемякинского, которую можно признать «ценностным экстернализмом», отражает лишь этап преднауки и никак не соответствует классической, неклассической и постнеклассической науке. В этой односторонности заложен секрет ее интересности, она не тривиальна и наводит на полемические размышления.

О. А. Останина

СЦИЕНТИЗМ И АНТИСЦИЕНТИЗМ: ВОЗМОЖНОСТЬ ДИАЛОГА?

В статье В. М. Шемякинского речь идет о проблеме, поставленной, можно сказать, самой жизнью. Коренные изменения в обществе, в деятельности людей, в функционировании науки и ее методологии заставляют вновь обратиться к исследованию соотношения когнитивного и ценностного компонентов и в познании, и разнообразных практиках.

Нельзя не согласиться с мыслью В. М. Шемякинского, что нет редукции науки к ценностям или строго научного обоснования ценностей, что возможно взаимодействие науки и ценностей по принципу дополнительности.

Вместе с тем понимание науки и ценностей как внеположенных по отношению друг к другу недостаточно, наука и ценности принадлежат единому полю культуры, характеризуют социального субъекта, которому присущи ценностно-когнитивные ориентации в их единстве. Социокультурная детерминация научного познания, в общем-то, исследована, но социокультурные детерминанты чаще всего рассматриваются как контекст познания и знания, как регулятивы, регулятивные принципы, организующие познавательный процесс.

Связь же между ценностями и наукой (во всех значениях данного понятия) более глубокая и внутренняя. Ее можно раскрыть, основываясь на принципе единства или взаимодополнения гносеологического и онтологического подходов. Она может быть выявлена, например, при анализе образования. Ведь образование не просто процесс обучения, передачи знаний; в нем обязательно есть, так или иначе, воспитательное (ценностное) содержание. Благодаря образованию формируется определенное качество личности, через передачу знаний происходит и приобщение к некоторой системе ценностных ориентаций и смыслов. В образовании представлено то содержание, которое считает рациональным социум или его элиты. Через образование наука, научная рациональность влияют на разнообразные стороны жизни людей, формы освоения мира и бытия в нем. Таким влиянием характеризуются и техносфера, сфера управления и др. Будучи «символической властью», образование закрепляет существующий социальный порядок, включая ценности, формирует способы восприятия и организации мира, порядок действия в нем, закладывает правила употребления языка, развивает навыки, способности мышления. Развитие способности мыслить меняет человека, его отношение к миру и себе. Известный пример: современный «класс интеллектуалов», производящий идеи, интеллектуальный продукт, демонстрирует и новый, ценностно-ориентированный образ жизни, противоположный массовой культуре, обществу потребления. (Интересно, какие навыки мышления может передать, транслировать наш отечественный, перегруженный педагог-преподаватель, которому самому-то зачастую помыслить некогда? Но это, очевидно, другой вопрос.)

Существует немало способов обоснования взаимосвязи ценностей и науки. Так, российский методолог Е. А. Мамчур предлагает взаимодополнение социологического и эпистемологического подходов, соотношение которых определяется конкретной ситуацией исследования. Можно обратиться к феноменологической традиции и проблеме прояснения смыслового содержания сознания, к проблеме роли конвенций в научном познании. А. Шюц обосновал единство мыслительных процедур при типизации социальных явлений. Герменевтика (Ю. Хабермас, П. Рикер) обосновала рациональность такой познавательной процедуры, как интерпретация, онтологический статус языка и его роль в познании. В концепции логико-культурных доминант выясняется историческое соответствие форм культуры и логики, единство духовных форм освоения реальности. И этот перечень далеко не полный.

Представляется, что противопоставление науки и ценностей, крайности сциентизма и антисциентизма связаны с односторонней трактовкой [научной] рациональности или абстрактным подходом к ней, не учитывающим историчность научного знания и познания, критериев научности, деятельностный, культурно-исторический характер научного познания. Наука – не только система объективных знаний о мире, способ познания мира, но и способ самопознания человека. Издавна известно отношение к истине как ценности, и наоборот. Заметим, что в наши дни указанное противопоставление может быть объяснимо существующим разрывом между экспертным (научно-теоретическим) знанием и повседневностью.

Классический тип рациональности, возникший в определенную историческую эпоху, сводит ее к логико-рассудочному компоненту, к логико-эмпирическому и критериальному обоснованию. Здесь, конечно, наука и ценности рассматриваются как внешние по отношению друг к другу, что соответствует различиям между сферами деятельности и особенностям организации науч-

ОСТАНИНА Ольга Александровна – доктор философских наук, профессор по кафедре философии Всероссийского заочного финансово-экономического института, г. Москва
© Останина О. А., 2008

ных исследований. В течение прошлого столетия тип рациональности существенно меняется, как и сама наука. Рациональность осуществляется во взаимодействии рассудочного и разумного. Рассудок – это аналитичность, дискурсивность, нормированность, систематизированность; разум – способность к постижению смысла, соотнесенность с целями, потребностями, с этической и эстетической сторонами человека. Рациональность – это сложное и меняющееся взаимодействие рассудочного и разумного начал сознания. Исследование такого взаимодействия актуализирует вопрос о субъекте познания, его способности к рефлексии. В сфере морали, политики и т. п. мы подвергаем опыт рефлексии, апеллирующей к научному осмыслению и интерпретации мира, а в науке осуществляется осмысление с позиций нравственного, эстетического идеала. Актуализируется также вопрос о смысле (как результате рефлексивного мышления), о роли языка в познании, об изменении содержания критериев постнеклассической рациональности, о целях образования.

А. М. Дорожкин

ФИЛОСОФИЯ КАК ЦЕННОСТНОЕ ОСНОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НАУКИ

Мы попробуем определить форму взаимоотношения философии и науки, в которой философия выступала бы действенным основанием науки. При этом нужно иметь в виду, что сама идея основания науки нуждается в дополнительном обсуждении. Основания нужны для того, чтобы определенную систему, в данном случае систему науки, сделать устойчивой. Но в зависимости от того, какова структура этой системы, можно и даже нужно приводить разные основания. Например, если система самодостаточна и способна к устойчивому существованию без каких-либо внешних факторов, необходимо искать внутренние основания. В отношении науки именно такое полагал справедливым А. Койре, выдвигая идею интернализма. В таком случае философия может выступать как основание науки только тогда, когда сама будет пониматься как одно из направлений науки. В противном случае необходимо принять, что наука сама по себе не обладает способностью к устойчивому состоянию и развитию. В пользу этого положения свидетельствует, в определенной мере, вторая теорема Гёделя – обосновать систему средствами этой же системы невозможно. Поэтому можно, с определенной долей вероятности, принять положение о необходимости внешних оснований для развития науки. Но будет ли таким внешним основанием именно философия?

О том, что является основаниями науки, можно что-то сказать, если знать, как развивается наука, какова структура ее развития. Поясним свою мысль с помощью аллегорий. Развитие науки можно уподобить строящемуся зданию. В этом случае основанием должен выступать фундамент. Это могут быть внешние по отношению к науке положения (в том числе и философские), на которые можно было бы опираться как на абсолютно неизменные истины. Именно такие истины в свое время предложили Ф. Бэкон и Р. Декарт. Отметим при этом два обстоятельства: первое – такие основания сами не нуждаются в основаниях. Так, и эмпиризм, и рационализм полагали, что их истины самоочевидны. И второе – выстроенные на таких основаниях научные положения, как первый ряд кирпичей, положенных на фундамент, становятся основаниями для дальнейшего ряда научных положений. С точки зрения общеизвестных правил дискуссии это не очень хорошо, потому что стоит разрушить единственные основания целой системы положений, как разрушается вся эта система. Гораздо лучше было бы иметь несколько логически не связанных друг с другом оснований, потому что при утрате одного из них мы теряем лишь ту часть системы, которая была непосредственно связана с этим основанием.

Такому желанию частично соответствует другая модель развития науки, аллегорией которой выступает ветвящееся дерево. Это знакомое еще из учебников философии сравнение, где корнями полагают мифологию, стволом – философию, а ветвями – различные отрасли науки. В определенной мере такое сравнение соответствует истории становления философии и науки и полагает возможным считать философию основанием науки. Однако у такой точки зрения на взаимоотношения философии и науки есть также ряд неудобств. Ее нельзя признать единственно верной при существующих ныне версиях возникновения науки. Их, насколько нам известно, пять, если не считать той, в которой считается, что наука еще не возникла. При этом из существующих пяти первая относит возникновение науки к каменному веку и не позволяет полагать философию ее стволом, потому что в этой версии наука появляется ранее философии. Вторая версия практически отождествляет философию и науку по основным признакам отличия и полагает одновременным их возникновение. Эта точка зре-

ДОРОЖКИН Александр Михайлович – доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой истории, методологии и философии науки Нижегородского государственного университета
© Дорожкин А. М., 2008

ния также не позволяет считать философию основанием науки. Третья приписывает науке чисто эмпирические основания, что отличает науку от философии весьма существенно, таким образом, философия здесь также не есть основание науки.

Четвертая и пятая точки зрения наиболее подходящие для объявления философии основанием науки. Четвертая относит время возникновения к эпохе Возрождения и связывает его с деятельностью Галилея, характерной особенностью науки здесь считается использование для производства этого нового типа знания мысленного эксперимента и математического описания явлений. Пятая полагает, что наука возникла в середине XIX в., когда она посредством слияния с образованием превратилась в самовоспроизводящуюся систему и когда появляется признанная и оплачиваемая государством профессия ученого.

Как видно, формально, в рамках последних двух точек зрения на возникновение науки философия может выступать в качестве ее оснований. Но что это за основания? Если в качестве таковых мы назовем какие-либо содержательные философские утверждения, то это не будет соответствовать отмеченным признакам научности ни в четвертой, ни в пятой точках зрения. Также трудно будет доказать, что мысленный эксперимент и математическое описание явлений есть достижения философской методологии, равно как и необходимость системы науки обладать свойством самовоспроизведения.

Можно воспользоваться еще одной аллегорией, дающей общее представление о росте научного знания. Данная модель роста подчеркивает различия в отраслях научного знания, вплоть до практически полного самостоятельного формирования и развития. Аллегория такой модели – кустарник, не имеющей общего ствола, да и об общих корнях говорить можно при этом лишь условно. Для того чтобы представить эту систему в качестве единой, необходимо некое искусственное в своем роде образование, которое позволит считать разрозненные направления действительно едиными, не по корням (их ведь не видно), а другим образом. Для разнонаправленных ветвей кустарника таким искусственным образованием может служить веревка, которая соберет ветви в единый пучок. Мы полагаем, что в роли такой веревки в предложенной модели развития науки выступает научная картина мира, которая, и это ясно, по своему содержанию и по назначению все же отличается от философского знания.

Обсуждение обстоятельств, затрудняющих сразу и без сомнения заявить о философии как ценностном основании науки, можно было бы продолжить. Но покажем, в чем состоит положительное решение вопроса. Как нам представляется, философии всегда было присуще то, что мы назовем функцией вопрошания.

По-другому говоря, философ всегда выступал как генератор проблем. Начиная с Сократа, эту функцию отмечали многие философы как определяющую. Разумеется, это не означает, что философия ограничивается в своей деятельности только производством проблем. Философия многое и утверждает. Но при этом, во-первых, любое философское утверждение, если оно истинно философское, содержит в себе и новый вопрос. Во-вторых, для современного состояния науки более важным, или, если угодно, основательным, является не какое-либо философское утверждение, а проблема. Она-то и выступает в качестве основания науки, но не в смысле заложенного фундамента, а как начало пути исследования. Заданный вопрос, так же как и утверждение, предопределяет развитие науки, но при этом не загоняет ее в «прокрустово ложе» жестких ограничений поиска.

Т. Г. Иванцева

ИПОСТАСНОСТЬ ЗНАНИЯ И ЦЕННОСТЕЙ

Сначала хотелось бы высказать признательность и похвальное слово В. М. Шемякинскому за отличную постановку и ясное изложение столь важной для современного знания проблемы соотношения научного знания и ценностей. Но воспользуемся предложенной автором статьи рекомендацией Гёте применительно к ней самой. Статья привлекает именно тем, что в ней, как солнце в капле воды, отразилась насущная потребность всего современного знания: потребность в новой онтологии, в разработке новых метафизических оснований, и далее, соответственно – в новой гносеологии, методологии, аксиологии, логике, – словом, – новой рациональности, ибо согласна с автором и Кантом в том, что ценности не препятствуют постижению истины, но указывают путь к построению истинной теории. Поэтому я бы и назвала эту ситуацию постулативной, т. е. в требуемой новой картине мира ценности и знание будут являть некую целостность, организованную ипостасно.

Вместе с этим я бы рассмотрела обсуждаемую проблему в аспекте образовательных дискуссий.

Проф. Шемякинский находит очень убедительную аналогию, описывая ценностное и рациональ-

ИВАНЦЕВА Татьяна Генриховна – кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой философии Вятского государственного университета
© Иванцева Т. Г., 2008

ное как дальнозоркую и близорукую стратегию. Однако в необходимости самого выделения и соответственно противопоставления рационального и ценностного как двух типов знания латентно присутствует онтология монизма, берущая свое начало от элеатов. В этом, если угодно, не вина автора, точнее – наша общая вина, а наша «общая беда». Вольно или невольно, но мы парадигмально, особенно после работы новоевропейской мысли (которая, на мой взгляд, сильно модернизировала и самих элеатов), сводим рациональное к дискурсивному, отчетливо-ясному, доступному рефлексии, а ценностное – к незаметному, скрытому, потаенному, интуитивному. Да, у нас нет на сегодняшний день какого-либо иного общепринятого способа донесения целостности рационального и ценностного, кроме пропозициональной формы, и даже грамматически мы все равно напишем или скажем: ценностно-рациональный или рационально-ценностный, но не как, например, «рцаецниноонсатльнонгого», ибо данное выражение идентифицируемо как абсурд. Другими словами, мы пребываем в уверенности, что истины знания непосредственно неусматриваемы, но только мыслимы и требуют специальных процедур, а ценности предполагают, в первую очередь, «живой» опыт социализации и принципиально неинструментализируемы. Это дает автору основание заявить, что «ценности соприродны человеку, это человеческое в человеке», и если я провозглашу: соприродно человеку – знание, это то, что делает человека человеком, то, пожалуй, предвижу зачисление себя в антагонисты уважаемого профессора. Соглашусь с этим предполагаемым обвинением и одновременно не соглашусь. Да, ценности – неизмеримы. Но ведь, как показали процедуры вузовского тестирования, знания также неизмеримы, ибо знание, получаемое в высшей школе, предполагает понимание не только результативного знания, но и пути получения и того, что М. Фуко обозначил «диспозитивом», иначе – становления знания. Как процесс зафиксировать и «схватить» тестом?

Ценности принадлежат сфере морали, моральный закон предписывает альтруизм, но современная биология приводит убедительные примеры альтруистического поведения высших животных и даже насекомых. Очень хочется сказать, что морально само знание, но предвижу справедливую отсылку к Сократу. Заявление, что сегодня ценностна сама истина (знание), не просто повторение высказанного некогда открытия.

Сегодня, когда знание становится источником порождения стоимостей и растет роль теоретического в структуре знания, требуется новая стратегия высшего образования, включающая в качестве необходимости такую его составляющую, как пропедевтическая работа, т. е. не только обсуждения проблемы «знание и ценности», а введения в проблему «знание и ценности». Иначе говоря, у каждой дидактической единицы должны быть свои «Пролегомены»: вузовский образовательный процесс должен строиться в первую очередь из необходимости формирования методологической культуры будущего специалиста, независимо от уровня получаемого им образования. Именно в этом курсе речь должна идти и об ответственности (ценностной) составляющей любого знания и о том, что ценности не впитываются так же естественно, как трава растет в поле. Они не существуют вне образования, оформлено оно или нет в качестве специального социального института. Но поскольку мы живем в мире стремительно институционализирующемся, то именно институту высшего образования надлежит формирование социальной ответственности дипломированного специалиста как ответственности за свою жизнь, т. е. знание о самоценности человека как существа разумного (рационального) и социального.

В. А. Кутырев

ЖИЗНЬ И ЦЕННОСТИ ПРЕЖДЕ ЛОГИКИ, ИЛИ О КОНСЕРВАТИВНОЙ РЕВОЛЮЦИИ

В XX в. человечество «догадалось» о своей смертности. В целом, как рода. Оно попало в ситуацию индивида и должно научиться теперь жить вопреки тому, о чем говорит мысль. Несмотря на «прогресс к смерти». Жить вопреки прогрессу для человека как родового существа означает поддерживать традицию, социальные и культурные константы бытия – так, как поддерживаются иммунная система индивида и определенные параметры природной среды его обитания. Все это вписывает задачу сохранения традиции как хранителя ценностей жизни, в борьбу человека за выживание вообще. С точки зрения бесконечности и вечности бытия в нем никто никуда не исчезает. Это в принципе. И столь же принципиален вывод, что любая форма имеет конец, погибает. «Нелогичная» реальность отдельного существования всегда находится между этими принципиальными крайностями. Человек есть «нечто», живущее в действительном времени.

Рассуждая чисто логически, мы вынуждены признать конечность человека и человеческого

КУТЫРЕВ Владимир Александрович – доктор философских наук, профессор Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского
© Кутырев В. А., 2008

рода, а также и мира, Вселенной, ее схлопывание или рассеивание. Подобным образом можно рассуждать относительно любой отдельно взятой вещи, о любом нечто. Стремление «остановить время», сохранить молодость и здоровье – абсурдная цель, но благодаря ориентации на эту цель мы и живем. *Быть*, сохранять себя во времени и пространстве – вот действительная, первичная, исходная, фундаментальная, основная, главная, определяющая цель любой выделившейся из хаоса системы, особенно органической, живой, в том числе человека как целостного телесно-духовного существа. Она реализуется в его желании жить, питаться, влечься к другому, размножаться, чувствовать, переживать. Все остальные его цели производны от этой. Если человек практикует единственно логичное отношение к миру, он теряет смысл жизни, потому что жизнь – фундамент смысла, а ценности, как убедительно показал наш уважаемый докладчик, фундамент рационального знания. За потерей смысла жизни в той или иной мере всегда стоит потеря ее чувства. По-настоящему не противоречат себе одни самоубийцы. Чисто теоретическое обретение смысла жизни невозможно вообще. Его надо не столько «искать», или «задавать», или «проектировать», о чем без конца спорят в литературе, – сколько переживать, чувствовать. В диалоге Алеши и Ивана Карамазовых у Ф. М. Достоевского хорошо показан фундаментальный характер чувства жизни в сравнении с ее смыслом.

– Я думаю, что все должны прежде всего на свете жизнь полюбить.

– Жизнь полюбить больше, чем смысл ее?

– Непременно так, полюбить жизнь прежде логики, как ты говоришь, непременно, чтобы прежде логики, и только тогда я и смысл пойму.

Для этого в философско-мировоззренческом плане надо ориентироваться на феноменологический реализм, утверждающий первичность Бытия и вторичность рефлексии над ним, на положение, что существование предшествует сущности. Установка феноменологического реализма и экзистенциализма должна быть принята как принцип гуманистического философствования, отличающий его от всех других форм. Некорректна, хотя ее поднимали, ломая над ней голову, многие выдающиеся философы, сама проблема: «как возможно бытие». Некорректна, ибо бытие обладает атрибутом действительности по своей сути. Оно первично, ниоткуда не выводимо и не обязано оправдываться перед своей рефлексией. Вперед бытия можно поставить Мысль или даже Ничто и из него выводить все. Но этот акт сразу превращает ее/его в бытие. Или предполагает Творца, который, само собой, обладает бытием. Различные возможности, вплоть до наиболее абстрактных, являются возможностями именно бытия. Ставящий проблему обоснования бытия философ сам обладает модусом существования и допускает существование обсуждаемой им проблемы, подтверждая таким образом, что ее решение заключается в отказе от решения. Это случай, когда ответ состоит в раскрытии несостоятельности вопроса.

Феноменологический реализм противодействует засилью инструментализма и функционализма в нашем технизированном мире, превращающем субъектов в агентов, отводя им роль элементов, существующих «ради организации» и потому теряющих психологическую базу для чувства самоценности, а следовательно и смысла существования.

После появления человека и тем самым прогрессивного отрицания всех предшествующих форм живых существ как «низших» многие из них продолжают сосуществовать с нами миллионы лет. Подобно этому, «вопреки прогрессу», могут существовать, длиться разные формы разума, в разном качестве, на разном субстрате. Мы, следовательно, имеем основание вести речь об их коэволюции, со-развитии, сотрудничестве. Более того, в отличие от истребляемых нами бессловесных животных, человек обладает преимуществом в возможности сознательного отстаивания ниши своего обитания. Делать это можно тем успешнее, чем раньше мы отдадим отчет в изменившемся положении. «Ничто» приближается само, стихийно, а традицию бытия надо культивировать. В этой цели может быть найден новый смысл, новая «идея для существования» человека как личности и частично как актора, позволяющая задержать его перерождение в бессубъектного агента-фактора. Или разделиться на тех, кто готов раствориться в технологии, служа пищей (смазкой на стыках) в системе машин, и тех, кто хотел бы сохранить свою антропологическую идентичность.

Одной из самых ключевых мировоззренческих идей, бастионом надежды в борьбе за сохранение человека является идея вечного возвращения. В сравнении с прогрессом, она более глубоко укоренена в культуре и авторитетнее его. Перед лицом бесконечности идея вечного возвращения «крепче», обоснованнее прогрессизма, «логичнее» идеи восхождения к цели, которой нет, из-за чего ее приходится обозначать точкой, называя, например, «омегой» (Тейяр-де-Шарден). Математический смысл точки – обозначение конца, «ничто». Ее принятие в качестве цели есть лишь маскировка бессмысленности непрерывного становления, отсутствия в нем какого-либо нечто. Напротив, логика вечного возвращения – всегда «наполненная», т. е. бытийная, завершенная, а значит более совер-

шенная, хотя она вступает в конфликт с современной наукой, ее ориентацией на универсальный эволюционизм и безусловную абстрактность. В свое время этот конфликт между наукой и бытием заметил Ницше. «Под воздействием науки сотрясается почва понятий, отнимая у человека фундамент, на котором покоятся его уверенность и спокойствие, а также вера в устойчивое и вечное. Должна ли господствовать жизнь над познанием, над наукой или познание над жизнью? – обострял он вопрос и предлагал подход, который перед фактом все более устрашающих достижений науки становится прямой потребностью нашей эпохи: «Наука нуждается в высшем надзоре и контроле; рядом с наукой должно возникнуть учение о гигиене жизни, а одно из положений этого учения гласило бы так: неисторическое и надисторическое должны считаться естественными противоядиями против заглушения жизни историческим, против исторической болезни». И когда мы говорим о необходимости консервативной революции, то мы имеем в виду, чтобы высшей духовной ориентацией человека был не прогресс, а вечное возвращение, может быть точнее, «возвращение к вечному». Назначение же философии, вместо обслуживания науки и прогресса, состоит в том, чтобы быть защитницей жизни, полнее – Бытия. Эту роль она лучше всего может выполнить в качестве perennial philosophy – вечной философии, т. е. Мудрости.

Когда признают, что традиция не пепел, который надо хранить, а огонь, который надо нести, или повторяют хайдеггеровскую мысль, что бытие требует возврата к истокам, редко додумывают эти положения до конца. Для своего исполнения они действительно требуют «консервативной революции», изменения характера нашей активности, ее направления и целей, признания, что человечество прошло фазу подъема на вершину и теперь свою энергию должно прилагать к тому, чтобы тормозить, а не двигаться. Это наиболее ответственный этап бытия. Альпинисты чаще гибнут на спусках, чем на подъеме. Прогресс приобрел силу инерции, поэтому управлять теперь – значит прежде всего регулировать творческую деятельность, особенно в части внедрения ее новых результатов в практику. «Если вы думаете, – писал М. Мамардашвили, – что можно естественным образом продолжать традицию, как если бы она была просто самой жизнью, – то это заблуждение. Можно подумать, что традиция – как твое дыхание: ты дышишь и живешь, чему-то следуешь и тем самым она продолжается. Между тем человеческий опыт кричит о том, что нет этого, что ткань, которая ткется над бездной, иная». Хотя в целом М. Мамардашвили был интеллектократом, его подчеркивание, что человек – это усилие и быть человеком не есть объективное естественное состояние, представляется весьма ценным. Оно сугубо ценностное. Человек – это непрерывное напряжение, своего рода воля к существованию. К бытию. Не к «белокурой бестии», не к «новому» или «пост-» человеку, а к сохранению идентичности существующего. Для этого теперь нужно усилие. Как к сохранению природы и культуры, всего, что является нашим домом. Домом бытия. А держит этот дом, служит его фундаментом, в живой природе – геном, в культуре – традиция. Традиции – это геном культуры. Не прогресс, а оптимизация по критериям продолжения своего бытия как особой системы – вот непосредственная задача современного человечества, попавшего в пограничную ситуацию.

В. М. Шемякинский

ОТВЕТ УЧАСТНИКАМ ДИСКУССИИ

Мне хотелось бы поблагодарить за положительную в целом оценку моей статьи. В то же время хочу воспользоваться правом ответить на высказанные в ее адрес критические замечания, осознавая при этом, что эти замечания, возможно, навеяны отчасти неясностью некоторых ее выражений.

Первое. Название статьи не только не ведет к противопоставлению науки и ценностей, а напротив, позволяет установить между ними более тонкие, сложные и богатые отношения. Те, кто делает подобное замечание, неявно исходят из позитивистской трактовки науки, которая была преодолена постпозитивизмом. Источник недоразумений – онтологическая трактовка соотношения науки и ценностей, выражаемая отношением «вне», хотя вся статья связана с амбивалентным пониманием науки, в рамках которого «вне» означает принцип запрета на редукцию ценностей к специально-научным процедурам. Например, идея Бога как ценность у Ньютона выполняла конститутивную функцию, тогда как у Эйнштейна она стала выполнять только регулятивную функцию.

Второе. Вызывает удивление оценка содержания статьи, что она «отражает лишь этап преднауки». Весь пафос статьи связан прежде всего с учетом физики XX в. – физики Эйнштейна, Бора, Гейзенберга, Дирака и др. Методологическая рефлексия науки – это парадигма позитивизма, тогда как явный учет роли ценностей в научном познании – это парадигма постпозитивизма, которая предвосхищается в высказываниях великих физиков XX в., критиковавших ограниченность методологического анализа науки

задолго до постпозитивизма и доказывавших, что ценностное измерение науки выходит за рамки исторического подхода. В современной философской литературе по истории науки является общим местом выделение внутренней и внешней истории науки, а проблема ценностей связывается с первой, поскольку духовная природа ценностей исключает их пространственно-временную схематизацию. На ограниченность исторического подхода к соотношению науки и ценностей обращает внимание и В. А. Кутырев.

Странным выглядит и замечание о том, что рационалистическую парадигму следует связать не с Бэконом, а с Декартом, поскольку само высказывание «рационалистическая парадигма» связывается сегодня в литературе по философии науки с переопределением (расширением) понятия рационализма, данного постпозитивистом Т. Куном.

М. И. Ненашев

СИНТЕТИЧЕСКИЕ СУЖДЕНИЯ *A PRIORI* И. КАНТА

В статье показывается, что кантовское учение об априорных синтетических суждениях в геометрии отражает реальные свойства геометрического знания.

Настоящая статья посвящена кантовскому учению о пространстве как априорной субъективной форме созерцания. Изложение будет построено на *различении* проблематики, связанной со свойствами геометрического знания, от которой отталкивается Кант, и собственно априористского ее решения.

Приступая к рассмотрению теоретического знания как знания строго всеобщего и необходимого, Кант обнаруживает, что это знание состоит из аналитических и синтетических суждений. При этом «первые суждения можно было бы назвать *поясняющими*, а вторые – *расширяющими* суждениями, так как первые через свой предикат ничего не добавляют к понятию субъекта, а только делят его путем расчленения на подчиненные ему понятия, которые уже мыслились в нем (хотя и смутно), между тем как синтетические суждения присоединяют к понятию субъекта предикат, который вовсе не мыслился в нем и не мог бы быть извлечен из него никаким расчленением» [1].

Поэтому «все аналитические суждения целиком основываются на законе противоречия и по своей природе суть априорные познания, все равно каковы понятия, служащие ей материей, – эмпирические или нет» [2]. Другое дело – синтетические и тем не менее априорные суждения, которые нуждаются в ином принципе, нежели закон противоречия [3].

В то же время требование строгой всеобщности и необходимости должно исключать, по Канту, возможность выведения такого знания из всегда ограниченного и случайного опыта. Ведь, с одной стороны, «хотя мы из опыта и узнаем, что объект обладает теми или иными свойствами, но мы не узнаем при этом, что он не может быть иным» и опыт, с другой стороны, «сообщает им (суждениям. – *М. Н.*) только условную и сравнительную всеобщность (посредством индукции)» [4].

Таким образом, оказываются неудовлетворительными известные способы опытного знания и тем не менее задача осмыслить, понять, каким образом разум все-таки может получать строго теоретическое, способное к расширению, знание об опыте – остается.

Нам известно, как справился с этой задачей Кант. Возможность геометрии, например, как всеобщего и необходимого знания делается понятной, если признать, «что пространство есть не что иное, как только форма всех явлений внешних чувств, т. е. субъективное условие чувственности, при котором единственно и возможны для нас внешние созерцания» [5]. И тогда получается, что «пространство вовсе не представляет свойства каких-либо вещей в себе, а также не представляет оно их и в отношении друг другу, иными словами, оно не есть определение, которое принадлежало бы самим предметам» [6].

Переходом или заключением от свойств теоретического знания к лишь субъективной природе форм познания Кант последовательно решает встающие перед ним на протяжении всей «Критики» гносеологические проблемы.

Рассмотрим реальную проблематику, на которую Кант натолкнулся при разборе свойств геометрического знания и которую он попытался решить и выразить своим учением о пространстве как лишь субъективной форме чувственности. Эту проблематику мы постараемся выделить отдельно без априористского ее истолкования и для этого обратимся к одной из «докритических» работ Канта – «О первом основании различения сторон в пространстве».

НЕНАШЕВ Михаил Иванович – доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии и социологии ВятГГУ, действительный член РАЕН
© Ненашев М. И., 2008

Здесь Кант разбирает ситуацию, связанную с «положением частей пространства относительно друг друга», различающихся прежде всего своим местом, и обнаруживает, что, во-первых, это положение частей предполагает какое-то *определенное направление*, необходимость расположения частей именно так, а не иначе. Во-вторых, вид этой определенности, какое именно направление, – «заключается не в отношении одной находящейся в пространстве вещи к другой, что, собственно, составляет понятие положения», т. е. из самого понятия положения не выводится, а «относится к пространству, находящемуся вне этого протяженного», к всеобщему пространству как единству [7].

Это очень важное различение, которое потом, как мы увидим, выльется в знаменитое кантовское разделение суждений в геометрии на аналитические и синтетические: необходимость какой-то той или иной определенности по отношению к частям пространства и абсолютная невозможность заключить, отталкиваясь только от частей пространства, взятых самих по себе, что-либо о характере этой определенности.

Рассмотрим данную проблематику на сугубо научном и достаточно известном материале.

Эвклид открывает свои «Начала» определением точки: «Точка есть то, что не имеет частей». Перед нами чисто отрицательное определение точки как таковой, взятой отдельно. Ничего положительного, выделяющего точку как особый предмет рассмотрения, здесь нет. Больше того, комментаторы Эвклида обращают внимание на то, что это определение не играет никакой роли в дальнейшем изложении в «Началах» геометрического знания. Приведем мнение комментатора Д. Д. Мордухай-Болтовского.

«Определение 1. “Точка есть то, что не имеет частей”. Затем идёт определение линии: “длина без ширины”. Все это, конечно, *логически не действующие* определения, *описания*, не имеющие отношения к выводам, относящимся к точке и линии» [8].

В «Основаниях геометрии» Д. Гильберта мы встречаемся уже с сознательным отказом определять точки, прямые, плоскости вообще до введения аксиом.

«Мы мыслим точки, прямые и плоскости (различные системы вещей – так крайне абстрактно называет их выше Гильберт) в определенных соотношениях и обозначаем эти соотношения различными словами, как то: “лежать”, “между”, “конгруэнтность”, “параллельный”, “непрерывный”. Точное и для математических целей полное описание этих соотношений достигается *аксиомами геометрии*» [9].

Итак, аксиомами достигается описание определенных соотношений для математических целей полное и точное. Отметим, что это должно означать, что не существует таких «определенных соотношений», для описания которых было бы нужно иметь что-то еще, кроме аксиом. К примеру, какие-нибудь собственные свойства «различных систем вещей» – точек, прямых, плоскостей как таковых, взятых самих по себе, т. е. *до* введения аксиом. Иными словами – нет ничего существенного для математических целей, что выводилось бы из этих взятых самих по себе «различных систем вещей».

Аксиомы выступают в качестве внешних и постулируются, при этом совершенно неопределенные «различные системы вещей» получают «определенные соотношения» и теперь уже по праву имеют отличные друг от друга названия: точки, прямые, плоскости.

Во введении в «Основаниях геометрии» Гильберт пишет, что «настоящие исследования представляют собой новую попытку... вывести... важнейшие геометрические теоремы так, чтобы при этом стало совершенно ясно значение как различных групп аксиом, так и следствий, получающихся из отдельных аксиом» [10].

Это достигается, например, тем, что аксиому параллельности Гильберт помещает в виде особой, четвертой группы аксиом, показывая тем самым, что именно присоединение этой аксиомы превращает геометрию в эвклидову.

Отрицание же аксиомы параллельности, замена ее на противоположную привела бы к геометрии Лобачевского.

Отказ от аксиом третьей группы, формулирующих отношение конгруэнтности, обеспечивает в свою очередь переход в область проективной геометрии.

Важно отметить, что все виды частных геометрий, способных получиться таким образом, вполне логически возможны, т. е. непротиворечивы. Данные операции – отбрасывание или замена аксиом на противоположные – не приводят к противоречиям. Но тогда оказывается вполне возможным наличие в геометрии особых субъектов (носителей предикатов). Особенность эта состоит в том, что в таком субъекте, взятом самом по себе, «вовсе не мыслился... не мог бы быть извлечен из него никаким расчленением» [11] то, чего он носитель, т. е. сам предикат.

Например, всякий треугольник должен иметь вполне определенную сумму внутренних углов. Однако эта сумма углов не связана однозначно с треугольником как таковым и «не может быть извлечена из него никаким расчленением». Наоборот, многие его свойства, в том числе сумма углов, обусловливаются постулатами, задающими пространство, внешнее и самостоятельное по отношению к треугольнику, и от того, какое в данном случае будет пространство – «плоское»

(эвклидово) или с отрицательной кривизной (Лобачевского) – и зависят свойства треугольника.

Известно, что в геометрии Лобачевского суммы внутренних углов всякого треугольника однозначным образом связаны с длиной его сторон, а в геометрии Эвклида не связаны, и для всякого треугольника сумма углов равна двум прямым углам. Поэтому геометрические положения можно считать всеобщими и необходимыми, т. е. верными, для всякой фигуры или части данного пространства как некоторого единства, охватывающего эти свои собственные части и однозначно обусловливающие их свойства.

Таким образом, можно твердо сказать, что то, что в «Критике чистого разума» Кант назовет синтетичностью геометрических основоположений, имеет существенное отношение к факту определенности геометрического знания. Тому факту, что геометрия возможна только как частная, данная, заданная геометрия, особая – Эвклида, или Лобачевского, или Римана, или еще какая другая. Оказывается, «геометрии вообще» не бывает, ибо всякий раз, когда мы имеем дело с совокупностью точек, носителей каких-либо свойств, «различных систем вещей», то это может быть только обязательно каким-то частным образом, т. е. с помощью специальных постулатов, упорядоченная совокупность.

И тогда возникает вопрос, ответа на который нельзя дать, отталкиваясь лишь от самого наличия совокупности точек, носителей свойств. Вопрос – почему наше *реальное* пространство, проявления которого мы чувственно и практически ощущаем и познаем, которое должно быть одно-единственное (такая постановка вопроса правомерна только в контексте современного Канту знания о реальности) – взятое в целом именно такое, а не иное, и выражается, например, геометрией Эвклида, а не Лобачевского, которая логически точно так же возможна.

Это философский вопрос. Вопрос об отношении нашего знания к реальности, «об истинности синтетических знаний» [12]. Вопрос этот в общей форме оборачивается вопросом о причине именно такого нашего знания о реальности, и он не снимается революциями в нашем познании реальности, ибо каждый раз, будь то эпоха Ньютона или Эйнштейна, знание о реальности или, говоря по-другому, научная картина мира – должна быть снова единым знанием, единой картиной, а, стало быть, знание должно быть снова некоторым определенным знанием.

На этот вопрос пытались ответить другие философы, например Лейбниц, учением о наилучшем из миров.

«...Надо сказать, что между бесконечным числом возможных рядов вещей Бог избрал наилучший и, следовательно, таковым является именно тот ряд, который существует в действительности» [13].

Нас интересует ответ Канта. К ответу, который дает Кант в «Критике чистого разума», мы теперь переходим.

Учение о пространстве, сосредоточенное в разделе «Трансцендентальная эстетика» кантовской «Критики чистого разума», состоит из трех следующих пунктов:

– «метафизического истолкования» понятия о пространстве, в котором Кант показывает, что пространство «не есть эмпирическое понятие», т. е. невыводимо из внешнего опыта; наоборот, сам внешний опыт, его свойства – отношение внеположенности, например, могут быть поняты из вполне определенного представления о пространстве как априорном внешнем созерцании;

– «трансцендентального истолкования», в котором Кант показывает, что пространство и должно быть априорным созерцанием для того, чтобы обеспечить возможность знания синтетического, например, положение о трехмерности нашего мира аналитически невыводимо, и тем не менее является аподиктическим;

– и «выводов из вышеизложенных понятий» о природе пространства как лишь субъективном условии чувственности. Действительно, – рассуждает Кант, – если геометрическое знание обеспечивается лишь таким пространством, которое выступает некоторым первичным условием по отношению к внешнему эмпирическому опыту, присутствуя с самого начала, делая его именно таким, то мы ничего не можем сказать о том, каким внешний опыт был бы сам по себе, если бы не был обусловлен этим неизбежным условием.

Палка, опущенная в воду (мы используем для пояснения традиционный пример), выглядит всегда и необходимо определенным образом, а именно она кажется сломанной. Для того чтобы узнать, как она выглядит на самом деле, мы вынимаем палку из воды и избавляемся от того, что водой привносилось. Однако из пространства вещи вынуть нельзя, пространство есть неизбежное условие действительного соприкосновения познающего субъекта с реальностью, а следовательно, познать реальность можно только такой, какой она является нам в пространстве.

Отметим следующую и важнейшую для хода нашей работы сторону кантовского рассуждения. Свой вывод о лишь субъективной природе пространства, в котором и выразилось своеобразие решения проблемы, Кант делает, показав, что пространство должно быть первичным, предшествующим по отношению к внешнему опыту, описанному в метафизическом и трансцендентальном истолкованиях. Тезис о *лишь* субъективности пространства («оно (пространство. – *М. Н.*)

находится только в субъекте как формальное его свойство подвергаться воздействию объектов») [14] должен означать, следовательно, что самому Канту неизвестен еще какой-либо род внешнего опыта, какая-либо объективная реальность, кроме описанной в «истолкованиях», характер которой бы не позволил говорить о безусловной априорности пространства и тем самым исключил возможность тезиса о *лишь* субъективной его природе.

Но тогда (делаем вывод мы) внешний опыт, который разбирает Кант в своих «истолкованиях», является только и возможным для Канта внешним опытом, есть *весь* известный Канту внешний опыт, есть кантовское понятие внешнего опыта. В метафизическом и трансцендентальном истолкованиях перед нами должен предстать тот способ видения объективной реальности, который характеризует именно Канта. Но тогда мы имеем дело с существенной чертой кантовского взгляда на реальность, с той чертой, которая, как мы видели, определила в качестве вывода из истолкований этот своеобразный тезис об априорной и лишь субъективной природе пространства.

К рассмотрению свойств кантовского внешнего опыта, изложенного в истолкованиях (а не опыта или предметов вообще, в этом смысле некоторой искусственной, заданной ситуации) мы приступаем.

«Пространство не есть эмпирическое понятие, выводимое из внешнего опыта», – так начинает Кант первый пункт метафизического истолкования. Каким же должен быть внешний опыт, из которого невыводимо представление о пространстве?

«В самом деле, – пишет тут же Кант, – представление о пространстве должно уже заранее быть дано для того, чтобы те или иные ощущения были относимы к чему-то вне меня (т. е. к чему-то в другом месте пространства, а не в том, где я нахожусь), а также для того, чтобы я мог представить себе их как находящиеся вне и подле друг друга, стало быть, не только как различные, но и как находящиеся в различных местах» [15].

Итак, внешний опыт Канта характеризуется тем, что ощущения, относимые «к чему-то вне меня», располагаются *вне и подле друг друга*, т. е. прежде всего характеризуются *различием мест*. То, что именно различие мест ближайшим образом обусловливает различие ощущений и предметов, – подчеркивает Кант во втором пункте истолкования.

«Никогда нельзя себе представить отсутствие пространства, хотя нетрудно представить себе отсутствие предметов в нем» [16].

Мы имеем здесь единственно представимый для Канта вид реальности, который характеризуется вполне определенным отношением *внеположенности* и, следовательно, представляет из себя некоторый *особый вид реальности*. Данное обстоятельство – единственность и в то же время особенность – Кант отмечает сам, говоря о синтетичности положения, что в опыте должна быть внеположенность. Используем 4-й пункт «метафизического истолкования времени»:

«...Положение о том, что *различные времена не могут существовать вместе* (курсив мой. – *М. Н.*) нельзя вывести из какого-либо общего понятия. Это положение синтетическое и не может возникнуть из одних только понятий» [17].

Поэтому Кант пишет в «трансцендентальном истолковании понятия о пространстве»:

«Под трансцендентальным *истолкованием* я разумею объяснение понятия как принципа, из которого можно усмотреть возможность других априорных синтетических знаний» [18]. Из контекста этого места ясно, что слово «других» здесь означает – дополнительно к синтетическому суждению о внеположенности предметов внешнего опыта.

Отметим в скобках, что это суждение перекликается с появившейся гораздо позднее синтетической «аксиомой существования» Бертрана Рассела, постулирующей наличие бесконечного множества отличных друг от друга индивидов, из-за необходимости введения которой оказалось, что нельзя признать удавшейся расселовскую программу логизации арифметики.

Чем же характеризуются предметы этого особого, но единственно возможного для Канта вида реальности? Прежде всего тем, что по отношению к ним их места, те участки пространства, которые эти предметы занимают, должны выступать некоторыми предшествующими, не зависящими от них, предметов, наличия или отсутствия, характеристиками. Сами предметы со своими возможными свойствами, согласно 2-му пункту метафизического истолкования, выступают как ничего не меняющие своим присутствием или отсутствием, а следовательно, и своими свойствами. Действительным, реальным различием таких предметов оказываются не их собственные свойства, а единственно лишь положение, место в пространстве. Но тогда свойства, не определяемые местом, теряют свое отличающее друг от друга значение. Предметы, взятые вне своих мест, обезличиваются, превращаются в нечто крайне неопределенное.

Таким образом, мы вернулись к знакомой ситуации, но теперь уже как окончательному представлению философа Канта о внешнем опыте, эмпирической, находящейся вне познающего субъекта реальности.

Специфика такой ситуации состоит в том, что *заключать* что-либо о характере определеннос-

ти или направления, «взятом в самом абстрактном смысле» [19], которыми необходимо должна обладать совокупность, «мир» из таких внешних друг относительно друга предметов – *на основании свойств, принадлежащим самим предметам*, – означало бы выводить определенность из того, что по условию должно быть совершенно неопределенным. Это все равно, что Гильберт попытался бы все-таки аксиомы геометрии выводить из своих «различных систем вещей», а не наоборот.

Но такие неопределенные предметы по условию же единственно возможные для Канта-гносеолога как предметы только и представимого внешнего по отношению к отдельному субъекту эмпирического опыта. В таком случае именно такая определенность свойств внешнего опыта (фиксируемая, например, в аксиомах геометрии) выступает принципиально невыводимой из предметов внешнего опыта, принципиально неэмпирической, существующей самой по себе формой; накладывается на предметы извне – a priori, говорит Кант; оформляет, упорядочивает предметы.

Это открытие кантовской критикой, с одной стороны, факта заданности, обусловленности и определенности результатов познания реальности разумом; а с другой стороны, принципиальной непознаваемости для кантовской критики эмпирического источника именно такой заданности, – и выступило перед самим Кантом неразрешимым противоречием, заставив его сделать вывод, что «пространство вовсе не представляет свойства каких-либо вещей в себе» [20], так как есть лишь «частное условие чувственности» [21].

Мольеровский герой г-н Журден обнаруживает, что всю свою жизнь он разговаривал не вообще, а определенным и заданным способом – прозой. Кантианец мог бы заявить, что он в таком случае не представляет, как люди понимают друг друга, высказывая каждый раз не мысли как таковые, в себе и т. д., а определенные, построенные по частным, навязанным каждому человеку правилам грамматики.

Разберем становящиеся теперь понятными стороны кантовского учения об априорном знании.

а) Некоторое знание о совокупности предметов кантовского опыта мы можем все-таки получить, исходя лишь из их внеположенности друг относительно друга. Отдельная совокупность таких предметов должна находиться опять-таки *вне* других совокупностей. Общее, что можно о них сказать (общий признак есть понятие предмета, по Канту, и то, что на основании его мы можем получить, должно быть тавтологично связано с самим понятием предмета) – это то, что совокупности должны граничить с другими совокупностями, находящимися вне их, должны *заполнять ограниченное пространство*.

Заполнять ограниченное, конечное пространство – значит заполнять объем и, следовательно, обладать какой-то *формой*, *протяжением*.

«Я могу сначала познать *аналитически* понятие тела через признаки протяженности, непроницаемости, формы и пр., которые мыслятся в этом понятии», – пишет Кант [22].

Такого рода знание есть единственное знание, которое можно получить из самого определения кантовского внешнего опыта как существования находящихся вне друг друга предметов, различающихся лишь местом в пространстве – точек, «различных систем вещей» Гильберта, т. е. совокупности безразлично чего, но *совокупности*.

Отрицание такого знания – протяженности, формы, непроницаемости – противоречило бы самому определению предметов как находящихся вне друг друга. Но тогда мы получаем кантовские аналитические суждения, которые «целиком основываются на законе противоречия и по своей природе суть априорные познания» [23].

б) Однако из того, что нечто должно обладать какой-то формой, какой-то протяженностью, еще не следует однозначно – какова эта форма, каково это протяжение.

Так, из кирпичей, которые тоже расположены вне друг друга, можно строить здания самых разнообразных очертаний, но как раз поэтому отнюдь не свойства кирпичей направляют в каждом отдельном случае замысел архитектора.

Из того, что треугольник имеет три стороны, аналитически можно заключить, что стороны находятся вне друг друга, следовательно, ограничивают какую-то часть пространства, но этого еще недостаточно, чтобы считать, что сумма двух сторон должна быть именно больше третьей – кантовский пример их метафизического истолкования. Из того, что пространство должно вообще иметь измерения, еще не следует, сколько их должно быть – пример из трансцендентального истолкования. И наконец – частый пример Канта – что «две прямые не могут замыкать пространства» [24]. Целые поколения математиков безуспешно пытались доказать постулат о параллельных прямых аналитически, т. е. исходя из остальных постулатов и из того, что это *две* прямые, т. е. находятся в пространстве вне друг друга.

Эти и другие примеры Канта есть положения определенной, эвклидовой, геометрии. Определенность эта задается аксиомами, т. е. по условию, нетавтологическими положениями. Но тогда мы получаем кантовские синтетические суждения, которые «нуждаются в ином принципе, нежели закон противоречия» [25].

в) Отметим основную, очень существенную мысль 3-го и 4-го пунктов метафизического истолкования. Пространство, выступающее некоторым самостоятельным и оформляющим собственные части – «они ему *подчинены*» – пишет Кант [26] – превращающее их в носителей собственной определенности, не может пониматься как какой-то общий признак (понятие, по Канту) этих частей, которые, по условию, находятся вне друг друга.

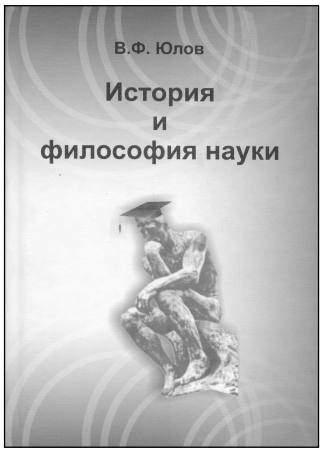
Поэтому определенное пространство, задающее именно такие свойства всем своим частям, должно быть в силу своей определенности некоторой целостностью, *единством*. Кант пишет: «единое, всеохватывающее», «одно-единственное пространство», «бесконечная данная величина», делая свой вывод о том, что «стало быть, первоначальное представление о пространстве есть априорное *созерцание*» [27].

Примечания

1. *Кант, И.* Соч. [Текст] : в 6 т. / И. Кант. М., 1963–1966. Т. 3. С. 111–112.
2. Там же. Т. 4 (1). С. 80.
3. Там же. С. 81.
4. Там же. Т. 3. С. 106–107.
5. Там же. С. 133.
6. Там же. С. 132–133.
7. Там же. Т. 2. С. 372. На это свойство геометрических построений обращал внимание еще Давид Юм: «Когда мы проводим линии на бумаге или на любой непрерывной поверхности, то существует известный порядок, в котором эти линии должны проходить от одной точки к другой, чтобы произвести полное впечатление кривой или прямой; но этот порядок совершенно неизвестен нам, и мы не замечаем ничего, кроме общего вида линий» (*Юм, Д.* Соч. [Текст] : в 2 т. / Д. Юм. М., 1965. Т. 2. С. 142).
8. Комментарии Д. Д. Мордухай-Болтовского к «Началам Эвклида». Начала Эвклида. Кн. 1–4, М.; Л., 1950. С. 221–222.
9. *Гильберт, Д.* Основания геометрии [Текст] / Д. Гильберт. М.; Л., 1948. С. 56.
10. Там же. С. 55.
11. *Кант, И.* Указ. соч. Т. 3. С. 111–112.
12. Там же. Т. 3. С. 230.
13. *Лейбниц, Г. В.* Соч. [Текст] : в 4 т. Т. 4 / Г. В. Лейбниц. М., 1989. С. 474.
14. *Кант, И.* Указ. соч. Т. 3. С. 132.
15. Там же. С. 130.
16. Там же. С. 130.
17. Там же. Т. 3. С. 136.
18. Там же. С. 131.
19. Там же. Т. 2. С. 372.
20. Там же. Т. 3. С. 132.
21. См.: Там же. С. 133.
22. Там же. Т. 3. С. 112.
23. Там же. Т. 4(1). С. 80.
24. Там же. Т. 3. С. 148.
25. Там же. Т. 4(1). С. 81.
26. Там же. Т. 3. С. 131.
27. Там же. Т. 3. С. 131.

НОВЫЕ КНИГИ

Юлов В. Ф. История и философия науки: Учебное пособие. – Киров, 2007. – 579 с.



Автор предложил оригинальный вариант учебного пособия для подготовки к экзамену по курсу «История и философия науки».

Пособие предназначено для магистров, аспирантов и соискателей разных специальностей.

ИСТОРИЯ

В. А. Кувшинов

КАДЕТСКИЙ ЦЕНТРАЛЬНЫЙ КОМИТЕТ О ЗЕМСКОМ САМОУПРАВЛЕНИИ В РОССИИ

В статье рассматривается вопрос о влиянии партии кадетов на развитие местного, в частности земского, самоуправления в России. Автор реконструирует ряд важных событий начала XX в., связанных с деятельностью этой политической организации.

Опираясь на принятую на 1-м Учредительном съезде Конституционно-демократической партии (октябрь 1905 г.) программу (раздел «Местное самоуправление и автономия»), дополненную на VIII съезде партии (май 1917 г.), а также на решения в этой области других кадетских съездов, ЦК кадетов систематически пытался претворить их в жизнь. По нашим подсчетам, за время после образования партии и до разгона II Государственной думы 3 июня 1907 г., вопрос о земствах поднимался в ЦК по тому или иному поводу 34 раза, в период работы III Государственной думы – свыше 50 раз, а IV – вплоть до Февральской революции свыше 80 раз [1].

Остановимся подробнее на этой стороне вопроса. Уже 14 ноября 1905 г. было выдвинуто и поддержано предложение использовать земские, особенно губернские, собрания для агитации кадетских идей. На этом же заседании в качестве примера для подражания приводилась Вятка, где разделили уезд по частям и сейчас же после образования кадетской партии агитаторы поехали по деревням. Тверской голова высказал намерение привлечь земство и городскую думу для пропаганды против черносотенных «Губернских Ведомостей» [2]. На заседании ЦК 23 ноября 1905 г. В. И. Вернадский предложил «на другой день после земского бюро (речь идет об избранном в мае 1902 г. Организационном бюро земских съездов, состоявшем в основном из будущих членов кадетского ЦК) собрать заседание Ц(ентрального) К(омитета)» [3]. Было также решено закупить для бесплатной рассылки по комитетам брошюры Ф. Ф. Кокошкина об автономии в количестве 10 000 экземпляров.

На заседании Центрального комитета 19 апреля 1906 г. было заслушано сообщение Ф. И. Родичева об уничтожении земских начальников. Решили составить особый проект о земских начальниках с учреждением мировых судей с оставлением волостных судов и апелляции и с передачей части административных обязанностей мировым судьям, а хозяйственных функций – по принадлежности волостным правлениям и земским учреждениям. На одном из заседаний кадетского ЦК обсуждался вопрос, почему крестьяне часто отрицательно относятся к земствам. П. Н. Милюков мотивировал это тем, что они смешивают земства с земскими начальниками [4].

Не могло пройти мимо кадетского высшего органа отношение земств к роспуску I Государственной думы и к Выборгскому воззванию по этому поводу. На совещании Центрального Комитета с представителями губернских комитетов 2 августа 1906 г. большинство собравшихся осуждали действия правительства и поддерживали Выборгское воззвание. Так, был поддержан циркуляр № 26 ЦК, в котором до сведения местных партийных комитетов доводилось, что «ЦК признает в высшей степени желательным открытое заявление голоса народного по этому предмету (т. е. протест против роспуска Думы. – *В. К.*) и полагает, что такое заявление могло бы лучше всего найти место в приговорах и постановлениях сельских и городских общественных учреждений (т. е. земств и дум. – *В. К.*) и разных союзов и обществ и заявлениям ее членов, состоявшимся в Выборге после ее распущения 10 июля» [5].

В то же время на совещании были и критические выступления в адрес Выборгского воззвания, в частности его призыв не платить налоги, так как от этого страдает больше всего земство. В Воронежской губернии, например, по словам ее делегата А. И. Шингарева, «ожидается полный крах земских финансов» [6].

Не один раз Центральный Комитет кадетов возвращался к вопросам местного самоуправления после IV съезда партии в конце сентября 1906 г., когда уже была развернута подготовка к выборам во II Государственную думу. Кадетские цекисты считали, что вопрос о пересмотре законопроекта о местном самоуправлении, в том числе и о мелком земском управлении, обязательно

КУВШИНОВ Владимир Александрович – доктор исторических наук, заслуженный профессор МГУ им. М. В. Ломоносова, заслуженный работник высшей школы РФ

© Кувшинов В. А., 2008

должен был быть вынесен на заседание Думы. А А. С. Изгоев исходил даже из того, что «необходимо выдвинуть только два вопроса для укрепления Думы (самоуправление и земельный вопрос)». И на октябрьских заседаниях ЦК подчеркивалось, что в числе первоочередных законов, которые должны быть внесены в Думу, является самоуправление (М. М. Винавер, Н. В. Тесленко, А. А. Корнилов) [7]. А на заседании 28 ноября 1906 г. был заслушан доклад Петра Дмитриевича Долгорукова о положении дела о комиссии по самоуправлению. Было решено ассигновать ей 1200 руб. до 20 февраля, а остальные части могут быть ассигнованы потом [8].

Кадетский ЦК активно выступил против попыток правительства ограничить права земств в выдвижении кандидатов в депутаты Государственной думы, выразившиеся в требовании подписок «о непринадлежности к партии». З. Г. Френкель заявил, что «нельзя допустить столь резкого вторжения в права земского самоуправления... Он предложил рекомендовать губ(ернским) собран(иям) протестовать против применения циркуляра к земским учреждениям, а также к лицам служащих по выборам... Это вопрос достоинства земских учреждений» [9], – подчеркнул он. И в заключение подтвердил свои прежние предложения об использовании кадетами земств для выборов. «Пренебрегать земствами нельзя, и мы должны пользоваться теперешними земствами» [10]. Его предложение было поддержано большинством членов ЦК.

По примеру своего 3-го съезда, работавшего накануне созыва I Думы, кадеты предполагали провести съезд также и перед началом работы II Думы и среди других вопросов обсудить отчет члена ЦК кн. Д. И. Шаховского «о работах комиссии самоуправления», так как есть затруднения с вопросом о месте полиции, о мелкой земской единице и об обложении. Однако съезд в это время не состоялся [11].

В своей законотворческой деятельности кадеты старались облегчить экономическое положение земств. Так, незадолго до начала работы II Государственной думы кадетский ЦК на заседании 1 февраля 1907 г., составляя программу деятельности своей фракции, решил включить вопрос «об обложении и о доходах в земстве (о снятии с земств и городов государственных расходов)» [12].

В это же время кадетский ЦК закончил разработку проекта нового избирательного закона для внесения на открывающуюся 20 февраля 1907 г. первую сессию II Государственной думы, который был обсужден на ряде его заседаний. Касаясь интересующего нас вопроса на заседании ЦК 11 февраля 1907 г., докладчик Н. Н. Авинов доложил, что «местное управление готово, объяснительная записка и 55 положений, определяющих губернское и уездное управление. Основание: губернатор орган надзора. У него помощники. Из самоуправления выделено воинское присутствие. Уездный чиновник ведет набор и надзор. Губернатор не начальник полиции. Полиция централизуется по уездам. Издается общий полицейский устав. Обязательные постановления дум и земств регистрируются в окружном суде» [13]. Решено напечатать весь новый избирательный закон брошюрой с объяснительной запиской на правах рукописи.

На заседании кадетского ЦК 27 мая 1907 г. было поручено кн. Д. И. Шаховскому «выяснить вопрос о положении законодательных работ и вопросах народного образования и реформы местного самоуправления в соответствующих комиссиях фракции и Думы для того, чтобы предложить соответствующие вопросы на обсуждение местных партийных организаций» [14]. Поручение это не было выполнено, так как II Государственная дума по решению царского правительства перестала существовать.

После роспуска правительством II Государственной думы и Третьеиюньского государственного переворота 1907 г. кадеты, составляя платформу своей работы в III Думе, считали целесообразным остаться в основном на прежних позициях. Так, на пленарном заседании Центрального Комитета (по-другому – совещании с представителями местных комитетов) 18–19 августа 1907 г. Ф. Ф. Ольденбург (Тверь) сказал, что «нужно нечто вроде платформы II Думы: 1) всеобщее избирательное право, 2) реформы местного самоуправления». Его поддержали А. М. Колюбакин, Н. К. Кишкин, Д. Н. Шаховской и многие другие [15].

Кадеты боролись за демократическое местное самоуправление и за господство в нем не только с точки зрения ускорения социально-экономического развития страны, но и имея в виду решение непосредственных политических задач. На указанном выше пленарном заседании Центрального Комитета Ф. Ф. Кокошкин подчеркнул, что «в местном самоуправлении... мы видим средство соорганизовать страну для мирной борьбы с правительством» [16]. «Только через земских учителей, фельдшеров и студентов мы можем завоевать деревню, а это необходимо. Агентов в таком числе мы не можем иметь» [17] – заявил на заседании ЦК 9 февраля 1908 г. Юницкий, вернувшийся из поездки по волжским кадетским комитетам. С этой же целью на заседании Московского отдела ЦК было постановлено поднять на пленарном заседании вопрос о необходимости скорейшей выработки муниципальной программы, так как «большинству городов в 1908 г. и в 1909 г. предстоят городские выборы». По этой

причине москвичи настаивали на переносе кадетского ЦК в Москву, утверждая, что перенос был бы весьма желателен для разных организационных целей, например, для организации земских и городских выборов в разных местах [18].

Исходя из итогов выборов в региональные органы управления, не всегда благоприятные для кадетов, Центральным Комитетом был предпринят ряд шагов для исправления положения. По решению М.О.Ц.К. в Москве состоялся «маленький съезд городских деятелей из провинциальных городов; намечаются и другие такие же съезды, для чего положено начало соответствующей организации. По отношению к земским съездам подобного же рода, – признавали московские цекисты, – имеющаяся организация работает вяло, но М.О.Ц.К. надеется и ее оживить. Следует отметить, что и при Московском техническом обществе (преимущественно кадетская общественная организация. – *В. К.*) начинают живее интересоваться городскими и земскими делами» [19].

В этом же русле было предложение на одном из заседаний ЦК, что для оживления работы Вольного Экономического Общества и в интересах вообще дела, которому служит Общество (находившееся под эгидой кадетов. – *В. К.*) представляется очень желательным, чтобы в его состав вошли лица с известными земскими именами, ибо «в подходящих силах, особенно таких, кто бы дал им всему направление и руководил бы, в составе Общества сейчас чувствуется недостаток». Центральному Комитету предлагалось выделить из своей среды таких лиц. Инициатива была поддержана, для чего была выбрана специальная комиссия [20].

В борьбе за избирателей кадетские цекисты стремились использовать и улучшение отношения крестьян к земствам. Так, на заседании ЦК 30 ноября 1908 г. (в связи с обсуждением вопроса об участии и тактике кадетов в комиссии Государственной думы по вопросам землеустройства) указывалось, что борьба членов конституционно-демократической партии за усиление крестьянского представительства в этих комиссиях «будет шагом навстречу той тактики, которую сейчас начинают применять сами крестьяне: как замечено на некоторых земских собраниях, крестьяне очень ревниво относятся к возможности овладеть возможными позициями в земстве; были случаи домогательства со стороны крестьян, чтобы их пропустили и в губернские гласные». «Это, – подчеркивалось на заседании, – явление новое, соответствующее новому “классовому” настроению крестьян; прежняя тактика, тактика бойкота землеустроительных комиссий, крестьянами отклоняется» [21].

Много внимания в это время кадеты уделяли созданию мелких земских единиц – волостных. На заседании Центрального Комитета 7 ноября 1909 г. при обсуждении вопроса о подготовке к предстоящей 14–15 ноября партийной Конференции видный цекист А. И. Шингарев фактически посвятил все свое выступление этому вопросу. «Если бы удалось, – говорил он, – провести мелкую земскую единицу, она сразу бы дала колоссальные результаты. В ней была бы заложена колоссальная организующая сила... Мы получили большой том статистических сведений, из которого видно, что везде решающее значение в земских организациях неизбежно будет принадлежать крестьянам. Появится и третий элемент». И в заключение предположил, что можно «ждать даже конфликтов Думы с правительством на таких вопросах, как бюджет, военное дело, земское самоуправление». В другом своем выступлении на этом же заседании ЦК Шингарев высказал мнение, что «правительство принуждено будет согласиться на учреждение волостного земства. Иначе стране грозит материальное умирание» [22].

Но не все цекисты согласились с таким оптимистическим прогнозом А. И. Шингарева. А. С. Изгоев заявил, что «это дело слишком отдаленного будущего: либо земство не получит демократического устройства, либо раньше мы успеем завоевать полную Конституцию» [23]. Его поддержали и некоторые другие, в том числе в заключительном слове и сам докладчик П. Н. Милюков, заявивший: «Что касается указываемой Шингаревым возможности организации крестьян посредством мелкой земской единицы, то ведь это еще когда будет: существует еще на пути этой единицы и Государственный Совет, и преддумья разного рода» [24].

В результате пессимисты по волостному земству оказались более правыми, чем оптимисты. Провести закон о нем, как, впрочем, и по многим другим вопросам местного самоуправления, в III Государственной думе не удалось. Речь идет о весьма популярном в кругах общественности лозунге о расширении прав и финансовых средств, а также о демократизации личного состава органов самоуправления, о введении земств в неземских губерниях (Астраханской, Ставропольской, Оренбургской), а также на Дону, Кавказе, в Сибири, о расширении крестьянского представительства в земстве и целого ряда других [25].

В проекте партийной платформы на выборах в IV Государственную думу, доложенной П. Н. Милюковым на заседании кадетского Центрального Комитета 5 мая 1912 г., была подвергнута резкой критике позиция большинства III Государственной думы, в которой правительство нашло послушное ему большинство, поддержанное верхней палатой – «полубюрократическим, полупривилегированным Государственным

Советом». Даже самые скромные реформаторские начинания Государственной думы 3 июня, в том числе местное самоуправление, встречали сопротивление со стороны Государственного Совета и большей частью сводились к нулю [26]. Нынешняя избирательная платформа, как во многом и прежняя, призывает бороться «против земских начальников, тяжелая рука которых продолжает тяготеть над русской деревней». Она требует «упрочения и расширения деятельности местного самоуправления, городского и земского, за более широкий приток к нему материальных средств, за расширение самого базиса, на котором оно построено, за демократизацию избирательного закона, за пополнение этого самоуправления недостающей ему низшей единицей, волостным земством, способным установить прямую связь населения с его избранниками. Наконец за скорейшее распространение земского самоуправления на окраины... за сохранение и упрочение той почетной роли, которую земство уже сыграло в распространении народного образования» [27].

Но попытки провести свою платформу, в том числе и по местному самоуправлению, уже на первых заседаниях IV Государственной думы, начавшей свою работу в феврале 1912 г., не увенчались успехом. «Отсюда, – констатировал П. Н. Милюков, – всеобщая разочарованность и вялость, особенно ввиду всеуничтожающей деятельности Государственного Совета» [28].

Тем не менее кадетская фракция не отчаивалась, намерена была и дальше вести борьбу за расширение местного самоуправления. Так, на пленарном заседании ЦК 27 января 1913 г., посвященном предстоящей конференции кадетов, А. М. Колюбакин говорил, что «борьбу с Государственным Советом надо поставить широко и ярко и начать ее новым внесением всех законопроектов, которые не прошли в Гос. Совете». Фракция кадетов «внесла уже законопроекты принципиального характера, внесет еще и практические законопроекты о земском избирательном праве, земских финансах и т. п. ...Что касается организации живых элементов страны, то известные признаки оживления уже чувствуются: земства уже не те, какими они были 5 лет назад...» [29]. Оратора поддержал В. И. Вернадский, добавивший, что «нельзя не согласиться с А. И. Шингаревым, что эти два вопроса: земство и гражданские свободы, могут и на страну перенести движение» [30]. В свою очередь, Шингарев развил дальше свой тезис о том, что для Государственной думы «наиболее реальной почвой, на которой она могла бы надеяться сплотить страну, все же были земские вопросы. По инициативе фракции кадетов земство введено в 3 губерниях; мы же вырвали от казны половину расходов на полицию... Лучше плохое земство, чем никакого и это имеет очень определенный отклик в стране; самые выгодные для агитации вопросы – земские» [31]. Выступавший в прениях докладчик П. Н. Милюков сделал аналогичное заключение: «Противники прекрасно понимают, что мы ищем в земстве, между прочим, и способа организации общественных сил и, конечно, будут противодействовать малейшим попыткам улучшения» [32].

На пленарном заседании ЦК кадетов 1 февраля 1913 г. продолжилось обсуждение вопроса о подготовке партийной конференции, проведение которой вначале предполагалось в декабре 1912 г. В организационном докладе, порученном А. И. Шингареву и А. И. Колюбакину, среди других рекомендаций был пункт 8-й, сформулированный следующим образом: «Для поднятия авторитета и усиления связей местных групп (кадетов. – *В. К.*) рекомендуется членам таковых стараться входить в состав земских и городских органов самоуправления...». «Главные связи у к.-д-тов в земстве» [33], – подчеркнул Н. М. Кишкин.

Перед кадетской конференцией, состоявшейся 25–26 мая 1913 г., и на самой Конференции много внимания было уделено возможности объединения в Государственной думе всей оппозиции, прежде всего с прогрессистами, а также частично октябристов путем создания земской группы на вопросах самоуправления и общего проведения земских законопроектов [34]. При обсуждении тезисов доклада, принятого конференцией [35] на пленарном заседании ЦК 5 октября 1913 г., отмечалось полевение земств и усиление влияния кадетов в земской среде. Так, по рассказу А. И. Шингарева, побывавшего на земском собрании Усманского уезда Тамбовской губернии, раньше он там всегда был в меньшинстве, теперь же не было ни одного предложения, которое не было бы принято собранием [36].

А. И. Шингарев на этом заседании предложил поставить новый вопрос об областной автономии хотя бы в виде земских областных союзов. Эта мысль встретила сочувствие и в Киеве, и в Прибалтийских провинциях, и на Кавказе. Указывалось, что эта формула, являясь привлекательной для окраин, в то же время не вызовет нареканий в стремлении расчленить Россию [37].

В заключение пленарного заседания ЦК был принят ряд постановлений, в том числе о необходимости заняться разработкой следующих вопросов: 1) национально-областной, 2) аграрный, 3) местного самоуправления и ряда других, для чего создаются специальные комиссии [38].

В связи с началом 1-й мировой войны и неудачным ее ходом, показавшим скоро неподготовленность страны к ней и неспособность царского правительства справиться с военными пора-

жениями, хозяйственной разрухой и тем самым предотвратить новую революцию, российская либеральная буржуазия попыталась взять часть военно-хозяйственных дел в свои руки. Уже на заседании ЦК кадетской партии 24 июля 1914 г. было заявлено, что «правительство не может обойтись без помощи общества. Наши люди должны стать во главе всех общественных организаций». Д. И. Шаховской предложил «возбудить вопрос о земских собраниях, о роли земств в экономическом благосостоянии деревни». А. А. Кизеветтер пояснил, что «возникает большой организационный орган зёмств и его (надо) усиливать» [39]. Речь шла о создании общероссийских организаций: Всероссийского земского союза (ВЗС) и Всероссийского городского союза (ВГС) большую роль в которых играли кадеты.

И хотя оба Союза были официально зарегистрированы в правительственных органах, тем не менее, как отмечалось на заседании кадетского ЦК 11 августа 1914 г., «продолжающееся недоверие бюрократии к общественным силам, выразившееся... в стремлении сузить задачи названных городского и земского союзов, во-первых, во времени – «лишь на время войны», во-вторых, в круге ведения, только «для помощи больным и раненным воинам» и, в-третьих, в формах общественной организации, «в составе главного, губернского и уездного комитетов». Таким образом, указывали выступавшие, «волостные попечительства и всякие другие суррогаты мелкой земской единицы, без которой не может быть прочно обосновано ни одно широкое народное мероприятие, остались вне черты официальных дозволений» [40].

Тем не менее постепенно, благодаря давлению либеральной общественности и неспособности правительства справиться с проблемами, возникавшими в стране в связи с войной, круг деятельности Союзов расширялся. К помощи раненым добавилась помощь беженцам и борьба с распространением эпидемических заболеваний. И далее Союзы расширяли свою компетенцию, вплоть до снабжения армии всем необходимым. На расширенном заседании Московского отдела ЦК 31 января 1915 г. представитель Казанского комитета кадетской партии заявил, что «военное ведомство и Красный Крест быстро спасовали перед земским и городским союзами, так как в них входят элементы всех слоев и направлений» [41].

Действенность обоих Союзов была усилена созданием в июле 1915 г. общественного органа, который должен был координировать их деятельность – Главного комитета по снабжению армии или Земгора. Фактически он стал дополнительной снабженческой организацией. При нем состояли кожевенный комитет, химический отдел, автомобильный подотдел и другие учреждения. Земгор имел собственные предприятия, мастерские, магазины; он объединял кустарную промышленность.

Кадеты не исключали, что «Союзы земский и городской можно будет использовать в политической перегруппировке сил страны», выражали надежду, что и «после войны их сразу не заглушат» [42]. Этот тезис был поддержан на заседании ЦК 15 марта 1915 г., на котором обсуждался доклад Н. В. Некрасова о земских и городских делах и отношении к ним партии кадетов. По его мнению, в городском союзе представительство кадетов гораздо сильнее, особенно в центральных органах. Это надо использовать для того, чтобы по окончании войны «он мог явиться влиятельной и сильной организацией». Он считал, что «надо использовать эту счастливую конъюнктуру и на будущих съездах представителей городов, выдвинуть и политические задачи». В то же время он отметил, что в земском союзе кадетских элементов очень мало и кн. Львов «вполне сознательно проводит в нем политику аполитизма», видимо, для того, чтобы защитить их от закрытия после войны. Он же считает, «что и для земского союза после войны открываются широкие перспективы, и надо постараться занять здесь хоть какие-то позиции» [43].

В открывшихся прениях В. И. Вернадский не согласился с теми, в том числе и с П. Н. Милюковым, относительно роли и значения союзов после войны (они считали не несомненным, что после войны союзы уцелеют, наоборот, реакция поставит первым делом их ликвидацию). Вернадский же, как и Некрасов, полагал, что раз во время войны они составят себе репутацию и получат опору в общественном мнении, а это отчасти уже и достигнуто, то «не так легко их будет уничтожить после войны». При этом, по его мнению, «их политическая роль... сведется к требованию расширения земского и городского самоуправления. Это само по себе было бы большим шагом, и есть надежда, что союзы смогут сыграть такую роль» [44]. Его поддержали многие выступавшие: А. С. Изгоев («также союзы могут впоследствии пригодиться и для партии к.-д.»), М. М. Винавер («следовало бы провести через губернские партийные комитеты лозунг – стараться проходить в состав земского и городского союзов»), А. В. Корнилов (после войны «напор со стороны земской среды на правительство может действительно повлечь за собою расширение и улучшение самоуправления») [45]. В результате было решено созвать в ближайшее время в Москве пленарное заседание Центрального Комитета, чтобы выяснить, чем можно было бы усилить активность городского и земского союзов [46].

На заседании ЦК кадетов 16 июня 1915 г. слушался доклад Д. И. Шаховского о предстоя-

щем открытии работы Государственной думы. Единственная ее задача, по его словам, – «организация обороны». Но она немыслима без организации страны. И в связи с этим он поставил на обсуждение 12 различных вопросов, некоторые даже в виде законопроектов, которые должна внести в Думу фракция кадетов. Среди них несколько, касающихся регионального управления. Первым из этих вопросов он назвал *смену губернаторов*. Необходимо их массовое обновление. «Откуда взять губернаторов?» – спросил докладчик. И ответил: «из земской среды, председатели управ, городские головы, контрольные и казенные палаты». Второй вопрос, который должен пройти в законодательном порядке, – *пополнение личного состава земства*. Чтобы создать приток новых сил, надо отменить ценз, открыть путь без него к избираемым должностям. Предоставить городским думам и земским собраниям избирать свой состав помимо имущественного ценза. Также немедленно распространить земства на окраины: Сибирь (законопроект готов и прошел все стадии в Думе), Кавказ. *Первые выборы облегчить*: от волостей и городов. Далее *финансы земств* и создание министерства местного самоуправления. Д. И. Шаховской предлагал предварительно внести на обсуждение все эти вопросы на предполагаемые в июне 1915 г. 3 съезда: Союз городов (областной СПб.), в Москве – российский, съезд по продовольствию в СПб. [47] Но назначенный на 11 июня «огромный съезд деятелей земского и городского союзов» не состоялся по причине неразрешения царских властей. И, что характерно, ЦК кадетов на своем заседании 14 июля 1915 г. обсуждал не этот вопиющий произвол власти, а возможности провести закон о волостном земстве [48].

Известно, что в августе 1915 г. в Государственной думе был создан прогрессивный блок, в который вошли оппозиционные партии и группировки: кадеты, прогрессисты, трудовики, большая часть октябристов и т. д. Во главе его стоял левый октябрист А. И. Шидловский, а фактическим руководителем был П. Н. Милюков. На заседании ЦК конституционно-демократической партии 5 сентября 1915 г., посвященном в основном неожиданному перерыву по распоряжению Николая II и его правительства работы Государственной думы, большинство фракций выступили против этого. Члены ЦК кадетов высказались в том смысле, что «то, что Дума сорвана в момент объединения прогрессивного блока, способствует резкому изолированию реакционного курса; можно сказать, что между страной и реакцией проведена резкая черта». Теперь, по их мнению, «центр внимания должен быть перенесен на земский и городской союзы и на съезд их представителей, одновременно назначенный в Москве на 7 сентября. Нет Думы, но есть съезды. Может быть, их запретят, но члены съездов все же соберутся в Москве... Ведь эти общественные организации, земский и городской союзы, выросли не с разрешения власти, а как органический процесс развития общества... Съезды должны учесть роспуск Думы... настаивая на смене министерства и выдвигая кандидатуру кн. Львова. Их голос будет голосом всей страны...» [49].

Как бы то ни было, земский съезд, где присутствовали и представители городского союза, состоялся 7–9 сентября 1915 г. Этот съезд, который сравнивали даже с заседаниями, прерванными правительством Государственной думы, выступил за возобновление ее работы и за введение в состав правительства общественных деятелей, являвшиеся основным программным требованием прогрессивного блока. Но правящие круги игнорировали это предложение, император Николай II даже не принял делегацию съезда. Руководитель Земского союза князь Г. Е. Львов обратился к государю с письмом, в котором спрашивал разрешения принять депутацию. В течение полутора недель ответа не последовало. По просьбе Львова князь Н. Б. Щербатов, управляющий Министерством внутренних дел, поставил государю тот же вопрос и получил отрицательный ответ. Государь поручил благодарить союз за деятельность по уходу за больными и ранеными, но находил невозможным непосредственное обращение к нему помимо существующего правительства по политическим вопросам [50]. Таким образом, было отклонено предложение компромисса со стороны буржуазных партий, отказавшихся от своего программного требования министерства, ответственного перед Государственной думой. Были проигнорированы и другие программные пункты прогрессивного блока, в том числе такой, как обновление состава местных органов власти, т. е. земств и городских дум.

Между тем такая политика царя и правительства только повышала престиж Государственной думы, прогрессивного блока и общественных организаций: земского и городского союзов, Земгора и др. Наглядным доказательством этого является оглашение на заседании кадетского ЦК 3 февраля 1916 г. «записки Юго-Западного фронта», доставленной побывавшими на фронте И. П. Демидовым и Н. М. Кишкиным. На вопрос, действительно ли само военное начальство ощущает возможность поражения, они ответили, что «армия боится, что при сложившихся внутри России условиях страна не выдержит и не окажет армии нужной для нее поддержки... О Думе и ее возможностях представление и у армии, и у ее командного состава – легендарное... Про себя армия говорит, что она выдержит, хотя и возможно, что немцы еще попятят. Надо, что-

бы отступление это облегчила и оборудовала для армии страна (земство, но не правительство, которому армия абсолютно не верит)... Санитарное обслуживание тыла должно непременно быть передано в земские руки» [51].

Не правда ли, какая разительная разница в отношении к Государственной думе большинства населения (армия – это ведь в своей массе крестьянство) тогда и в нынешнее время!

Конечно, не все гладко шло в стане оппозиции, сказывалась политическая разнородность ее рядов. Так, на заседании кадетского ЦК 26 апреля 1916 г. было «доложено, что проект о волостном земстве почти готов, причем больше всего спорили о надзоре за волостью со стороны земства и о финансах волости». Кадетам пришлось сделать уступку октябристам в вопросе о надзоре. «Что касается реформы земского положения, – говорил докладчик К. К. Черносвитов, – то здесь дело стоит острее: большинство (в данном случае имеются в виду октябристы. – *В. К.*), еще не открывая всех своих карт, уже твердо настаивает на сохранении роли предводителей дворянства... Вопрос об избирательном праве в земстве потребует больших компромиссов, и по всему этому дело с земской реформой затянется. А с городской реформой совсем безнадежно» [52].

Приведенные нами выше факты свидетельствуют о том, что и в экстремальных условиях военного времени кадетская партия и ее фракция в IV Государственной думе уделяли большое внимание вопросам регионального управления страной, т. е. земствам и городским думам.

После победы Февральской революции Центральный Комитет кадетской партии, несмотря на сложнейшее положение в стране и необходимость быстро решать различные вопросы государственного устройства, не упускал из поля своего зрения вопросы организации власти на местах. Уже на его заседании 7 марта 1917 г. было принято постановление: «...3) Довести до сведения правительства о необходимости выработать в срочном порядке положение о выборах в Петроградскую городскую думу на основах всеобщего, равного, прямого и тайного избирательного права; составление законопроекта нового городового положения Петрограда поручить комиссии в составе С. Ф. Ольденбурга, Л. А. Велихова, Н. Н. Глебова, М. М. Новикова, З. Г. Френкеля (все кадеты. – *В. К.*) и др. 4) Довести до сведения правительства о крайне нежелательных последствиях, к которым может привести назначение уездными комиссарами МВД председателей уездных управ, среди которых имеется много сторонников старого строя» [53].

На пленарном заседании кадетского ЦК с участием 7 членов ее фракции в Государственной думе, 4 членов Госсовета и 5 представителей с мест 10–13 марта 1917 г., постановившему предложить VII съезду партии Народной Свободы изменить параграф 13 программы партии в том смысле, чтобы вместо парламентской монархии признать необходимость установления демократической республики, также было постановлено «признать желательным возможно спешное реформирование местной администрации в соответствии с совершившимися переменами центральной власти и стоящими перед страной задачами организации и обновления» [54].

Во исполнение данного постановления был рассмотрен и одобрен проект реорганизации общественного управления гор. Петрограда, разработанный специальной комиссией ЦК партии Народной Свободы и приняты петроградской городской думой для представления Временному правительству, как преследующий цель демократизации городского самоуправления [55]. На заседании ЦК 7 апреля были заслушаны сообщения Д. Д. Протопопова и А. В. Тырковой о ходе подготовки к выборам районных управ на основании временного положения, утвержденного Петроградской городской думою. Докладчики сообщили, что опубликование аналогичного положения, выработанного Временным правительством, к сожалению, затормозилось из-за расхождений, касающихся возрастного ценза и ценза оседлости, поэтому следует вести избирательную кампанию на основе постановления Петроградской городской думы и соответствующих решений ЦК партии Народной Свободы [56].

Результаты муниципальных выборов в Петрограде и Москве, прошедшие в мае – июне 1917 г., были противоречивыми, отражали соотношение различных политических сил в стране и в особенности в обеих столицах. Как на выборах районных дум в Петрограде, так и на выборах в городскую думу Москвы победили партии меньшевиков и эсеров и примыкающих к ним политических организаций: в первой столице – 55%, во второй – 70%. Кадеты получили соответственно 25,6% и 17%. Большевики – 19,4% и 11% [57]. Хотя кадеты в обеих столицах заняли второе место, но, учитывая состав населения (избирателей) столиц и то, что здесь в избирательной компании участвовал цвет кадетской партии, нельзя признать итоги выборов успешными для них. Примерно такое же соотношение было и на прошедших в это время выборах в ряде других городских и земских образованиях.

Для того чтобы исправить положение, ЦК кадетов обсудил вопрос о местном самоуправлении на своем расширенном заседании в присутствии многих губернских комиссаров-кадет 11–12 августа 1917 г. В распоряжении автора имеется протокол этого заседания в черновой запи-

си П. Н. Милюкова, в неполной расшифровке в «Протоколах Центрального Комитета Конституционно-демократической партии» (Т. 3), и в нашей более полной, а иногда и более верной расшифровке. Поэтому будем ссылаться на оба документа.

Вступительное слово на заседании сделал бывший товарищ министра внутренних дел Временного правительства (апрель – июль 1917 г.) кадет С. М. Леонтьев. Он, прежде всего, подчеркнул, что «сейчас уже – рост примеров, под влиянием телеграмм Церетели, стремления групповых организаций (имеются в виду, прежде всего, Советы рабочих и солдатских депутатов. – *В. К.*) захватить власть в свои руки, чтобы не давать ей перейти во Врем(енное) Правит(ельство)» [58].

«Сегодня мы собрали комиссаров, чтобы выяснить (в тексте «Протоколов...» «отклонить» – с. 386) проблему власти на местах. *Роль комиссара*: дать опору, подчеркнуть: он *независим* от местных элементов, д(олжен) б(ыть) представит(елем) Врем(енного) правит(ельства), назначаться из центра. Но теперь (это) почти неосуществимо. За 4 месяца все сильно сметено; выдвинуты из народа *свои* люди. Появились люди, не знающие губерний, без подготовки. Опереться на них – без связи с местными (в «Протоколах...» «общ(ественными)» – с. 386) элементами невозможно. Надо искать *среднее*. Такими организ(ациями) м(огут) б(ыть) *объедин(енные) комитеты* обществ(енных) организаций, кот(орые) несут местами работу... Д(олжен) б(ыть) создан министр(ативный) аппарат в руках государства» [59].

Все выступавшие в прениях, исходя из реальной обстановки, когда в стране было двоевластие, а вернее, многовластие, т. е. фактически безвластие, вопреки кадетской программе требовали усиления центральной власти за счет ограничения местного самоуправления. Для этого они предлагали в новом законе повысить роль комиссаров как представителей Временного правительства, сделать их независимыми от «местных элементов», производить их назначение только из центра, считали необходимым сокращение «самочинных органов»; «приведение их в систему под руководством центральной власти» и подчинения правительственным комиссарам. Центральная власть, говорили они, должна иметь собственные органы власти даже в волости, а не только в губернии, городе, уезде [60]. Кадеты требовали расширения карательных функций представителей правительства на местах. «Твердая власть без принуждения – пустой звук, – убеждал Н. Н. Щепкин. – Надо разрушить предрассудок, что убеждение может создать сильную власть». «Комиссар должен (иметь право) требовать военную команду», – добавил другой видный член кадетского ЦК Д. Д. Протопопов. Еще дальше пошел З. Г. Френкель, заявивший: «Пр(авительство) не м(ожет) *оставаться зрителем*... нам нужен *губернатор*, *стража*. Я боюсь милиционера. Наш старый строй управления – не карточный домик». Лидер партии П. Н. Милюков, подводя итоги прениям, поддержал эту точку зрения: «Я настаиваю на доведении власти до низу, не говоря о переходном периоде» [61].

На основе этих рекомендаций были выработаны тезисы комиссаров-кадетов. В них указывалось, что на первом этапе революции власть Временного правительства опиралась на периферии на революционные межпартийные организации, исполнительные органы которых являлись единственной властью на местах. Ими были выбраны и комиссары, которые по утверждению их государством «силой самой жизни превращались в его агентов». На втором, нынешнем, этапе революции по мере избрания новых демократических самоуправлений необходимо, чтобы правительство опиралось на них. Все исполнительные комитеты должны быть закрыты и все Советы должны оставаться только как профессиональные организации. В тезисах подчеркивалось, что «комиссары Временного правительства должны с этого момента стать только блюстителями законности и как орган надзора должны быть независимы от каких-либо организаций. Компетенция их должна быть строго разграничена с органами самоуправления; этим последним должно быть предоставлено широкое право в устройстве местной жизни». «Всякое нарушение закона, – говорилось далее в документе, – кем бы то ни было произведено, должно быть неуклонно преследуемо по суду. В случае если данное нарушение закона грозит общественной безопасности, комиссар Временного правительства должен иметь право принять решительные меры к восстановлению законного течения жизни, не останавливаясь перед необходимостью вызова военной силы» [62].

На созванном Временным правительством 19 августа 1917 г. совещании по реформе местного самоуправления осуждались оба проекта: меньшевиков и эсеров – за предоставление губернским комиссарам права только надзора, кадетов – надзора и управления. В подкрепление своей точки зрения кадетские ораторы ссылались на то, что ни в теории, ни на практике еще не было, чтобы все управление передавалось государственной властью органам местного управления (самоуправления) [63]. Это гораздо больше, чем даже в Англии [64].

Большинство совещания поддержало кадетов. Под углом зрения серьезного усиления власти комиссаров, как представителей центральной власти, были сформулированы и остальные статьи законопроекта [65].

Но провести в жизнь эти решения кадетам не удалось. Через два месяца свершилась Октябрьская социалистическая революция, и историческое развитие России пошло другими путями.

Примечания

1. Подсчитано нами по Протоколам Центрального Комитета Конституционно-демократической партии (Далее: Протоколы...) [Текст]. Т. 1. 1905–1911. М., 1994; Т. 2. 1912–1914. М., 1997; Т. 3. 1915–1920.
2. См.: Протоколы... Т. 1. С. 43.
3. См.: Там же. С. 44.
4. См.: Там же. С. 70, 125.
5. ГАРФ. Ф. 523. Оп. 1. Д. 33а. Л. 46.
6. Протоколы... Т. 1. С. 96, 97.
7. См.: Там же. С. 134, 139.
8. См.: Там же. С. 158.
9. Там же. С. 146, 500.
10. Там же. С. 150.
11. См.: Там же. С. 168.
12. См.: Там же. С. 171.
13. См.: Там же. С. 176.
14. Там же. С. 201.
15. См.: Там же. С. 218, 219, 220.
16. Там же. С. 220.
17. Там же. С. 259–260.
18. См.: Там же. С. 312, 331.
19. Там же. С. 356.
20. См.: Там же. С. 248–249.
21. Там же. С. 325.
22. Там же. С. 371, 372, 380.
23. Там же. С. 375.
24. Там же. С. 381.
25. См.: Там же. С. 427, 436, 437, 457, 459, 460, 469, 472.
26. См.: Протоколы... Т. 2. С. 41–42.
27. Там же. С. 43.
28. ГАРФ. Ф. 523. Оп. 1. Д. 31. Л. 18.
29. Протоколы... С. 161.
30. Там же. С. 162.
31. Там же. С. 164–165.
32. Там же. С. 162–163.
33. Там же. С. 178, 179.
34. См.: Там же. С. 206, 210.
35. ГАРФ. Ф. 523. Оп. 1. Д. 245. Лл. 94–95.
36. См.: Протоколы... С. 222.
37. См.: Там же. С. 223.
38. См.: Там же. С. 227.
39. ГАРФ. Ф. 523. Оп. 1. Д. 245. Лл. 199–200.
40. Там же. Д. 31. Л. 180.
41. Протоколы... Т. 3. С. 41.
42. Там же. С. 35.
43. Там же. С. 54.
44. Там же. С. 55.
45. Там же. С. 55, 56, 57.
46. См.: Там же. С. 59.
47. ГАРФ. Ф. 579. Оп. 1. Д. 695. Л. 1.
48. См.: Протоколы... С. 125, 133.
49. Там же. С. 162.
50. ОР РГБ Ф. 225. Картон 8. Д. 37.
51. Протоколы... С. 202.
52. Там же. С. 294.
53. См.: Вестник партии Народной Свободы (далее ВПНС) [Текст]. 1917. № 1. С. 14.
54. ГАРФ. Ф. 523. Оп. 1. Д. 17. Л. 28.
55. Там же. Л. 29.
56. См.: ВПНС. 1917. № 3. С. 8.
57. См.: *Минц, И. И.* История Великого Октября [Текст] / И. И. Минц. Т. 2. М., 1968. С. 387, 389.
58. ГАРФ. Ф. 579. Оп. 1. Д. 699. Л. 2.
59. ГАРФ. Ф. 579. Оп. 1. Д. 699. Л. 2; Протоколы... Т. 3. С. 386–387.
60. ГАРФ. Ф. 579. Оп. 1. Д. 699. Л. 3об.; Протоколы... Т. 3. С. 388.
61. ГАРФ. Ф. 579. Оп. 1. Д. 699. Л. 2об., 3, 3об.; Протоколы... Т. 3. С. 387–288.
62. ГАРФ. Ф. 579. Оп. 1. Д. 3223. Л. 1–2.
63. ЦГА СПб. Ф. 8309. Оп. 1. Д. 3. Л. 4.
64. ГАРФ. Ф. 579. Оп. 1. Д. 699. Л. 3; Протоколы... Т. 3. С. 388.
65. ЦГА СПб. Ф. 8309. Оп. 1. Д. 3. Л. 5–6.

Ю. А. Балыбердин

МАНИФЕСТ 17 ОКТЯБРЯ 1905 г. И ЕГО РОЛЬ В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ

В статье делается попытка по-новому оценить значение Манифеста 17 октября 1905 г. и показать степень его влияния на общественно-политическую жизнь Вятской губернии.

Заметной вехой в развитии Российского государства в начале XX в. стал Манифест 17 октября 1905 г., который положил начало конституционному строю в России. Самодержавная Россия превращалась в конституционную монархию с законодательной Государственной думой, а ее гражданам предоставлялись неприкосновенность личности, свобода совести, слова, собраний и союзов.

В завершающей части Манифеста император призвал всех «верных сынов России вспомнить долг свой перед Родиною и помочь прекращению неслыханной смуты... и... напрячь все силы к восстановлению тишины и мира на родной земле» [1]. Через несколько дней после дарования свобод министр внутренних дел Дурново телеграммой предложил губернаторам доставить документ во все уездные города. Вятский губернатор дал распоряжение перепечатать Манифест из «Правительственного вестника» в «Губернские ведомости» и разослать их по нужным адресам. Он полагал, что толкователями Манифеста будут земские начальники, приставы, урядники, священнослужители и другие лояльные правительству люди.

Однако среди толкователей Манифеста оказалось большое количество представителей ре-

БАЛЫБЕРДИН Юрий Александрович – доктор исторических наук, доцент по кафедре отечественной истории, декан исторического факультета ВятГГУ
© Балыбердин Ю. А., 2008

волюционных партий, которые восприняли Манифест как проявление слабости государственной власти и решили воспользоваться этой ситуацией для дальнейшей эскалации напряженности в обществе и еще больше расшатать устои существующего государственного строя. Революционеры и их сторонники призывали народ не верить «бумажной конституции», бойкотировать выборы в Государственную думу и продолжать борьбу с самодержавием до полной победы.

Уже на первом митинге, состоявшемся в Сарапуле 20 октября 1905 г., социал-демократы выкинули красные флаги, гневно осудили Манифест как уловку царя и призвали народ к свержению власти и установлению демократической республики. Подобные митинги и демонстрации прошли во всех крупных населенных пунктах губернии.

Рапортуя губернатору 27 января 1906 г., вятский уездный исправник отмечал, что после Манифеста 17 октября агитаторы «под предлогом разъяснения дарованных Манифестом свобод собирали крестьян, толковали им революционные идеи, приглашали собравшихся присоединиться к Всероссийскому крестьянскому союзу, о чем составлялись приговоры самими агитаторами, по одной выработанной ими форме» [2]. В приговорах указывалось на необходимость «упразднения земских начальников, отобрания капиталов, земель от владельцев, уделов, церквей и пр.» [3]. Для того чтобы привлечь на свою сторону как можно больше православных крестьян, революционеры вели агитацию вблизи храмов, сопровождая свои митинги молебнами. Так, 22 октября 1905 г. вечером в г. Елабуге был получен номер газеты «Казанский телеграф» с Манифестом 17 октября. А на следующий день после 12 часов дня к помещению уездной земской управы начал собираться народ. Через час явилось до 200 чел., в том числе воспитанники реального училища, ученицы женской гимназии и приказчики. Земский агроном Иван Иванович Силин прочитал Манифест и провозгласил: «Да здравствует свобода. Ура!». По его предложению все направились в церковь и, «отслужив панихиду за лиц, положивших жизнь за свободу», с пением песен «дубинушка» и др. и двумя красными флагами пошли дальше [4].

По этой же схеме действовал управляющий имением Александрова Овчинников. 25 октября в 3 часа дня он явился на сельский сход в с. Гоньба и вошел в квартиру священника Константина Попова, с которым затем прибыл в церковно-приходскую школу, куда пригласил мужиков. Читал Манифест, а затем состоялся молебен о «здравии Государя и тех лиц, кои домогались этой свободы» [5]. Тем же из крестьян, кто не понял смысла речи, было предложено обратиться к нему или в городе к Василию Александровичу Батуеву. «Речи эти натравляют население на начальство» [6], – писал местный урядник.

Аналогичную агитацию вел служащий Малмыжской земской управы Прижуков, который читал Манифест и разъяснял его «в форме дискредитирования правительства и императорской фамилии» [7].

Сочувствующими агитаторам были даже священник с. Александровского Александр Федоров [8] и священник с. Колкова Николай Василевич, которые за литургией читали Манифест, разъясняя его прихожанам и агитировали за вступление в Крестьянский союз [9].

Активно занималась революционной пропагандой учащаяся молодежь и местная интеллигенция. Так, 23 октября 1905 г. ученики Савалижской сельскохозяйственной школы Малмыжского уезда вышли на улицу с красным флагом в руках и кричали «Ура! Свобода!», а потом с пением революционных песен прошли по селу Савали. Затем они через селение Калинино прибыли в г. Малмыж, где против уездного полицейского управления встретились с вышедшей из чайной общества трезвости с красным флагом толпой и, пропев «вечную память», направились на базарную площадь, на которой после совершения молебствия произносились революционные речи студентом Сениловым [10].

А 30 октября 1905 г. лесничий Великорецкого лесничества Соколов, кондуктор того же лесничества Чернышев, учитель земского училища Шпак и врач земской больницы Шатерникова задержали выходящий из церкви народ и объясняли ему суть Манифеста, раздавая листовки. При этом часть крестьян поняла суть документа так: «наконец-то дождались, теперь можно делить покосные участки...» [11].

Под воздействием агитаторов Селтинской и Мултанской волостей 150 крестьян произвели самовольную порубку леса и хищение сена в имении помещика Бушкова. Поводом ко всему этому «послужили слухи о погромах и аграрных беспорядках в других местностях, а также распространение злоумышленными людьми извращенного смысла Высочайшего манифеста 17 октября 1905 г.» [12].

Подобный произвол был во многих других волостях. Не выдерживая конкуренции с революционерами и их сторонниками, уездные власти просили губернатора «...распространять в уездах, в возможно большем числе экземпляров, официальное толкование Высочайшего манифеста 17 октября 1905 г.., так как различного рода проходимцы... своими превратными разъяснениями Манифеста ставят крестьянское население по отношению к Высочайше дарованным милостям в ложное положение, вызываю-

щее со стороны некоторых крестьян заметное брожение» [13].

Большую роль в извращенном толковании Манифеста 17 октября сыграли некоторые учителя. Имеются сведения, что 15 ноября 1905 г. на Ошетский сельский сход Дворнищенской волости явился бывший учитель Василий Петрович Головизнин и заявил, что «теперь никто из начальствующих лиц не имеет права описывать и продавать за неуплату податных сборов имущество крестьян, причем на основании того же Манифеста убеждал крестьян об удалении стражников и об избрании на их места сотских» [14].

Под влиянием учителей Валдаева, Левашовой и ее брата Н. Левашова «крестьяне стали как разнузданные звери, – писал урядник Мякишев. – Встречаться с двумя – тремя крестьянами нельзя, ибо очень опасно» [15].

Многие учителя участвовали в митингах и демонстрациях в Вятке, Глазове, Елабуге и других городах и вели агитационную работу во время выборов в Думу. Рапорты полицейских и жандармских чинов полны донесений об их разлагающем влиянии на крестьян. За антиправительственную деятельность их отстраняли от работы и в ряде случаев арестовывали [16].

В своих речах революционеры неизменно говорили о необходимости убрать председателей земских управ. Это объясняется тем, что в земствах работало немало политических ссыльных и сочувствующих им, а председатели управ не давали втянуть земства в революцию. На деле это часто выливалось в хулиганские действия. 23 октября 1905 г. ученики Савалинской сельской школы устроили демонстрацию во главе с членом уездной земской управы пьяным Одинцовым. Остановившись у полицейского управления, они кричали «Долой полицию!» и намеревались выбить стекла в окнах [17]. Затем пошли к дому земского начальника I участка Сарычева, ударили флагом по крыше дома, кричали: «Долой самодержавие!», «Долой Сарычева!», и тоже намеревались выбить стекла [18].

Гонения на земских начальников продолжались и позднее. В июне 1906 г. земские начальники Остроградский и Воротников телеграфировали губернатору: «Совершенно разгромлены наши камеры в Царевосанчурске, дела все уничтожены, в квартирах не оставили камня на камне, сами еле спаслись, вечером предполагается сходка и вторичный погром. На завтра оставлены винные лавки и почта, необходима немедленная помощь, местная полиция бессильна» [19]. А председатель земской управы г. Нолинска И. Шубин после неоднократных случаев хулиганства вынужден был обратиться к гражданам г. Нолинска с письмом:

«Неизвестными лицами в моей квартире поздно вечером и в мое отсутствие вновь выбито несколько стекол. Кинуты в окна камни, которыми можно сильно ушибить, а детей даже убить. Моя шестимесячная дочь захворала от испуга... Одумайтесь, господа, имеющие прикосновение к проявлению хулиганства, помогите прекращению этого проявления все, кто не имеет к нему отношения и возмущается им» [20].

С призывом к населению Ижевского завода обращался местный земский начальник: «В виду готовящихся на 30 октября взаимнопротивоположных манифестаций с одной стороны партией социал-демократов, а с другой – сторонников спокойного проведения в жизнь милостей, возвещенных Высочайшим манифестом 17 октября, я приглашаю население Ижевского завода без всякой взаимной вражды воздержаться от насилий и спокойно выжидать последствий освободительного закона.

Да здравствует свобода и мир в родном крае.

Да здравствует свобода и законность» [21].

Несмотря на разъяснения, многие сельские жители смысла дарованных им свобод не понимали. Они сплошь и рядом воспринимали их в бытовом и анархическом ключе. В то же время слово «свобода», по свидетельству очевидцев тех лет, «было у всех на устах» [22]. Например, крестьяне д. Сосновки Сосновской волости Сарапульского уезда решили, что им дарована такая «свобода», при которой «если хочешь говорить – говори, и делать – делай. Никто тебе не может воспретить и ежели начальство того... захочешь изругать – ругай: на все, значит, свобода» [23].

Свобода совести, по мнению крестьян Малмыжского уезда, означает, что «всякий может делать то, что ему заблагорассудится, не неся за это никакой кары» [24]. Свобода слова – «можно отругать кого угодно» [25]. Неприкосновенность личности – «начальство не имеет права отписывать и продавать за неуплату податных сборов имущество крестьян» [26]. Свобода гражданина – это ситуация, когда «никто никому не должен подчиняться» [27].

Крестьяне Казаковской волости Орловского уезда посчитали, что их теперь «будут называть гражданами, то есть уравняют с помещиками, и налоги все будут платить одинаковые, и количество земли у всех будет равное», кроме того, «дадут покосов», то есть сенокосные угодья, которые крестьяне ежегодно арендовали, «лесного надела добавят» [28]. 29 ноября 1905 г. председатель Уржумского уездного съезда писал вятскому губернатору А. Г. Левченко, что «настроение крестьян, особенно селений, окружающих город, неспокойное из-за непонимания Манифеста 17 октября» [29].

Такое восприятие Манифеста усиливало смуту и недовольство крестьян. Не понимая смысла происходящего и Манифеста, многие крестьяне теряли уважение к закону и власти, но в каждом уезде это проявлялось по-разному.

В Яранском уезде, в слободе Кукарке, по сообщению управляющего Вятской казенной палатой, ежедневно собираются по 80–100 чел. и предлагают «некоторым задать звону» [30]. Исправник Золотухин писал: «По ночам на 13, 14, 15, 16, 17 и 18 ноября собираются толпы молодежи, особенно новобранцы, поют по улицам песни “Нагаечку” и “Марсельезу” и др.» [31], «кричат “Ура”, “Свобода”, “Долой полицию”! 15 же ноября толпа эта была в 150 чел... Настроение толпы было очень воинственное. Многие были вооружены... Цель этих демонстраций – добиться полных свобод, что происходит от неправильного понимания Манифеста 17 октября» [32]. Писарь Тожсолинской волости, крестьянин Илья Григорьевич Копылов во время набора новобранцев в Кукарке 13 ноября при содействии крестьянина Михаила Ивановича Бердникова сорвал с национальных флагов красные полосы и водрузил их при входе в волостное правление, вместо национальных. Повесивши их, он закричал: «Ура, свобода!», что подхватила стоявшая здесь толпа присутствующих» [33]. В этом же уезде, по сообщениям урядников, проводились тайные беседы о свободах, о ненужности земских начальников и полиции. «В Котельничском уезде, – пишет земский начальник, – благодаря свободам после Манифеста... крестьяне находятся в крайне возбужденном состоянии. Они потеряли всякое уважение к закону и власти. Особенно не уважают земского начальника и полицию... Одним словом, весь участок находится в движении и дело очень серьезно» [34]. Примерно то же самое было и в других уездах.

Наряду с протестными настроениями следует отметить и другое – массовое выражение верноподданнических чувств крестьян Царю по случаю Манифеста. За дарованные свободы спешили благодарить Царя целые волости Вятского, Малмыжского, Нолинского, Уржумского и других уездов. Например, старшина Теребиловской волости Уржумского уезда Платунов так поставил дело, что все сельские общества наперебой посылали Царю телеграммы с выражением верноподданнических чувств. Некоторые волостные сходы обещали воздвигать иконы чудотворца Николая при волостном правлении, отливать колокола, собирать деньги на неугасимую лампаду и т. д. Приведем для примера два таких послания, одно из которых написали русские, второе – марийцы. «Великий государь! До нас доходили слухи, что Ты, Государь, не будешь управлять нами, а будет выборной правитель. Нам не надо выборного правителя, – наше желание, которое мы готовы поддержать грудью своею, не щадя живота своего, чтобы Ты, Помазанник Божий, правил государством, как и предки, самодержавно, для благоденствия дорогой Родины, искоренения в ней крамолы, ведущей трудящееся, верное Тебе население к нищенству и разорению. Ознакомившись с Манифестом Твоим, мы заявляем Тебе, нашему Царю Батюшке, радости нашей, готовность явиться для защиты Твоих самодержавных прав на пользу дорогого Отечества.

Теребиловский старшина Платунов» [35].

«Ваше Императорское Величество – Благочестивый Государь земли русской, с Новым Годом! Мы, черемисы, жители деревни Верхней Шурмы, Больше-Шурминской волости Уржумского уезда, Вятской губернии, решили высказать Тебе, Государь, чувства радости и благодарности за твои заботы о Родине нашей. Мы помним присягу на верность Тебе, единому защитнику нашему, Тебе одному мы, Государь, верим, на Тебя надеемся, и верь, Государь, мы не послушаем злобных подстрекателей и их подметных бумажек. Спаси Тебя Господь, Государь.

От сельского старосты деревни Верхняя Шурма, по желанию общества и благословению приходского священника, сельский староста Григорий Кузнецов» [36].

Подобных писем и телеграмм было много. Их производство, если судить по их словесной вычурности, было, скорее всего, налажено в церквях. Об этом можно судить по корреспонденции в «Вятской жизни»: «В новый год после обедни произошел в церкви с. Кумены такой диалог между пастырем и пасомыми.

– В Бога верите?
– Верим!
– В Царя верите?
– Верим!
– Отблагодарить желаете?
– Желаем.

Сразу появилось несколько карандашей и пошла работа по всем углам. За неграмотных оптом подмахивают» [37]. Однако никто никого не удерживал и не принуждал. Крестьяне подписывали бумаги добровольно, в согласии со своей совестью.

В благодарственных адресах содержалась просьба к губернатору или министру внутренних дел «повергнуть к стопам его императорского величества государя императора беспредельные чувства глубокой благодарности и преданности за дарованные Манифестом 17 октября милости». Иногда писали пожелания царствовать «многие лета» [38]. В местных газетах регулярно печатались сообщения о том, что «император адреса прочел с благодарностью» [39].

Только за ноябрь 1905 – февраль 1906 г. было отправлено на имя царя 72 благодарственных письма [40].

Особенно заметно политическая активность крестьян стала проявляться в связи с выборами в I Государственную думу. Явка на выборы, несмотря на призывы социал-демократов и эсеров бойкотировать их, была выше, чем в других регионах. Если в большинстве из них она не превышала 60%, то в Вятской губернии она равнялась 97,5 [41]. Причины высоких показателей явки на выборы были обусловлены несколькими факторами. Во-первых, надеждой крестьян улучшить свое материальное положение, во-вторых, их желанием иметь в Думе собственного представителя, который будет отстаивать их интересы.

Крестьяне считали, что «Государственная дума будет заниматься повышением уровня их жизни» [42], и поэтому к избирательной кампании отнеслись серьезно и агитировали избирать лучших, преимущественно грамотных и зарекомендовавших себя в области какой-либо деятельности. В результате каждый из семи избранных крестьянских депутатов имел начальное, среднее или высшее образование: С. С. Вихарев, И. О. Кузнецов и С. Я. Тумбусов закончили земское начальное училище, П. Ф. Целоусов – главное уездное училище, П. А. Садырин – Московский сельскохозяйственный институт, Ш. Хусаинов – Семипалатинское медресе. Шестеро из семи избранных депутатов имели опыт несения служебных обязанностей: С. С. Вихарев служил сельским старостой, С. Я. Тумбусов и П. Ф. Целоусов – народными учителями, П. А. Садырин – агрономом, Ш. Хусаинов – муллой, Г. П. Мамаев был героем русско-японской войны и имел два ордена Св. Георгия [43].

Крестьяне внимательно следили за работой Думы. На имя своих депутатов они посылали письма и телеграммы, требуя от них настойчивой борьбы за крестьянские интересы [44]. Кроме писем и телеграмм крестьяне направляли в Государственную думу своих представителей с целью узнать о ее работе и непосредственно передать депутатам свои просьбы, в первую очередь о земле. Члены Государственной думы объяснили крестьянам, что земли бесплатно взять у помещиков нельзя, так как некоторые купили ее за большие деньги. В целом прибывшие из Думы крестьяне не советовали односельчанам чинить насилия над помещиками, а предлагали дожидаться окончания работы Государственной думы [45].

Многие крестьяне верили, что через Думу можно добиться решения коренных экономических и политических вопросов, и они желали, чтобы Дума имела полную власть и действовала в интересах народа.

Под влиянием революционной пропаганды многие крестьянские сходы принимали решение вступить во Всероссийский крестьянский союз. Требования крестьян были примерно одинаковы и касались земли, налогов и выборов. Все приговоры составлялись на основе единого образца, который агитаторы привозили с собой. Они умело вели пропаганду, убеждая крестьян, что они поступают законно, что плохими являются чиновники и власти, при этом не осуществляли нападок на царя. Поэтому большинство крестьян, присоединившихся к Крестьянскому союзу, считали, что любые преобразования могут осуществляться только благодаря воле царя. Так, жители д. Волковской Нолинского уезда свой приговор о присоединении к Союзу закончили наказом своему уполномоченному следующим образом: «...выяснить наши нужды, какие мы переносим в настоящее время и каких нам порядков хочется, о чем совместно с Союзом просить его императорское величество нашего Царя-Батюшку» [46]. Верноподданнические настроения содержатся и в приговоре Шестаковского волостного уезда, где говорится: «Ничем присяги не нарушаем, а были и остаемся верными слугами Государя-Императора и преданными сыновьями Православной Церкви» [47].

30 ноября, 1 и 2 декабря 1905 г. в г. Вятке состоялся первый и единственный губернский крестьянский съезд. Подготовкой и проведением его занимался губернский комитет Союза, в который входили эсеры Соболев, Головизнин, Куличенко, Маташков и другие, а также прибывший с московского ноябрьского съезда член партии эсеров крестьянин Владимирской губернии И. В. Майоров. Организаторы съезда хотели провести его открыто, но этого не случилось. И. В. Майоров, отправленный к губернатору за разрешением открыть съезд, был обыскан и арестован, хотя привлечь его к ответственности власти не смогли: при помощи товарищей он скрылся [48]. В этот же день, накануне открытия съезда, губернский комитет отпечатал обращение к губернатору, в котором говорилось, что в разрешении съезда комитет не нуждается и что комитет на основании Манифеста 17 октября требует защиты съезда от черносотенцев. В обращении говорилось, что если губернатор прикажет разогнать съезд, то он заклеймит себя как нарушитель Манифеста и «сотворит прямые проявления беспорядка, бесчинства и насилия вместо охраны людей мирных, стремящихся к спокойному выполнению лежащего на каждом долга» [49]. Съезд открылся в назначенный день 30 ноября в здании фельдшерских курсов при губернской земской управе. На нем присутствовали около 300 чел.

Местный историк А. А. Папырина считает, что делегатами съезда были «крестьяне и интеллиген-

ция» и что «большинство делегатов было избрано на сельских и волостных сходах» [50]. По данным же губернатора и полиции, «так называемый Крестьянский союз состоит почти исключительно из социалистов, что в нем больше лиц других сословий, чем крестьян, что на съезде были крестьяне только нескольких волостей, что они не были избраны законными приговорами, а сами назвали себя представителями крестьян» [51]. Начальник Вятского губернского жандармского управления отмечал, что «на съезде не было ни одного добропорядочного крестьянина. Крестьян было лишь чел. 40 и эти последние все социалисты-революционеры» [52]. По-видимому, часть крестьянских депутатов была избрана на сельских и волостных сходах. Известно, например, что крестьяне Селезневской волости Слободского уезда на многолюдном собрании избрали трех делегатов, крестьяне других волостей Слободского уезда – по одному или по два делегата. А большое количество участников съезда (по разным оценкам, от 300 до 400 чел.) объясняется тем, что на нем, кроме делегатов-крестьян, присутствовали рабочие, служащие и даже учащиеся средних учебных заведений, состоящие в партии социалистов-революционеров либо сочувствующие ей. Разогнать съезд губернатор не решился, так как на нем присутствовали солдаты резервного Котельничского батальона, расквартированного в Вятке. Характеризуя этот батальон, губернатор сообщил в департамент полиции, что «батальон вообще недисциплинированный, унтер-офицерский состав никуда не годится, 3, 4, 5 роты батальона по имеющимся агентурным сведениям на стороне социал-революционеров, лишь 2-я рота и учебная команда от них отделились и то не в полном своем составе; в настоящее время роты не позволяют арестовать начальству известных уже агитаторов...» [53].

Состоявшийся губернский съезд постановил присоединиться к Всероссийскому крестьянскому союзу и принял развернутую резолюцию, состоящую более чем из 20 пунктов, включающих в себя целый ряд революционных требований: национализацию земли, упразднение полиции и земских начальников, упразднение сословий, освобождение всех политических заключенных, отмены косвенных налогов на предметы первой необходимости и др. [54]

Однако решения съезда остались на бумаге, а отделы Крестьянского союза губернии прекратили свое существование после дерзкой попытки эсеровского руководства провести запрещенный губернатором второй съезд, закончившийся столкновением их боевой дружины с солдатами местного гарнизона.

Проводимые революционерами митинги и демонстрации в связи с Манифестом с революционными лозунгами вызвали ответную реакцию у сторонников законной власти. Это находило выражение в разных формах, начиная от простого недовольства до физических расправ с «политиками».

21 октября на площади Воткинского завода собралась огромная толпа. По окончании молебна 10–15 тыс. человек с национальным гимном, портретами государя и государыни двинулись по городу. Порядок был образцовый. На одной из улиц увидели «горячего участника демонстрации Василия Окулова, он же Гужавин, молодой человек лет 23, живущий в Сарапуле без определенных занятий». Его окружили и избили, а затем увезли в больницу и в полицейское управление, где и живет он при арестантской, «чтоб не убили» [55].

20 октября на Соборной площади Сарапула бывший учитель Чужеговского училища эсер Василий Николаевич Мышкин с группой реалистов и гимназисток устроили митинг. Критикуя правительство, он говорил: «Долой самодержавие!», «Не надо нам Царя-кровопийцу!». Реалисты и гимназистки встретили последний лозунг аплодисментами, криками «Ура!» и разбрасыванием прокламаций, а вот «прочая публика стала высказывать неодобрение, даже среди них стало заметно волнение!» [56].

30 октября 1905 г. в 10:30 утра в с. Великорецком агитаторы задержали выходящий из церкви народ и стали толковать Манифест. В ответ на это «некоторые крестьяне произносили угрозы по отношению к агитаторам» [57].

27 октября 1905 г. в Елабуге в ответ на революционные выступления были «сходки у мясников на мясном рынке и у мещан и золоторотцев в чайной общества трезвости, которые решили разыскать агитатора Чикина, агронома Силина, Короваева, Суходоева, Башкирова и избить их. Поводом послужили слова Чикина о том, что «нам Государя не надо!». В предупреждении беспорядков полицейскими властями было предложено Чикину, Силину, Суходоеву и Кокореву выехать из города, а к дому городского головы поставлена охрана [58]».

26 октября по городу было объявлено о митинге в здании театра. Собралось около 200 чел. (в основном мещане и мелкие торговцы), среди которых было «много нетрезвых», а организаторов (городской голова Башкиров, управляющий Асановской фермой Короваев и заведующий страховым делом по Елабужскому уезду Суходоев) не было [59].

Публика «сильно» заволновалась. На сцену вышел мещанин Калугин и начал читать Манифест, в ответ «из среды собравшихся понеслась брань и крик: “Долой Калугина!”, а потом кто-то сшиб его с ног и нанес легкие побои» [60].

Народ начал расходиться, а около 30 чел. направились на квартиру Чикина, чтобы побить его за устроенную забастовку приказчиков, но того дома не оказалось. Другая часть, 70–80 чел., направились к Башкирову, чтоб «произвести погром дома», но тот был в городском клубе. Явившегося Башкирова засыпали вопросами, «почему он примкнул к партии крайних либералов, почему он идет против Государя и правительства, некоторые советовали ему в политику не вмешиваться, а заниматься своими делами».

Действия революционеров вызывали часто отторжение у законопослушной части сообщества, в том числе и у рабочих. Так, 20 октября 1905 г. в Сарапуле после митинга толпа до 300 чел. во главе с социалистом-революционером бывшим учителем Чужеговского училища Василием Николаевичем Мышкиным с пением революционных песен и тремя красными флагами пошла к заводам Михеевых, Дедюхина, Смагина, Пешехоновой, чтобы «прекратить работы и вызвать рабочих» [61]. В итоге «упомянутые выше заводы наотрез отказались исполнить требования революционеров, причем рабочие высказали, что они должны работать, так как хотят есть». Более того, рабочие были «сильно взволнованы поведением революционеров» и «намеревались даже их побить, но были удержаны хозяевами» [62].

Далее революционеры пошли в сад общества трезвости, где собралось около 1000 чел. Часа в 2 дня бывший учитель Шишкин, произнося противоправительственную речь, выразился «Долой самодержавие!», «Долой Царя-кровопийцу!». Толпа взволновалась и «в один миг кинулась на демонстрантов и начали наносить побои, демонстранты разбежались, многие спаслись в зале общества трезвости, где и заперлись». Толпа требовала выдачи демонстрантов и угрожала убийством. А рабочий Иван Гоголев просил разрешения пройтись по городу с национальным флагом, портретом Государя Императора и петь «Боже Царя храни!». У пожарной части взяли два флага, в приходском училище портрет, причем толпа увеличивалась «встречною публикой всех классов населения» до 1000 чел. [63]

Волна политических митингов и демонстраций с призывами свержения существующего строя спровоцировала ответные выступления сторонников правительства, самым крупными из которых произошел в Вятке 22 октября 1905 г. В этот день «по желанию граждан г. Вятки и крестьян подгородных местностей» был отслужен молебен по поводу Высочайшего манифеста, а затем «по их же желанию» было предпринято торжественное шествие с портретом Государя, национальными флагами, «при пении “Спаси, Господи, люди твоя” и национального гимна» [64]. Из толпы стали выделяться «группы лиц», которые останавливали встречных и предлагали снять шапку перед портретом Государя, а затем перешли к избиению тех, кто не подчинялся. В результате было убито 6 чел. и ранено – 29 [65]. А днем раньше в г. Уржуме «чернь набросилась громить манифестантов, избили 5 земских интеллигентов, двух тяжело ранили...» [66].

Не обошлось без побоев манифестантов и в Сарапуле, где 20 октября в саду общества трезвости «рабочие избивали публику и учащихся». А заступившемуся за учениц бывшему члену земской управы сломали в двух местах левую руку [67].

Наряду с митингами и демонстрациями революционеры широко использовали в своих целях газеты, которые в связи с «Временными правилами о современных изданиях» появлялись в огромном количестве не только в центре, но и на местах. Они распространяли центральные газеты с критикой правительства и публиковали многочисленные материалы в местных изданиях, придерживающихся левых взглядов («Вятская жизнь», «Вятский край», «Вятская речь»). В этих газетах постоянно появлялись статьи о Манифесте, избирательном праве, злоупотреблениях властей и бесчинствах полицейских, забастовках рабочих и выступлениях крестьян, зачастую с искажением фактов, за что редакторы подвергались репрессивным мерам, вплоть до возбуждения против них уголовных дел и высылки из пределов губернии.

В «Обзоре Вятской губернии» за 1905 г. с тревогой отмечалось, что газеты самым разлагающим образом действуют на население [68].

Наибольшую роль в разоблачении Манифеста и дарованных царем свобод революционеры отводили листовкам, в которых они призывали народ не верить царским обещаниям и к бойкоту выборов в Государственную думу.

В листовке «Отказывайтесь от выборов в Государственную думу» содержится разъяснение, почему: «Если вы примете участие в выборах, а затем будете недовольны законами, то вам ответят, что вы сами выбрали такую Думу» [69].

В листовке «Долой Государственную думу!» говорится, что «Правительство делает попытку отдалить свою гибель и думает, создав тень народного представительства наглую и жалкую подделку под него, обмануть вас, успокоить, а этим укрепить свое положение. Рабочие и крестьяне! Неужели вы дадите своему врагу оружие против самих же себя? Этого не должно быть!» [70].

Однако подавляющая часть населения губернии продолжала верить царю и Манифесту, оказывая революционерам противодействие. В ре-

зультате столкновений гибли ни в чем не повинные люди.

Обеспокоенные беспорядками на местах, Министерство внутренних дел и департамент полиции требовали от губернаторов принятия решительных мер по их пресечению. 30 ноября 1905 г. департамент полиции направил губернаторам циркуляр, где говорилось о необходимости «всеми мерами прекратить революционное подстрекательство крестьян к грабежам и насилию против землевладельцев» [71].

Для этого необходимо высылать зачинщиков беспорядков, без производства дознания. В случае ареста учителей, фельдшеров и других земских служащих «не обращать никакого внимания на мятежные протесты разных самозваных союзов и делегаций...» [72], губернаторам предлагалось самым решительным образом «разгонять протестующих силою с употреблением, согласно закону, если нужно, оружия...». Далее в циркулярном письме департамент полиции призывал губернаторов не допускать никаких колебаний, о принятии этих указаний «к точному и непременному исполнению телеграфировать двумя словами “будет исполнено” на имя директора департамента полиции» [73].

Вятский губернатор Левченко постоянно рассылал уездным исправникам грозные телеграммы с требованием не допускать публичных собраний и манифестаций с антиправительственными лозунгами, а для водворения порядка в губернии просил у Министерства внутренних дел увеличения полицейских сил. Усилившиеся репрессивные меры, в том числе аресты наиболее активных революционеров и редакторов оппозиционных газет, привели к спаду протестных выступлений, а затем и к затуханию деятельности левых и оппозиционных партий.

Итак, опубликование Манифеста 17 октября вызвало мощную волну революционной пропаганды. Призывы к свержению самодержавия и бойкоту выборов в Государственную думу в ходе многочисленных митингов и демонстраций привели к открытым столкновениям революционеров и их сторонников с законопослушной частью местного сообщества. К сожалению, местные власти не смогли организовать работу по толкованию Манифеста 17 октября, а также не сумели своевременно пресечь беспорядки, в ходе которых были убитые и раненые.

Вместе с тем Манифест 17 октября 1905 г., предоставивший населению основные гражданские свободы, явился толчком для активизации общественно-политической жизни. В губернии стали создаваться политические партии всех течений и множество непартийных общественных организаций, развиваться неправительственная печать, что содействовало формированию основ гражданского общества.

Примечания

1. Государственный архив Кировской области (ГАКО). Ф. 582. Оп. 146. Д. 234. Л. 51об.
2. Там же. Д. 250. Л. 57об.
3. Там же.
4. Там же. Д. 220. Л. 166.
5. Там же. Д. 235. Л. 70об.
6. Там же. Л. 71.
7. Там же.
8. Там же. Д. 250. Л. 74.
9. Там же. Д. 230. Л. 23.
10. Там же. Д. 235. Л. 70.
11. Там же. Д. 230. Л. 9, 10.
12. Там же. Д. 235. Л. 71, 71об.
13. Там же. Д. 232. Л. 60об.
14. Там же. Д. 232. Л. 60.
15. 1905 год в Вятской губернии. Вятка: Труженик, 1925. С. 90.
16. *Папырина, А. А.* Революционное движение в Вятской губернии [Текст] / А. А. Папырина. Киров, 1975. С. 130.
17. Там же. Д. 235. Л. 70.
18. Там же. Л. 70.
19. Там же. Д. 293. Л. 3,3об.
20. Там же. Д. 232. Л. 70.
21. Там же. Д. 234. Л. 12.
22. ГАСПИ КО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 79. Л. 39.
23. Крестьянская газета. 1906. № 10. 28 марта.
24. ГАКО. Ф. 716. Оп. 2. Д. 313. Л. 46.
25. Вятская газета. 1906. № 2.
26. ГАКО. Ф. 582. Оп. 146. Д. 232. Л. 60.
27. ГАКО. Ф. 716. Оп. 2. Д. 313. Л. 46.
28. Вятская газета. 1906. № 2.
29. ГАКО. Ф. 582. Оп. 146. Д. 224. Л. 28.
30. *Бокарев, Ю. П.* Менталитет и аграрное развитие России (XIX–XX вв.) [Текст] / Ю. П. Бокарев. М., 1996. С. 171.
31. 1905 год в Вятской губернии. С. 89.
32. Там же.
33. Там же. С. 90.
34. Там же.
35. Памятная книжка Вятской губернии и календарь на 1907 г. [Текст]. Вятка, 1907. С. 102–103.
36. 1905 год в Вятской губернии. С. 105.
37. Вятская жизнь. 1906. 25 янв.
38. Памятная книжка Вятской губернии и календарь на 1907 г. С. 74.
39. Там же.
40. Там же.
41. Вятский вестник. 1906. № 80. 15 апр.
42. ГАКО. Ф. 714. Оп. 2. Д. 313. Л.л. 46об., 60, 77.
43. Памятная книжка Вятской губернии и календарь на 1907 г. С. 108–109.
44. Вятская газета. 1906. № 33.
45. ГАКО. Ф. 716. Оп. 2. Д. 313. Л.л. 78, 79.
46. ГАКО. 1906. Ф. 714. Д. 86. Л. 367
47. Там же. Д. 53. Л. 46.
48. РГИА. Ф. 102. ДП. Ос. Отд. 1905. Д. 1800. Л. 15.
49. Там же. Отдел печати, № 12040.
50. *Папырина, А. А.* Революционное движение в Вятской губернии в революцию 1905–1907 гг. С. 88.
51. ГАСПИКО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 13. Л. 27.
52. ГАРФ. Ф. 102. ДП00, 1905. Д. 2550. Ч. 57. Л. 47.
53. Там же.
54. *Кирюхина, Е. И.* Местные организации Всероссийского крестьянского союза в 1905 году [Текст]:

ученые записки Кировского пед. института / Е. И. Кирюхина. Киров, 1956. С. 110.
55. Там же. Л. 3об.
56. ГАКО. Ф. 582. Оп. 146. Д. 225. Л. 8.
57. Там же. Д. 230. Л. 10.
58. Там же. Д. 220. Л. 167.
59. Там же. Л. 166.
60. Там же. Д. 235. Л. 166об.
61. Там же. Д. 225. Л. 8.
62. Там же. Л. 8об.
63. Там же. Л. 8об, 9.
64. Памятная книжка Вятской губернии и календарь на 1906 г. С. 127.
65. Там же. С. 128.
66. Там же.
67. Там же.
68. Обзор Вятской губернии за 1905 г. С. 56–57.
69. 1905 год в Вятской губернии. С. 325.
70. Там же. С. 327.
71. ГАКО. Ф. 582. Оп. 146. Д. 263. Л. 2.
72. Там же. Л. 2об.
73. Там же.

А. А. Калинин

ВЕЛИКОБРИТАНИЯ, СОВЕТСКИЙ СОЮЗ, СОЕДИНЕННЫЕ ШТАТЫ И ГРЕЦИЯ: ПРОБЛЕМА СФЕР ВЛИЯНИЯ в 1944 г. (К ВОПРОСУ ПРЕДЫСТОРИИ «ПРОЦЕНТНОГО СОГЛАШЕНИЯ» У. ЧЕРЧИЛЛЯ И И. В. СТАЛИНА 9 ОКТЯБРЯ 1944 г.)

Автор, опираясь на рассекреченные документы Архива внешней политики РФ, показывает, что еще в мае 1944 г. было фактически заключено соглашение о разделе сфер влияния в Греции и Румынии, которое хронологически предшествовало «процентному соглашению» У. Черчилля и И. В. Сталина 9 октября 1944 г. Соответственно, соглашение от 9 октября явилось развитием первой договоренности.

9 октября 1944 г. лидеры СССР и Великобритании И. В. Сталин и У. Черчилль заключили знаменитое «процентное соглашение». В последние два десятилетия в нашей стране вышло немало работ, посвященных данному соглашению, его последствиям. Опубликованы советские записи бесед Сталина и Черчилля в этот день в Москве [1]. Однако не ставится вопрос о его предыстории.

Между тем еще весной 1944 г. по инициативе англичан предпринимается попытка раздела сфер влияния в Европе. В связи с этим представляют большой интерес события в Греции и вокруг нее, ибо именно ситуация в этой стране подтолкнула британского премьер-министра У. Черчилля к мысли о необходимости раздела сфер влияния в Европе с советским лидером И. В. Сталиным.

На Западе политике США [2] и Великобритании [3] в Греции уделялось немало внимания. Существуют исследования, посвященные взаимодействию дипломатий Лондона и Вашингтона [4]. Особо следует обратить внимание на статью Э. Баркер, написанную на основе британских архивов [5]. К концу 70-х гг. в рамках постревизионизма оформляются концепции, которые привели к резкому росту интереса к проблемам Греции. Если ранее историки, изучающие возникновение «холодной войны», основное внимание уделяли странам Восточной Европы, то теперь появляются концепции, которые на первый план выдвигают противоречия, связанные с Грецией, Турцией и Ираном, так называемым «северным ярусом». Отмечалось, что череда кризисов в этих странах вынудила Соединенные Штаты перейти к политике «поддержки баланса сил в регионе» [6]. В опубликованных работах, посвященных началу «холодной войны» и американо-английском отношениям, большое внимание уделялось Греции [7].

Значимость обращения к проблеме предыстории «процентного соглашения» также обусловливается тем, что в это время Великобритания еще выступала в роли претендента на лидерство в послевоенном мире. Так, историки-постревизионисты пришли к выводу, что их предшественники упрощали сложную и динамическую ситуацию середины 40-х гг., ибо в течение Второй мировой войны и до провозглашения «доктрины Трумэна» не только СССР и США претендовали на лидерство, была еще и Великобритания, которая изначально считала Советский Союз опасным соперником [8].

СССР не проявлял интереса к Греции на протяжении большей части периода оккупации. Поддерживались дипломатические отношения с эмигрантским королевским правительством [9]. Москва не имела никакого отношения к движению Сопротивления в этой стране [10].

Еще в 1943 г. У. Черчилль обдумывал планы ввода в Грецию британских войск после ухода немцев. При этом англичане надеялись, что Советский Союз не будет возражать и не станет поддерживать греческих коммунистов. В 1943 г. руководство Советского Союза относит Грецию к британской сфере влияния [11].

В аналитических разработках заместителей наркома иностранных дел М. М. Литвинова и И. М. Майского констатировалось, что Греция находится за пределами геополитических интересов СССР [12]. В качестве главной цели советской политики предлагалось создание в послевоенной Европе «пояса безопасности» из дру-

КАЛИНИН Александр Александрович – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей истории ВятГГУ
© Калинин А. А., 2008

жественных СССР приграничных государств. При этом особое внимание уделялось Румынии и Финляндии. Румыния изначально рассматривалась советским руководством как важнейший приоритет.

Вплоть до апреля 1944 г. СССР строго придерживался политики невмешательства в дела Греции. Так, когда в марте 1944 г. греческие коммунисты и их союзники объявили о создании в Греции своего правительства, то этот факт вызвал серьезную озабоченность в Кремле. К тому же не так давно без прямой санкции Москвы был создан Народный комитет освобождения Югославии. Этот шаг должен был усилить британские тревоги по поводу советского влияния в послевоенной Европе как раз перед открытием второго фронта, столь важного для И. В. Сталина. Советский лидер в этой ситуации счел нужным отреагировать и передать греческим коммунистам свое решительное неудовольствие. 25 марта он послал королю Георгиосу II поздравительную телеграмму в честь греческого Дня независимости.

В тот же самый день из Москвы была отправлена телеграмма секретарю ЦК Коммунистической партии Греции (КПГ) Г. Сяндосу, в которой выражалось недовольство действиям КПГ. Политический комитет национального освобождения (ПЭЭА), сформированный греческими партизанами только двумя неделями ранее, в советской телеграмме не был даже упомянут [13]. Следовательно, СССР не признавал ПЭЭА.

Нет никаких свидетельств советской причастности к апрельскому восстанию в греческих вооруженных силах в Египте, так же как нет никаких причин подозревать советское подстрекательство [14].

Однако в апреле 1944 г. советская политика в отношении Греции, к немалому удивлению как англичан, так и американцев, кардинально меняется. Когда 11 апреля британцы и эмигрантское правительство попытались получить от союзников совместное заявление о мятеже, чтобы «смягчить греческое политическое волнение», советский посол при эмигрантском правительстве в Каире Н. В. Новиков не согласился с британской политикой, заявив, что все греки требуют изменить правительство. В то же самое время московская пресса начала открыто нападать на действия Цудероса и британскую политику [15]. Первая критика в советской прессе прозвучала 8 апреля. Агентство ТАСС выпустило критические бюллетени по отношению к политике эмигрантского правительства и англичан. Новый греческий премьер-министр С. Венизелос, который занял этот пост после вынужденной отставки Цудероса, был изумлен новой советской позицией и пожаловался на отношение русских британскому послу Р. Липеру. Тот оперативно послал соответствующее сообщение в Лондон [16]. Одновременно СССР демонстрировал свою особую заинтересованность по отношению к Румынии.

В конце марта 1944 г. Красная Армия прошла Бессарабию и вошла в Молдавию. В это время в Румынии заметно активизировалась деятельность британских спецслужб, что вызвало серьезную обеспокоенность Москвы. Агенты Управления специальных операций (УСО) появились в Румынии с 1943 г. В апреле 1944 г. британские спецслужбы готовили восстание и заключение мира Румынии с союзниками в обмен на обещания помощи. Москва была возмущена тем, что британцы тайно направили своего представителя в Румынию для переговоров с Антонеску без предварительной консультации с союзниками. Протест СССР сорвал планы отправки очередных групп УСО [17]. Недовольство советской стороны деятельностью британской разведки в Румынии отмечал американский посол при греческом правительстве Л. Маквей [18].

В апреле 1944 г. в советском посольстве в Египте была составлена справка «О движении за признание Политического Комитета Национального Освобождения Греции и событиях в частях греческой армии и флота, находящихся в Египте (с 30 марта по 10 апреля 1944 г.)». В ней была собрана информация о «борьбе греческих патриотов, демократических, антифашистских организаций и греческих партизан... против реакционных, профашистских кругов, группирующихся около каирского правительства Цудероса и короля, поддерживаемых англичанами» [19].

Маквей был поражен контрастом между советским якобы незнанием греческих дел в январе 1944 г. и их внезапным прозрением во время апрельского мятежа. Дневники посла отразили советскую заинтересованность в Румынии. 8 апреля Новиков настоял на «срочной» встрече с американским послом, чтобы передать копию советских условий перемирия для Румынии [20]. В день, когда советский посол критиковал британскую политику (11 апреля), Маквей написал, что Новиков приехал «преимущественно, чтобы говорить о румынском деле» [21].

14 апреля Маквей сообщил в госдепартамент об изменении греческой политики Москвы. Он считал, что назревает британо-советский конфликт из-за контроля над территориями, которые ранее находились в сфере британских интересов [22].

15 апреля заместитель наркома иностранных дел А. Я. Вышинский принял греческого посла в СССР А. Политиса. Последний передал советской стороне возражения греческого эмигрантского правительства по поводу распространяемой агентством ТАСС критической информации [23].

Советское посольство фактически отказалось от контактов с новым греческим кабинетом во главе с Венизелосом и с последующим кабинетом Папандреу [24].

Реакция Лондона последовала незамедлительно. 15 апреля постоянный зам. главы Форин Офиса А. Кадоган обратил внимание Черчилля на советскую пропаганду, которая резко критиковала греческое правительство в эмиграции, а следовательно, и англичан. Дипломат писал премьеру: «В прошлом русские демонстрировали только ограниченный интерес к Греции, и я надеялся, что они по-прежнему будут позволять нам обращаться с греческими делами так, как мы считаем целесообразным, но эти сообщения ТАСС показывают, что они теперь очевидно настроены вмешаться» [25]. В письме Черчилля Молотову от 16 апреля был изложен английский взгляд на события, связанные с беспорядками среди греческих вооруженных сил в Египте, и говорилось о недопустимости «договариваться по политическим вопросам с мятежниками». Содержалась просьба о прекращении пропаганды ТАСС. Черчилль упомянул Румынию, давая понять, что Лондон готов признать советские интересы там [26]. Таким образом, британский премьер предлагал Москве сделку: Румыния в обмен на Грецию. «Поскольку мы даем русским лидерство во всех румынских делах, – доверился Черчилль Липеру, – я должен надеяться на благоприятный ответ» [27]. Как пишет историк Кунихолм, «Черчилль признал слабую позицию Британской империи и в 1944 г. начал переговоры со Сталином по Балканам, надеясь спасти британское положение в Восточном Средиземноморье» [28].

В ответном письме от 22 апреля Молотов высказал пожелание, чтобы английская сторона предоставила дополнительную информацию о делах в Греции. Он также сказал об особой советской заинтересованности в Румынии [29]. Э. Баркер отметила, что в этом письме советская сторона впервые связывает Грецию и Румынию. После того, как Черчилль проинформировал Молотова 25 апреля, что греческие мятежники капитулировали, глава советского внешнеполитического ведомства ответил 28 апреля, что Советский Союз не может нести никакой ответственности за британские действия в Греции [30]. Как и в предыдущем письме, Молотов снова обратился к ситуации в Румынии.

29 апреля британское посольство направило на имя В. М. Молотова письмо с просьбой оказать поддержку вновь образованному пробританскому греческому правительству во главе с Г. Папандреу [31].

Таким образом, уже в апреле при взаимном обмене письмами между Черчиллем и Молотовым обозначаются контуры возможного соглашения двух стран: появляется идея связать Грецию с будущим статусом Румынии. Великобритания была особо заинтересована в Греции, а в то же время Румынию относила к сфере советских действий.

Греческое правительство обратилось за поддержкой не только к англичанам, но и к американцам. 18 апреля состоялась беседа греческого посла в США С. Диамантопоулоса и заместителя главы ближневосточного отдела госдепартамента П. Аллинга. Греческий посол выразил серьезное беспокойство по поводу действий СССР. Он заявил, что греческое правительство обеспокоено критическими статьями, изданными по поводу греческого кризиса Агентством ТАСС. Новый греческий премьер-министр Венизелос обсудил ситуацию с российским послом в Каире, чтобы смягчить российские предчувствия. Американский дипломат обращал внимание на слова Маквея, что некоторая неопределенность связана с тем, «как далеко зайдет этот интерес (в отношении Греции. – *А. К.*) и стремится ли Россия вытеснить Великобританию как доминировавшую иностранную власть в греческих делах». Аллинг писал госсекретарю: «Я не знаю, что мы можем делать с этим, но я чувствую, что, ввиду греческого беспокойства по данному вопросу и убеждения англичан, что ситуация может быть разъяснена только прямым контактом между г. Черчиллем и г. Сталиным, Вы могли бы познакомить президента с вышеупомянутыми фактами. В качестве альтернативы... Вы могли бы навести справки в Лондоне» [32].

Весьма вероятно, что обращение греческого посла не было согласовано с англичанами. Таким образом, произошла нежелательная в тот момент для англичан утечка информации. По-видимому, реакция госсекретаря была достаточно жесткой.

Уже 22 апреля в меморандуме, также подписанном П. Аллингом, в тот момент исполнявшим обязанности руководителя ближневосточного отдела, выражалось удивление, что британское посольство не проинформировало госдепартамент о собственном намерении достичь урегулирования греческого политического кризиса путем прямого обмена мнениями между британским премьером Черчиллем и советским лидером Сталиным. Аллинг подчеркивал, что англичане обычно ставят в известность американцев по таким серьезным вопросам, однако в данном случае этого не было сделано [33].

24 апреля Маквей записал в дневнике мысль британского посла Липера: «Россия входит в Средиземноморье через распространение коммунизма, полностью обходя старый барьер Дарданеллы» [34].

25 апреля Гарриман в беседе с Молотовым задал вопрос о взаимодействии советской и британской дипломатий по греческому вопросу. Глава НКИД ответил, что «мы имеем мало информации о том, что там происходит, и мы просили англичан, которые имеют в Греции свою миссию, информировать нас подробнее о положении там» [35].

Во время беседы с американским корреспондентом в Греции К. Сульцбергером 26 апреля Маквей жаловался на отсутствие четко определенной американской политики в Восточном Средиземноморье. Американский посол поделился собственной идеей создания на Балканах системы буферных государств между СССР и Великобританией. Этим государствам США должны были активно помогать [36].

Уже в конце апреля произошла некоторая корректировка советской позиции. Маквей в телеграмме госсекретарю К. Хэллу от 1 мая отмечал изменение тональности советских радиопередач по Греции. Радиопередача от 27 апреля одобрила британскую политику поддержки короля Георгиоса в его устремлениях сформировать правительство национального единства [37].

В начале мая Лондон предпринял попытку перевести намеченный компромисс в плоскость конкретных договоренностей. Черчилль 4 мая дал указание главе Форин Офиса А. Идену подготовить документ, затрагивающий «проблемы между нами и советским правительством, которые возникают в Италии, Румынии, Болгарии, Югославии и, прежде всего, в Греции» [38]. 5 мая в беседе с советским послом в Лондоне Ф. Т. Гусевым по румынскому и греческому вопросам Иден заявил, что британское правительство считает Румынию сферой действий СССР, а Грецию – сферой своих действий. Глава Форин Офиса сказал, что два государства должны помочь друг другу в данном вопросе [39]. В архиве внешней политики РФ имеются материалы о переговорах Идена и Гусева 5 мая. В подготовленном аппаратом НКИД СССР документе данная встреча описывается следующим образом: «5 мая с. г. (1944 г. – *А. К.*) Иден пригласил тов. Гусева к себе в Форин Офис и заявил ему, что английское правительство считает, что советское правительство является ведущим в румынских делах и имеет согласие союзников вести переговоры с румынами и, таким образом, Румыния является советской сферой деятельности. В свою очередь британское правительство, заявил Иден, считает себя ведущим в греческих делах и считает Грецию своей сферой деятельности. Иден просил тов. Гусева о том, чтобы советское правительство сделало публичное заявление о поддержке дела объединения греков в борьбе против немцев под руководством греческого правительства во главе с Папандреу, сформированного на широкой базе из разных групп, которое смогло бы воздействовать на партизанские группы, руководимые коммунистами» [40].

А. Каралекас в своей диссертации предположила, что «Иден, казалось, не имел в виду формальное соглашение и поднял вопрос о соответствующих политических/военных сферах этих двух союзников в контексте попытки получить советскую поддержку приближающейся Ливанской конференции и ожидаемому правительству Папандреу» [41]. Однако апрельская переписка Черчилля и Молотова и, главное, последующие события свидетельствуют о гораздо более широких замыслах англичан.

В ответ на британское предложение 18 мая Гусев в соответствии с инструкциями советского правительства сделал следующее устное заявление Идену: «В принципе советское правительство согласно с точкой зрения британского правительства насчет того, чтобы Греция была сферой деятельности Англии, а Румыния – сферой деятельности СССР и чтобы Англия и СССР помогали друг другу в этом деле» [42]. Однако, опасаясь негативной реакции Соединенных Штатов, Кремль запросил у англичан, известно ли им мнение Вашингтона по этому вопросу и нет ли у американцев каких-либо возражений [43]. Иден ответил Гусеву, что «он не помнит, информировало ли британское правительство американское правительство по этому вопросу, но он, Иден, не ожидает каких-либо возражений со стороны американского правительства против британского предложения». Глава Форин Офиса обещал «навести справки и дать ответ» [44]. В тот же день Иден сообщил членам британского военного кабинета о своем недавнем предложении Москве: «Если они желают, чтобы мы позволили им взять инициативу в Румынии, они должны быть готовы за это заплатить, позволив правительству Его Величества поступить также в Греции» [45].

В письме президенту от 15 мая Маквей вновь затронул советскую тему. Он отмечал быстрые военные успехи Красной Армии. Посол приводил слова руководителя американской разведки в Каире о том, что «британский ближневосточный штаб не может спать из-за размышлений о России». В британском ближневосточном штабе Маквею со словами «следующая война начинается здесь» указали на четыре места: Дунай, Дарданеллы, Суэцкий канал и Персидский залив. Маквей писал, что британские опасения теперь резко возросли и «будут, несомненно, усилены, коль скоро Россия является не просто одной из великих держав, она – единственная великая держава, остающаяся на европейском континенте». Далее Маквей сделал следующую запись: «Английский посол в Греции недавно сказал мне,

в отношении событий в этой стране, “Греция теперь на перекрестке, вопрос состоит в том, должна ли она переместиться в российскую орбиту и потерять свою независимость, или оставаться европейской страной под британским влиянием”» [46].

Американский посол отметил, что теперь передачи советского радио и сообщения печати стали менее провокационными. Он полагал, что после освобождения Афин развернется «дипломатическая игра... подобная той, что мы видели в прошлом, только на сей раз не между Великобританией и “осью”, а между нею и Союзом Советских Социалистических Республик» [47].

В течение 1944 г. Л. Маквей в письмах Рузвельту неоднократно подчеркивал неизбежность конфликта между СССР и Великобританией на Балканах. Посол считал, что только Соединенные Штаты могут воспрепятствовать этому конфликту, который мог привести к разделу Балкан на сферы влияния. Для этого они должны взять на себя ответственность в регионе, в первую очередь в форме оказания помощи, а возможно, и взять на себя инициативу в военных операциях на Балканах.

Посол подчеркивал британское желание сохранить свою империю и предотвратить контроль над Юго-Восточной Европой со стороны любой другой великой державы. Он отмечал, что российская политика на Балканах опирается на свои традиционные панславянские интересы и амбиции в отношении средиземноморских портов. По мнению посла, англичане стремились вовлечь США в свою игру и использовать американскую помощь для достижения собственных корыстных целей. Восприятие Маквеем англо-российской конкуренции, несомненно, было навеяно его контактами с Липером. Его мысли о роли Америки как арбитра развивающегося конфликта на Балканах между СССР и Великобританией соответствовали мнениям, которые будут позднее высказаны другими американскими высшими чиновниками [48].

От наблюдательного посла не ускользнул и тот факт, что англичане пошли на резкое снижение своей разведывательной активности в Румынии. Маквей записал в дневнике 26 мая слова руководителя каирского подразделения УСС Дж. Толмина о том, что в результате борьбы Молотова и Черчилля по британским секретным операциям в Румынии, все эти операции остановлены, и британские и американские [49].

Позиция советской стороны заставила англичан проинформировать американскую сторону о переговорах Лондона и Москвы по поводу раздела сфер влияния в Греции и Румынии. 30 мая 1944 г. английский посол в США Галифакс обратился к госсекретарю К. Хэллу с вопросом о его отношении к возможному разделу ответственности в Греции и Румынии между Великобританией и СССР. Хэлл высказал решительное несогласие с английскими планами. Особую опасность госсекретарь увидел в том, что будет создан прецедент новых сфер влияния. Хэлл назвал «весьма сомнительным» курс на вмешательство во внутренние дела Балканских государств [50].

Одновременно американцам был передан документ, в котором излагались соображения в поддержку предложения. Утверждалось, что данный шаг является «лучшим средством предотвращения любого расхождения в политике на Балканах между Великобританией и Советским правительством». Он обосновывался тем обстоятельством, что «Румыния находится в пределах сферы действия российских армий», поэтому «румынские дела должны быть в основном предметом беспокойства советского правительства; а... Греция находится в сфере союзного командования на Средиземноморском театре военных действий, возглавляемого генералом Вильсоном, и греческие дела должны... быть в основном предметом беспокойства правительства Великобритании... Такое понимание между правительством Великобритании и советским правительством применимо только к военным условиям...». Англичане заверяли, что данное соглашение не является разделом Балкан на сферы влияния и носит сугубо временный характер [51].

В послании Рузвельту от 31 мая Черчилль попытался завуалировать раздел на сферы влияния. В документе говорилось: «В последнее время наблюдаются тревожные признаки возможных политических расхождений между нами и русскими относительно Балканских стран, и в особенности относительно Греции. Мы поэтому высказали здешнему советскому послу мысль, что мы должны прийти к практической договоренности о том, чтобы Советское правительство взяло на себя ведущую роль в румынских делах и чтобы мы играли такую же роль в греческих делах...

Здешний советский посол сказал Идену 18 мая, что Советское правительство согласилось с этим предложением... Я надеюсь, что Вы сочтете возможным благословить такое предложение. Мы, конечно, не желаем разделять Балканы на сферы влияния...» [52].

1 июня Липер сообщил Маквею, что вопрос по разделу ответственности в Румынии и Греции согласован двумя сторонами (Великобританией и Россией). Британский посол также сообщил, что советский посол Новиков получил новые инструкции и теперь не будет критиковать британскую политику в Греции [53].

Напор англичан не ослабевал. 8 июня Черчилль вновь направил послание американцам через посла Галифакса [54]. Пытаясь выйти из не-

удобного положения, так как США не были заранее проинформированы об английском предложении, 8 июня заместитель главы Форин Офиса Орм Сарджент телеграфировал американцам, что якобы советское предложение проистекало «из случайного замечания Идена» и поэтому у британцев не было никакой возможности обсудить проблему с Вашингтоном. Он утверждал, что «как только советское правительство... преобразовало это замечание в формальное предложение, мы начали консультацию с правительством Соединенных Штатов» [55].

10 июня Э. Стеттиниус направил президенту проект ответа Черчиллю и собственные замечания по этому поводу: «Вы, конечно, отметите сразу серьезное политическое значение британского предложения и его отношение к целому вопросу объединенного участия и солидарной ответственности всех союзных правительств в ведении войны. Однако ловко предложенная договоренность, кажется, действительно является учреждением сфер влияния и попыткой получить американское одобрение такой политики» [56]. Проект был одобрен Рузвельтом и 11 июня отправлен Черчиллю.

В послании американский президент отметил, что, по его мнению, заключение подобной договоренности привело бы к разделению Балкан на сферы влияния, «вопреки намерению ограничиться военными делами.

Мы считаем, что предпочтительно следует предпринять усилия к созданию консультативного механизма с целью рассеять недоразумения и ограничить тенденцию к образованию исключительных сфер» [57].

Черчилль был явно разочарован. В ответном послании от 11 июня он утверждал, что любые действия будут парализованы, если каждый должен консультироваться со всеми остальными перед тем как что-либо предпринимать. «Кто-то должен иметь власть планировать и действовать. Консультативный комитет был бы лишь помехой, которая при любых чрезвычайных положениях будет преодолена прямыми обменами мнениями между нами, или любым из нас и Сталиным».

Британский премьер напомнил президенту о «красной опасности» в Греции: «Русские готовы позволить нам взять на себя инициативу в греческом деле, что означает, что ЭАМ со всеми его преступными намерениями не будет позволено управлять национальными силами Греции. Иначе – гражданская война и разорение страны, о чем Вы так тревожитесь». Результатом же многочисленных консультаций будет «хаос или бессилие». «Мы – старый союзник Греции, – писал Черчилль. – Мы понесли 40 000 жертв в попытке защитить Грецию от Гитлера, не считая остров Крит». Черчилль предлагал одобрить советско-британское соглашение сроком на три месяца. После этого вопрос следовало вновь обсудить трем державам [58].

В послании от 12 июня Рузвельт без консультации с госдепартаментом согласился с предложением премьер-министра при обязательном условии установить трехмесячный «испытательный срок» [59]. Информация о решении президента не была направлена в дипломатическое ведомство.

В тот же день госдепартамент направил британскому посольству меморандум, в котором английское предложение отвергалось. В нем говорилось, что предложенные меры не приведут к устранению разногласий в Балканском регионе и будут означать установление сфер влияния, «несмотря на заявленное намерение ограничить договоренность военными условиями». Госдепартамент твердо считал, что «практические и военные преимущества» этого плана «не уравновешивают заложенное в такой системе зло». Предлагалось создать «адекватный механизм для откровенных консультаций относительно Балканского региона и таким образом направить политику союзных правительств по линии сотрудничества...». Эта система должна была обеспечить «более широкую систему общей безопасности» [60].

В послании Рузвельту от 14 июня Черчилль информировал о передаче согласия президента Молотову и акцентировал внимание, что это решение сроком на три месяца не предрекает «вопрос установления послевоенных сфер влияния» [61].

17 июня Хэлл, не зная о согласии Рузвельта с предложением Черчилля, направил президенту новый проект послания британскому премьеру с собственными комментариями. Госсекретарь на этот раз предлагал коснуться вопроса, почему англичане не обсудили свое предложение с американцами перед тем, как обратиться непосредственно к Москве. Более того, они уведомили Вашингтон об этом только после соответствующей просьбы советской стороны.

После того как британское намерение в Греции прояснилось, Лондон попытался выдать идею раздела зон влияния как якобы предложение Советского правительства и заверить, что оно возникло из «случайного замечания» Идена советскому послу в Лондоне, которое было воспринято Москвой как формальное предложение. Хэлл расценил эту версию как «неубедительную» и отмечал, что она приходит в противоречие с посланием Черчилля президенту, в котором тот прямо писал, что предложение по Греции и Румынии сделали англичане [62].

Подготовленный в госдепартаменте проект послания британскому премьеру 22 июня был

отправлен. «Я надеюсь, – говорилось в послании, – что дела такой важности в будущем не будут развиться в такой манере» [63].

17 июня Хэлл также передал Галифаксу письмо, в котором подтвердил отрицательную позицию госдепартамента по соглашению. А. Каралекас справедливо замечает, что в истории с англо-российским соглашением по сферам влияния проявилась нехватка координации между президентом и Государственным департаментом. В то время как к 16 июня Галифаксу сообщили о позиции Рузвельта через Форин Офис, американский госсекретарь все еще не знал о позиции своего президента. Английские дипломаты были удивлены сложившейся ситуацией. Британское посольство предположило, что «письмо г. Хэлла пришло с опозданием» [64].

В ответном послании президенту от 23 июня Черчилль вновь привел доводы «за», подчеркивая, что это только «временная рабочая договоренность» [65].

В инструкциях В. М. Молотова советскому послу Ф. Т. Гусеву, отправленных, вероятнее всего, 17 июня, подчеркивалось, что «мы не намерены обострять наши взаимоотношения с англичанами из-за греческого вопроса, но в то же время мы не намерены оказывать бесплатные услуги британскому правительству. Если англичане согласятся подтвердить свое предложение о разделе сфер влияния в отношении Румынии и Греции и ам[ериканское] пра[вительство] не будет возражать против этого предложения брит[анского] пра[вительства], то мы поддержим англичан в их попытках урегулировать греческий вопрос» [66].

19 июня Иден сообщил Гусеву, что вопрос о ведущей роли СССР в румынских делах и ведущей роли Великобритании в греческих одобрен правительством США, а также что Вашингтон выразил надежду, что этот шаг не приведет к разделению балканских стран на сферы влияния и предлагал установить испытательный срок три месяца [67].

23 июня в письме Рузвельту Маквей отмечал разительные перемены в тональности сообщений советской прессы и радио по Греции. Его английский коллега ощутил «новый дух сотрудничества» в настрое советского посла Новикова [68]. На следующий день он записал в дневнике слова британского посла о том, что поддержка русских в вопросе о присоединении ЭАМ к правительству национального единства Папандреу может оказаться решающим фактором. Посол сожалел, что хотя Советский Союз больше и не критикует англичан, но и не оказывает никакой помощи проведению их политической линии [69].

Из мемуаров Идена следует, что англичане всерьез опасались установления советского преобладания в Юго-Восточной Европе. 7 июня в британском кабинете был распространен документ, подготовленный по указанию Идена и посвященный угрозе со стороны СССР. По поводу новой политики Москвы в Греции говорилось, что оснований для оптимизма пока нет. Советское правительство все еще может пробовать «половить рыбку в мутной воде». Поэтому предлагалось «максимально использовать создавшуюся благоприятную атмосферу, чтобы организовать некоторый противовес... ЭАМ». Греция и Турция рассматривались как важная опора противодействия распространению советского влияния. «Что касается Греции, теперь нам придется приступить к созданию режима, который после войны определенно обращался бы к Великобритании за поддержкой против российского влияния» [70].

Видимо, известие об установлении испытательного срока и жесткой американской позиции по сферам влияния вызвало сомнения в Кремле относительно позиции США. Поэтому Москва решила самостоятельно выяснить позицию Вашингтона. 1 июля посол в США А. А. Громыко передал памятную записку с изложением истории советско-британских отношений по поводу Греции и Румынии с 5 мая и просьбой изложить американскую позицию по данному вопросу [71].

Черчилль 12 июля убеждал Сталина одобрить согласованный с американцами вариант соглашения с 3-месячным испытательным сроком [72]. Сталин в ответном послании от 15 июля писал: «Одно мне ясно, что у американского правительства есть какие-то сомнения в этом вопросе, и будет лучше вернуться к этому делу, когда мы получим американский ответ на наш запрос» [73].

Ответный меморандум госдепартамента был направлен советскому посольству 15 июля. В нем уже была учтена уступка президента и подтверждалось согласие Соединенных Штатов с советско-британским соглашением Румыния – Греция с испытательным сроком в три месяца «с учетом текущей военной ситуации». Одновременно говорилось о недопустимости установления любых сфер влияния [74].

30 июля Москва дала понять Лондону, что вопрос об англо-советском соглашении должен быть вновь рассмотрен [75]. Сталина явно не устраивал предложенный для удовлетворения американцев 3-месячный срок действия договоренности.

В это же время важные события происходили в оккупированной Греции. Центральный комитет КПГ отверг Ливанское соглашение. Подписи делегации ЭАМ/ЭЛАС/ПЭЭА/КПГ [76] под Ливанским протоколом были отозваны. Стратегия КПГ была достаточно проста: были предприня-

ты шаги, чтобы объявить ПЭЭА законным правительством Греции, а также превратить ЭЛАС в греческую национальную армию [77].

Важно обратить внимание, что независимо от обстоятельств КПГ оставалась преданной марксизму-ленинизму и лояльной СССР. Как полагает исследователь взаимоотношений Москвы и греческих коммунистов П. Ставракис, вследствие отсутствия связи с Москвой коммунистические лидеры руководствовались лишь самыми общими представлениями о советских интересах. Поэтому местные коммунисты полагались на убеждение, что лучший путь «понравиться Москве» состоит в том, чтобы преследовать цель организации революции в Греции [78].

Официальной причиной отказа КПГ санкционировать вхождение своих делегатов в состав правительства Г. Папандреу была объявлена нерешенность королевского вопроса. Однако и после заявления короля о его согласии проконсультироваться со своим правительством перед возвращением в Грецию позиция ЭАМ/КПГ не изменилась.

Эта тактика проводилась до 2 июля, когда Центральный комитет ЭАМ огласил условия своего вхождения в правительство. Численность, структура и командование ЭЛАС должны были оставаться неизменными до освобождения страны; главнокомандующий греческими вооруженными силами мог назначаться только с одобрения ЭАМ; Фронт должен был получить шесть постов министров из пятнадцати и одного заместителя министра (посты заместителя министра обороны, а также министерство внутренних дел должны были определенно отойти ЭАМ). Часть правительства должна была быть перемещена на территорию освобожденной Греции. В этом случае ПЭЭА подлежал роспуску. То есть КПГ и ЭАМ не собирались принимать Ливанское соглашение [79].

Папандреу отклонил условия КПГ. 11 июля ЦК ЭАМ выступил с резкой критикой Папандреу. Вновь заявлено, что ПЭЭА является «единственным правительством», которое поддерживает народ. Греческий премьер-министр осуждался как национальный предатель [80]. Таким образом, отношения между ЭАМ/ЭЛАС/КПГ и правительством Папандреу фактически зашли в тупик.

Советская сторона была проинформирована об условиях, выдвинутых ЭАМ для вхождения в состав правительства. 11 июля представители ПЭЭА сообщили в советское посольство в Египте информацию о неудаче переговоров. В письме, подписанном лидерами ЭАМ/КПГ Сволосом, Стратисом и Руссосом, вся ответственность за срыв переговоров возлагалась на правительство Папандреу [81].

В этой ситуации, получив американское одобрение соглашения Греция – Румыния, советская сторона сделала серьезный шаг навстречу англичанам. 28 июля 1944 г. на территорию оккупированной Греции было сброшено парашютами восемь офицеров Главного разведывательного управления Наркомата обороны СССР во главе с подполковником Григорием Поповым [82], которые появились в штабе ЭАМ/ЭЛАС, еще два офицера были сброшены к силам ЭЛАС в Македонии. Как считают многие западные историки, Попов передал директиву Москвы согласиться со всеми условиями Ливанского соглашения [83]. Советские офицеры также дали понять, что Советский Союз не собирается поставлять оружие ЭЛАС. Они обещали отправить список потребностей партизан в Москву, однако никакой помощи ЭЛАС в итоге не получила [84].

В западной историографии было сформулировано немало разноречивых оценок миссии Попова [85]. Коммунист М. Порфирогенис впоследствии свидетельствовал, что главная цель миссии Попова заключалась в получении согласия КПГ принять Ливанское соглашение. Глава ПЭЭА Сволос также вспоминал о том, что советский посол Новиков в начале июля передал греческим коммунистам инструкции войти в состав правительства Папандреу без каких-либо переговоров [86]. По одной из версий, 28 июля Сволос встретился с советской миссией и во время этой встречи ему было заявлено о необходимости участвовать в правительстве Папандреу [87].

По информации американского Управления стратегических служб от 9 сентября, «российская миссия в Греции приказала ЭАМ соглашаться на любые требования национального правительства» [88].

В считанные дни позиция ЭАМ/КПГ радикально меняется. 4 августа греческие коммунисты телеграфировали Папандреу, что они принимают условия Ливанского протокола и готовы присоединиться к правительству национального единства при условии смены премьер-министра. Англичане не собирались допускать отставки Папандреу. Они сообщили ЭАМ/КПГ о своей твердой позиции. ЭАМ пошел на уступки и 17 августа отказался от требования устранить Папандреу, а также заявил о вхождении в правительство без всяких условий [89]. 19 августа в Вашингтоне стало известно о согласии ЭАМ присоединиться к правительству Папандреу [90].

Как справедливо отмечает Ставракис, «решение присоединиться к правительству национального единства было еще одним шагом в прогрессировавшем увязании КПГ в сети соглашений, разработанных, чтобы сделать ее бессильной» [91].

Группа Попова оставалась в Греции при штабе ЭЛАС до высадки англичан в Грецию, а затем она сменила название, превратившись в комиссию по делам советских военнопленных и гражданских лиц, насильственно вывезенных немцами из СССР [92].

Надо сказать, что отправка советской миссии к греческим партизанам сначала вызвала в Лондоне и Каире серьезное беспокойство. Это совпало с нарастающими подозрениями Черчилля относительно Москвы. 4 августа он говорил своему врачу: «Русские распространяются по Европе подобно потоку; они вторглись в Польшу, и нельзя ничего сделать, чтобы предотвратить их поход в Турцию и Грецию!» [93] Однако вскоре были получены данные, что прибытие советской миссии не увеличило воинственность ЭЛАС [94].

21 августа личный врач Черчилля лорд Моран записал: «Уинстон никогда не говорит о Гитлере в эти дни... Он думает о Красной Армии, распространяющейся как рак из одной страны в другую. Это стало его навязчивой идеей» [95].

17 сентября Иден телеграфировал из Квебека в Форин Офис о том, что Советский Союз может взять на себя инициативу в Болгарии при условии, если Москва не будет вмешиваться в греческие дела, признавая их сферой интересов Лондона [96]. Ни о каком испытательном сроке три месяца уже не упоминалось, речь шла о послевоенном устройстве мира.

Документы, хранящиеся в АВП РФ, подтверждают, что, несмотря на позицию американцев и английская и советская стороны рассматривали соглашение о разделе сфер влияния как заключенное. 22 сентября английский посол в Москве Арчибальд Кларк Керр посетил заместителя наркома иностранных дел А. Я. Вышинского. Британский дипломат сообщил о решении Лондона послать в Грецию британские войска. Керр добавил, что А. Иден разъяснил ему, что «еще в мае Иден сообщил Гусеву о принципиальном соглашении между Британским и Советским Правительствами о том, что румынскими делами будет заниматься Советское Правительство, а греческими – Британское Правительство» [97]. В меморандуме, переданном Керром Вышинскому, говорилось: «Британские войска будут помогать Греческому Правительству... восстановить его власть для того, чтобы переход от оккупации к освобождению мог быть совершен с минимальным нарушением порядка...». «Поскольку, – говорилось в документе, – Греция являлась и является сферой британских военных операций, Правительство Его Величества предполагает, что Советское Правительство не намеревается посылать войска в Грецию» [98]. Данные документы подтверждают, что англичане в сентябре считали соглашение действующим и не предполагали, что в ближайшее время его действие закончится. В памятной записке от 23 сентября 1944 г., переданной А. Я. Вышинским А. К. Керру, говорилось, что «Советское правительство помнит о том, что еще в мае с.г. в переговорах между г-ном Иденом и Советским Послом Ф. Т. Гусевым было достигнуто принципиальное соглашение между Британским и Советским Правительствами, что Греция является сферой британских военных операций, а Румыния – сферой советских военных операций» [99]. 23 сентября также состоялась встреча английского посла с И. В. Сталиным. На информацию посла о том, что «англичане намерены в ближайшее время высадиться в Греции», Сталин заметил, что «уже пора это сделать» [100].

Подписание соглашения 26 сентября в итальянском городе Казерта свидетельствовало о полной перемене стратегии ЭАМ/ЭЛАС. В соответствии с Казертским соглашением, представители всех греческих партизанских сил входили в состав правительства национального единства Папандреу. Все партизанские формирования были подчинены британскому генерал-лейтенанту Рональду Скоби, который становился главнокомандующим греческими национальными вооруженными силами. Салоники и Афины исключались из зоны действия ЭЛАС [101].

В течение лета 1944 г. в госдепартаменте США большое внимание уделялось британо-российскому соглашению по разделу ответственности в Греции и Румынии.

6 июля Маквей оставил Каир и на следующий день прибыл в Вашингтон. Он встречался со многими высокопоставленными сотрудниками госдепартамента. 11 июля состоялся его разговор с Хэллом. Посол высказал мнение, что британские действия были мотивированы скорее нервозностью в связи с предполагаемыми действиями России, чем реальными советскими действиями. Маквей связал англо-русское соглашение по Румынии и Греции с российскими подозрениями по поводу британских секретных операций в Румынии и негодованием англичан по поводу критики Советским Союзом их политики во время греческого мятежа. Хэлл также сказал, что госдепартамент был против соглашения и его одобрение не имело отношения к дипломатам, намекнув на Белый дом [102].

3 августа на заседании Политического комитета госдепартамента под председательством Стеттиниуса рассматривался доклад о положении в Греции и Югославии в случае вывода германских войск из Греции. Автором доклада являлся Л. Маквей. В докладе говорилось: «В международном плане Балканы остаются потенциально конфликтным регионом. Война, устраняя там конфликт англо-германских интересов, за-

меняет их в то же время конфликтом интересов англо-русских. Коммунистическая идеология не имеет привлекательности среди населения балканских стран, большинство которого составляют крестьяне. Однако успехи сил Сопротивления этих стран, во главе которых стоят коммунисты, открывают опасную возможность установления в них диктатур коммунистических партий». Посол отмечал: «Россия ясно показала свою заинтересованность в поддержке коммунистического Сопротивления Тито в Югославии и ЭАМ в Греции, что особенно заметно из направленности советской прессы и радиопередач. Хотя Россия продолжает поддерживать официальные отношения с эмигрантскими правительствами Греции и Югославии и нет никаких свидетельств, что Москва управляет и финансирует силы коммунистического Сопротивления... Британия чрезвычайно обеспокоена действиями России, и это во многом объясняет ее участие во внутренних делах обоих балканских государств... Все это побуждает Лондон разграничить сферы интересов на Балканах, хотя бы.. на период военных действий. Эта попытка, кажется, обречена на неудачу...» [103].

Как видим, Маквею удалось достаточно глубоко проанализировать ситуацию вокруг Греции. Но он явно преуменьшал значение попытки Лондона «разграничить сферы интересов на Балканах» и неверно считал, что она, «кажется, обречена на неудачу». Покинув Каир, он, по-видимому, не имел сведений, что британо-советское соглашение к тому времени вступило в силу и принесло дивиденды обеим заинтересованным сторонам.

24 августа состоялась личная встреча Маквея с президентом Рузвельтом. Она продолжалась примерно 15 минут. Президент сказал послу, что Соединенные Штаты не будут ни в каких целях использовать войска на Балканах. В связи с этим он говорил о возможности конфликта Лондона и Москвы. Президент согласился с Маквеем, что политика англичан в Греции и Югославии совершенно противоположна американской и действия британцев обязательно будут вызывать российские подозрения. Но когда Маквей спросил, нельзя ли как-то отмежеваться от курса Лондона и поддержки британских марионеточных правительств Греции и Югославии, президент ничего не ответил, ограничившись подтверждением американской политики невмешательства в балканские дела [104].

В октябре 1944 г. в Москве состоялись переговоры премьер-министра Черчилля и главы Советского правительства Сталина, во время которых было заключено известное «процентное соглашение». Президент Рузвельт опасался возможного заключения двустороннего соглашения между СССР и Великобританией в обход США. Поэтому он назначил американского посла Гарримана своим представителем на переговорах Сталина и Черчилля.

Первая беседа Сталина и Черчилля состоялась в Кремле 9 октября 1944 г. [105] Именно на ней, в отсутствие Гарримана, было заключено знаменитое «процентное соглашение». Во время встречи Черчилль заявил по поводу Греции, что у «британского правительства имеется большая заинтересованность в этой стране. Британское правительство надеется, что Англии будет разрешено иметь решающее право голоса в греческих делах, такое же как у Советского Союза в Румынии». Сталин ответил премьер-министру, что понимает, что Англия «очень много потеряла от того, что пути через Средиземное море перехвачены немцами», и «если не будет обеспечена безопасность этого пути, то Великобритания потерпит большой ущерб. Греция является важным пунктом для обеспечения этого пути... Сталин согласен, что Англия должна иметь право решающего голоса в Греции» [106]. Обсуждение вопроса по Греции и Румынии заняло совсем немного времени. Точнее и обсуждения не было: Черчилль изложил свои предложения, Сталин их принял. Причина этого проста – данный вопрос уже был ранее согласован сторонами. Торг начался по другим странам, в частности Москва стремилась улучшить свою позицию в Венгрии и Болгарии. Как мы видели, идея распространить договоренность не только на Грецию и Румынию, но и на другие страны, возникла в Лондоне еще в мае 1944 г.

Обе стороны опасались негативной реакции Вашингтона. Представляя «довольно грязный и грубый документ», Черчилль сразу же заметил, что «американцы, в том числе президент, были бы шокированы разделом Европы на сферы влияния» [107]. Британский премьер высказал предложение не приглашать Гарримана на беседы «интимного характера между Черчиллем и Сталиным или между Молотовым и Иденом». Черчилль намеревался лично «держать президента полностью в курсе дела». Сталин полностью поддержал Черчилля в этом вопросе. Более того, он прямо сказал, что «Президент требует слишком много прав для себя и слишком мало прав оставляет для Англии и Советского Союза, которые связаны между собой договором о взаимопомощи...» [108].

Уже 10 октября состоялась беседа Молотова с Иденом, на которой обсуждалась возможность изменения объема английского и советского влияния в Болгарии, Венгрии, Югославии [109].

Таким образом, 9 октября 1944 г. существовавшая договоренность между Лондоном и Москвой по поводу влияния в Греции и Румынии была расширена на Болгарию, Венгрию и Югославию.

Согласованные проценты влияния Великобритании в Греции и СССР в Румынии никогда не подвергались сомнению ни одной из сторон. В беседе с Маквеем его британский коллега Липер 9 ноября признавал, что СССР не вмешивается в дела Греции, и связывал это с договоренностями в Москве Черчилля и Сталина [110].

Когда журналист Дрю Пирсон 25 октября спросил Стеттиниуса о соглашении Черчилля и Сталина по поводу Греции, высокопоставленный дипломат ответил, что не обладает всей полнотой информации, но, по его мнению, Греция должна самостоятельно решать собственные проблемы [111].

Москва, демонстрируя собственную незаинтересованность в делах Греции, исходила исключительно из собственных прагматических интересов. Никаких иллюзий относительно намерений англичан в Греции советская сторона не питала. Так, 21 октября 1944 г. в НКИДе были подготовлены «Замечания» к переданному советской стороне англичанами проекту англо-греческого соглашения «по вопросам гражданской администрации, юрисдикции и помощи, возникающим из военных операций на греческой территории». В документе справедливо отмечалось, что ЭАМ и ЭЛАС являются «в настоящее время важнейшей политической и военной силой в Греции». В то же время «Англия, рассматривающая Грецию в качестве “сферы своего влияния”, принимает все меры к тому, чтобы восстановить в Греции довоенный статус-кво, следовательно, монархию и господствующее положение самой Англии». Выводы советских специалистов были однозначны: «Проект англо-греческого соглашения представляет собой сговор между империалистическими кругами, стремящимися к восстановлению английского влияния в Греции, и реакционным греческим правительством, сговор, направленный в первую очередь против расширяющегося народно-освободительного движения в Греции и имеющий целью восстановить довоенное положение» [112].

Итак, в апреле 1944 г. резко меняется политика Советского Союза в отношении Греции. Успехи Красной Армии привели к приближению линии фронта к Румынии. Одновременно британцы активизировали свою разведывательную и подрывную деятельность в Румынии. Советская сторона не могла допустить установления британского доминирования в Румынии, в этом случае «санитарный кордон» мог стать вполне реальным. В сложившейся ситуации Сталин решил воспользоваться вспыхнувшим в апреле восстанием в греческих вооруженных силах, чтобы добиться признания преобладания СССР в Румынии Великобританией. Эту цель и преследовала развернутая в апреле кампания против британских действий по подавлению греческого мятежа в Египте. Англичане же стремились не допустить выхода СССР в Восточное Средиземноморье через Грецию или Турцию.

Соглашение между Сталиным и Черчиллем о сферах влияния в Румынии и Греции было заключено, фактически, в мае 1944 г., а его контуры были намечены еще в апреле. Заключенное соглашение являлось первой попыткой раздела Европы на сферы влияния, которое пока касалось только двух стран – Греции и Румынии. Кремль первоначально надеялся на его одобрение Белым домом, однако вскоре стала ясна негативная реакция американцев. Следующим шагом в этом направлении стало заключение «процентного соглашения» в октябре 1944 г. Его главный смысл состоял в расширении договоренности на новые страны. «Процентное соглашение» отразило заметное снижение влияния Великобритании и рост советских позиций в Европе. Заметна и его антиамериканская направленность, ибо Лондон стремился не допустить посягательств на сферу своих жизненных интересов в Восточном Средиземноморье и Ближнем Востоке.

Американская реакция на оба соглашения была негативной, ибо любые договоренности по сферам влияния в корне противоречили американским представлениям о послевоенном устройстве Европы. Противовесом англо-советским планам раздела Балкан могла стать идея создания в регионе системы буферных государств между СССР и Великобританией. Предложение Черчилля о 3-месячном испытательном сроке было явно призвано успокоить американцев. Ясно, что планы и Лондона, и Москвы простирались гораздо дальше этих трех месяцев.

И Британия, и Советский Союз стремились скрыть от Вашингтона свои переговоры и соглашение по сферам влияния в Европе. Сведения, которые передавали американцам, были строго дозированными. В результате госдепартамент не получил достаточной информации о «процентном соглашении». Такие события способствовали возрастанию конфликтного потенциала в американо-английских отношениях.

В своих мемуарах У. Черчилль пытался преуменьшить значение англо-советских переговоров по разделу сфер влияния в апреле-июне 1944 г. Британский премьер по поводу переговоров с советской стороной весной-летом 1944 г. писал: «Таким образом, мы не смогли достигнуть какого-либо окончательного соглашения относительно разделения обязанностей на Балканском полуострове... Вследствие официально выраженного нежелания американцев и приведенного примера русской недобросовестности мы отказались от наших усилий достичь взаимопонимания по важным проблемам, пока я не встре-

чусь со Сталиным в Москве двумя месяцами позже» [113].

Историки, опираясь на данные высказывания Черчилля, делали вывод о неудаче англичан в достижении соглашения о сферах влияния. Так, Джеффри Робертс охарактеризовал предложение англичан как «неудавшуюся инициативу» [114]. Однако приведенные в статье данные показывают неправомерность подобных выводов. Документы доказывают, что и английская и советская сторона рассматривали соглашение мая 1944 г. о разделе сфер влияния в Греции и Румынии как де-факто, заключенное и вступившее в силу.

Примечания

1. См.: *Ржешевский, О. А.* Сталин и Черчилль. Встречи. Беседы. Дискуссии = Stalin and Churchill. Meetings. Talks. Discussions: Документы, комментарии, 1941–1945 [Текст] / О. А. Ржешевский. М.: Наука, 2004.

2. *Iatrides, J. O.* Revolt in Athens: the Greek communist "second round" 1944–1945 [Text] / J. O. Iatrides. Princeton, 1972; *Amen, M.* American foreign policy in Greece, 1944/1949 [Text] / M. Amen. Franfurt a. M., etc., 1978; *Wittner, L.* American Intervention in Greece, 1943–1949 [Text] / L. Wittner. N.Y., 1982; и др.

3. *Alexander, G. M.* Prelude to the Truman Doctrine: British Policy in Greece 1944–1947 [Text] / G. M. Alexander. Oxford, 1982; *Papastratis, P.* British policy towards Greece during the Second World War [Text] / P. Papastratis. Cambridge, etc., 1984; *Barker, E.* British Policy in South-East Europe in the Second World War [Text] / E. Barker. N.Y., 1976; и др.

4. *Frazier, R.* Anglo-American Relations with Greece. The Coming of the Cold War, 1942–1947 [Text] / R. Frazier. N.Y., 1991; *Karalekas, A.* Britain, the U.S., and Greece, 1942–1945 [Text] / A. Karalekas. N.Y.; L., 1988.

5. *Barker, E.* Greece in the Framework of Anglo-Soviet Relations 1941–1947 [Text] / E. Barker // Greece: From Resistance to Civil War / ed. by M. Sarafis. Nottigham, 1980. P. 15–31.

6. *Kuniholm, B.* The Origins of the Cold War in the Near East: Great Power Conflict and Diplomacy in Iran, Turkey, and Greece [Text] / B. Kuniholm. Princeton (N.J.), 1980.

7. *Anderson, T.* The United States, Great Britain, and the Cold War, 1944–1947 [Text] / T. Anderson. Columbia; L., 1981; *Ryan, H. B.* The vision of Anglo-America: The US-UK alliance and the emerging Cold War, 1943–1946 [Text] / H. B. Ryan. Cambridge, etc., 1987 (переиздана в 2004 г.).

8. *Anderson, T.* Op. cit. P. VIII.

9. После оккупации Греции дипломатические отношения были ненадолго прерваны (нота НКИД от 3 июня 1941 г.), однако вскоре после нападения Германии на СССР, в сентябре 1941 г., отношения Москвы с королевским греческим правительством, которое в это время находилось в Лондоне, были восстановлены. См.: Архив внешней политики Российской Федерации (далее – АВП РФ) Ф. 0204. Оп. 1. П. 1. Д. 2. Л. 188.

10. *Woodhouse, C.* The Struggle for Greece, 1941–1949 [Text] / C. M. Woodhouse. L., 1976. P. 23.

11. *Робертс, Дж.* Сферы влияния и советская внешняя политика в 1939–1945 гг.: Идеология, расчет и импровизация [Текст] / Дж. Робертс // Новая и новейшая история (далее – ННИ). 2001. № 5. С. 91.

12. В частности, в записке И. М. Майского по вопросам будущего мира и послевоенного устройства от 10 января 1944 г. отмечалось, что «СССР заинтересован в Греции гораздо меньше, чем в других балканских странах, а Англия, наоборот, в Греции чрезвычайно заинтересована». См.: Советский фактор в Восточной Европе. 1944–1953 [Текст]. Т. 1: 1944–1948. М., 1999. С. 31.

13. *Stavrakis, P. J.* Moscow and Greek Communism, 1944–1949 [Text] / P. J. Stavrakis. Ithaca; L.: Cornell University Press, 1989. P. 17.

14. Ibid. P. 18. Восстание началось в Каире в самом начале апреля 1944 г. Главными требованиями восставших являлась отставка премьер-министра греческого эмигрантского правительства Э. Цудероса и включение представителей ЭАМ в новое правительство, основанное на республиканских принципах. 4 апреля восстала 1-я греческая бригада, расквартированная вблизи Александрии. В дальнейшем восстание перекинулось и на греческий военный флот. К 26 апреля восстание при участии англичан было подавлено. Цудерос, однако, был вынужден оставить пост премьер-министра.

15. Ibid. P. 19.

16. *Alexander, G. M.* Prelude to the Truman Doctrine: British Policy in Greece 1944–1947 [Text] / G. M. Alexander. Oxford: Clarendon press, 1982. P. 16.

17. *Маккензи, У.* Секретная история УСО: Управление специальных операций в 1940–1945 гг. [Текст] / У. Маккензи; пер. с англ. В. Ф. Мисюченко. М.: ООО «Изд-во АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004. С. 598–601.

18. Ambassador MacVeagh Reports: Greece 1933–1947 [Text] / ed. by J. O. Iatrides. Princeton (N.J.): Princeton University Press, 1980. P. 515.

19. АВП РФ Ф. 0204. Оп. 1. П. 2. Д. 5. Л. 85–93.

20. Ambassador MacVeagh Reports. P. 491.

21. Ibid. P. 494.

22. Ibid. P. 497.

23. АВП РФ Ф. 084. Оп. 27. П. 136. Д. 1. Л. 11–12; текст обращения (Политис именовал его «неофициальной запиской») Королевского правительства Греции: Л. 13–15.

24. *Новиков, Н. В.* Воспоминания дипломата: (Записки о 1938–1947 годах) [Текст] / Н. В. Новиков. М., 1989. С. 207.

25. *Barker, E.* Greece in the Framework of Anglo-Soviet Relations, 1941–1947. P. 21.

26. Советско-английские отношения во время Великой Отечественной войны, 1941–1945: Документы и материалы [Текст] : в 2 т. М., 1983. Т. 2. С. 75–77.

27. *Alexander, G. M.* Op. cit. P. 17.

28. *Kuniholm, B.* Op. cit. P. 73.

29. Советско-английские отношения... Т. 2. С. 80–81.

30. Там же. С. 87.

31. АВП РФ Ф. 069. Оп. 28. П. 88. Д. 27. Л. 10–11.

32. Foreign Relations of the United States. Diplomatic Papers [Text] (далее – FRUS). 1944. Vol. 5. P. 99–100.

33. Ibid. P. 103.

34. Ambassador MacVeagh Reports. P. 506.

35. Советско-американские отношения во время Великой Отечественной войны, 1941–1945: Документы и материалы [Текст] : в 2 т. М., 1984. Т. 2. С. 92.

36. *Sulzberger, C. L.* A Long Row of Candles. Memoirs and Diaries. 1934–1954 [Text] / C. L. Sulzberger. L., 1969. P. 236.

37. FRUS. 1944. Vol. 5. P. 105.

38. *Churchill, W.* The Second World War: In 6 vols. [Text] / W. Churchill. Boston, 1985. Vol. 6. P. 63; *Wittner, L. S.* Op. cit. P. 6; *Charmley, J.* Churchill: the End of the Glory: A Political Biography [Text] / J. Charmley. L., 1993. P. 566–567.

39. FRUS. 1944. Vol. 5. P. 128; *Eden, A.* The Memoirs of Anthony Eden, Earl of Avon [Text] / A. Eden. Vol. 2. The Reckoning. Boston, 1965. P. 459; *Harriman, A.* Special Envoy to Churchill and Stalin, 1941–1946 [Text] / A. Harriman, E. Abel. N.Y., 1975. P. 329; *Kuniholm, B.* Op. cit. P. 101; *Wittner, L.* Op. cit. P. 6; *Фейс, Г.* Черчилль. Рузвельт. Сталин. Война, которую они вели, и мир, которого они добились [Текст] / Г. Фейс. М., 2003. С. 305; *Barker, E.* Greece in the Framework of Anglo-Soviet Relations, 1941–1947. P. 24; *Mastny, V.* Russia's Road to the Cold War: Diplomacy, Warfare, and the Politics of Communism, 1941–1945 [Text]. N.Y., 1979. P. 196; *Herz, M. F.* Biginnings of the Cold War [Text]. Bloomington; L., 1966. P. 117.

40. АВП РФ Ф. 069. Оп. 28. П. 88. Д. 27. Л. 29.

41. *Karalekas, A.* Op. cit. P. 111. Ливанская конференция состоялась между 17 и 21 мая в Бейруте. Главные цели конференции, созванной по инициативе нового премьер-министра Г. Папандреу и при поддержке англичан, состояли в укреплении позиций эмигрантского правительства и подчинении партизанского движения в Греции правительству Папандреу. Предполагалось включить несколько представителей партизан в состав нового правительства «национального единства» во главе с тем же Папандреу.

42. Цитируется по архиву: АВП РФ Ф. 069. Оп. 28. П. 88. Д. 27. Л. 29.

43. АВП РФ Ф. 069. Оп. 28. П. 88. Д. 27. Л. 29–30; FRUS. 1944. Vol. 5. P. 128; *Harriman, A.*, Abel, E. Op. cit. P. 329; *Фейс, Г.* Указ. соч. С. 305; *Barker, E.* Greece in the Framework of Anglo-Soviet Relations. P. 24; *Churchill, W.* The Second World War. Vol. 6. P. 64.

44. АВП РФ Ф. 069. Оп. 28. П. 88. Д. 27. Л. 30.

45. *Stafford, D.* Britain and European Resistance, 1940–1945: A Survey of the Special Operations Executive, with Documents [Text] / D. Stafford. Toronto; Buffalo, 1980. P. 165.

46. Ambassador MacVeagh Reports. P. 517.

47. Ibid. P. 519–520.

48. Ibid. P. 517–521, 547–551; *Karalekas, A.* Op. cit. P. 102–104.

49. Ambassador MacVeagh Reports. P. 529.

50. FRUS. 1944. Vol. 5. P. 112–113; *Hull, C.* Op. cit. Vol. 2. P. 1451–1452; *Stettinius, E.* Roosevelt and the Russians: The Yalta Conference [Text]. Garden City, N.Y., 1949. P. 10–11; *Фейс, Г.* Указ. соч. С. 305–306; см. также: *Pratt, J.* Cordell Hull, 1933–1944 [Text] : in 2 vols. N.Y., 1964. Vol. 2. P. 642–643; *Fleming, D. F.* The Cold War and its Origins, 1917–1960 [Text]. Vol. 1. L., 1961. P. 189.

51. FRUS. 1944. Vol. 5. P. 113–114.

52. Churchill and Roosevelt. The Complete Correspondence. Vol. 3. P. 153; FRUS. 1944. Vol. 5. P. 114; *Churchill, W.* The Second World War. Vol. 6. P. 64–65.

53. Ambassador MacVeagh Reports. P. 533–534.

54. *Churchill, W.* The Second World War. Vol. 6. P. 65.

55. *Karalekas, A.* Op. cit. P. 113.

56. FRUS. 1944. Vol. 5. P. 117.

57. Churchill and Roosevelt. The Complete Correspondence. Vol. 3. P. 177; FRUS. 1944. Vol. 5. P. 117–118; *Churchill, W.* The Second World War. Vol. 6. P. 65–66; см. также: *Stettinius, E.* Roosevelt and the Russians. P. 11–12.

58. Churchill and Roosevelt. The Complete Correspondence. Vol. 3. P. 178–180; FRUS. 1944. Vol. 5. P. 118–119; *Churchill, W.* The Second World War. Vol. 6. P. 66–67.

59. Churchill and Roosevelt. The Complete Correspondence. Vol. 3. P. 182; FRUS. 1944. Vol. 5. P. 121; *Churchill, W.* The Second World War. Vol. 6. P. 66–67; *Kuniholm, B.* Op. cit. P. 102; *Wolff, R. L.* The Balkans in Our Time [Text]. Cambridge (Mass.), 1956. P. 256.

60. FRUS. 1944. Vol. 5. P. 119–120.

61. Ibid. P. 123.

62. Ibid. P. 124–125.

63. Churchill and Roosevelt. The Complete Correspondence. Vol. 3. P. 201; FRUS. 1944. Vol. 5. P. 125; изложение этой истории в «Воспоминаниях» К. Хэлла см.: *Hull, C.* Op. cit. Vol. 2. P. 1452–1456.

64. *Karalekas, A.* Op. cit. P. 117.

65. Churchill and Roosevelt. The Complete Correspondence. Vol. 3. P. 202; FRUS. 1944. Vol. 5. P. 126–127; *Churchill, W.* The Second World War. Vol. 6. P. 67–68.

66. АВП РФ Ф. 069. Оп. 28. П. 88. Д. 27. Л. 26–27.

67. FRUS. 1944. Vol. 5. P. 128–129.

68. Ambassador MacVeagh Reports. P. 550.

69. Ibid. P. 552.

70. *Eden, A.* Op. cit. Vol. 2. P. 459–460.

71. FRUS. 1944. Vol. 5. P. 128–129.

72. Переписка Председателя Совета Министров СССР с президентами США и премьер-министрами Великобритании во время Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. [Текст] : в 2 т. Изд. 2-е. М., 1976. Т. 1. С. 280–281; *Churchill, W.* The Second World War. Vol. 6. P. 69–70.

73. Переписка... Т. 1. С. 283; *Churchill, W.* The Second World War. Vol. 6. P. 70.

74. FRUS. 1944. Vol. 5. P. 130–131; см. также: *Kuniholm, B.* Op. cit. P. 104.

75. *Alexander, G. M.* Op. cit. P. 43; Douglas, R. From War to Cold War, 1942–1948 [Text]. N.Y., 1981. P. 42.

76. ЭЛАС – Национальная народно-освободительная армия, главная сила партизанского движения. В руководстве ЭЛАС преобладали коммунисты.

77. *Stavrakis, P. J.* Op. cit. P. 24.

78. Ibid. P. 21.

79. Текст условий: АВП РФ Ф. 0204. Оп. 1. П. 2. Д. 5. Л. 49–50.

80. *Stavrakis, P. J.* Op. cit. P. 25; см. также: FRUS. 1944. Vol. 5. P. 129–130.

81. АВП РФ Ф. 0204. Оп. 1. П. 2. Д. 5. Л. 43–44. Документ направлен в Москву 22 июля 1944 г. (Л. 40).

82. См.: Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Ф. 82. Оп. 2. Д. 1188. Л. 104.

83. *Shrader, Ch.* The Withered Vine: Logistics and the Communist Insurgency in Greece, 1945–1949 [Text] / Ch. Shrader. Westport, 1999. P. 29–30; *Woodhouse, C.* The Struggle for Greece, 1941–1949. P. 92; при этом дискутируется вопрос, была ли данная директива дана

полковнику до прибытия в Грецию либо это решение было принято на основании полученных Поповым данных: *Gerolymatos, A.* Red Acropolis, Black Terror. The Greek Civil War and the Origins of the Soviet-American Rivalry, 1943–1949 [Text] / A. Gerolymatos. N.Y., 2004. P. 125.

84. *Sarafis, S.* Op. cit. P. 224–225.

85. *Stavrakis, P. J.* Op. cit.; *Macrakis, M. S.* Russian Mission on the Mountains of Greece, Summer 1944 (A View from the Ranks) [Text] / M. S. Macrakis // Journal of Contemporary History. Vol. 23, No. 3 (Jul., 1988). P. 387–408; *Mastny, V.* Op. cit. P. 205; *Kuniholm, B.* Op. cit. P. 104; *Gerolymatos, A.* Op. cit. P. 122–125; и т. д.

86. *Stavrakis, P. J.* Op. cit. P. 28; *Gerolymatos, A.* Op. cit. P. 121.

87. *Macrakis, M. S.* Op. cit. P. 393.

88. *Stavrakis, P. J.* Op. cit. P. 30.

89. *Leeper, R.* Op. cit. P. 62–63; см. также: *Kolko, G.* The Politics of War. P. 181.

90. FRUS. 1944. Vol. 5. P. 133.

91. *Stavrakis, P. J.* Op. cit. P. 32.

92. АВП РФ Ф. 069. Оп. 28. П. 88. Д. 27. Л. 68.

93. Winston Churchill. The Struggle for Survival, 1940–1965. P. 161.

94. *Barker, E.* British Policy in South-East Europe. P. 142.

95. Churchill: the Struggle for Survival, 1940–1945. Taken from the Diaries of Lord Moran [Text]. Boston, 1966. P. 173.

96. *Barker, E.* Greece in the Framework of Anglo-Soviet Relations. P. 27.

97. АВП РФ Ф. 084. Оп. 27. П. 136. Д. 1. Л. 32.

98. Там же. Л. 33.

99. АВП РФ Ф. 069. Оп. 28. П. 88. Д. 27. Л. 57; см. также: *Barker, E.* Greece in the Framework of Anglo-Soviet Relations. P. 27.

100. Советско-американские отношения... Т. 2. С. 209; см. также: *Woodward, L.* Op. cit. Vol. 3. P. 410.

101. FRUS. 1944. Vol. 5. P. 135; полный текст соглашения: Documents on International Affairs. 1939–1946. Vol. 2. L.; Oxford, 1954. P. 349–351; *Woodhouse, C. M.* Apple of Discord. A Survey of Recent Greek Politics in their International Settings [Text] / C. M. Woodhouse. L., etc., 1948. P. 306–307; *Iatrides, J. O.* Revolt in Athens. P. 311–313; *Sarafis, S.* Op. cit. P. 251–253.

102. Ambassador MacVeagh Reports. P. 567–568.

103. Ibid. P. 574–576.

104. Ibid. P. 583–584.

105. The Foreign Office and the Kremlin: British Documents on Anglo-Soviet Relations, 1941–1945 / ed. with an Introduction by G. Ross. Cambridge etc., 1984. P. 175–179.

106. Foreign Office and the Kremlin. P. 175–176; *Ржешевский, О. А.* Указ. соч. С. 420; Впервые о соглашении стало известно из мемуаров У. Черчилля (*Churchill, W.* The Second World War. Vol. 6. P. 198). Процесс заключения «процентного соглашения» описан во множестве исследований: *De Santis, H.* The Diplomacy of Silence. The American Foreign Service, the Soviet Union and the Cold War, 1933–1947 [Text]. Chicago; L., 1988. P. 124–125; *Kuniholm, B.* Op. cit. P. 109–110; *Wittner, L.* Op. cit. P. 6–7; *Barker, E.* Greece in the Framework of Anglo-Soviet Relations. P. 27–28; *Bennett, E.* FDR and the Search for Victory: American-Soviet Relations, 1939–1945 [Text]. Wilmington, 1990. P. 135–136; *Rostow, W. W.* The United States in the World Arena. An Essay in Recent History [Text]. N.Y., 1969. P. 101–102; *Baylis, J.* The Diplomacy of Pragmatism: Britain and the Formation of NATO, 1942–1949 [Text]. Kent (Ohio), 1993. P. 33; *Herz, M. F.* Op. cit. P. 124–125; *Юнгблюд, В. Т.* Политика США в Югославии в 1941–1945 гг. [Текст] / В. Т. Юнгблюд, А. А. Костин. Киров, 2004. С. 131–132 и т. д.

107. *Ржешевский, О. А.* Указ. соч. С. 420, 423; Foreign Office and the Kremlin. P. 176.

108. *Ржешевский, О. А.* Указ. соч. С. 421; The Foreign Office and the Kremlin. P. 176.

109. *Ржешевский, О. А.* Указ. соч. С. 431–433; The Foreign Office and the Kremlin. P. 179–182.

110. FRUS. 1944. Vol. 5. P. 136.

111. The Diaries of Edward R. Stettinius, Jr., 1943–1946 [Text]. N.Y., 1975. P. 158–159.

112. АВП РФ Ф. 084. Оп. 27. П. 136. Д. 9. Л. 33–34, 38.

113. *Churchill, W.* The Second World War. Vol. 6. P. 71.

114. *Робертс, Дж.* Указ. соч. С. 89.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Н. О. Осипова

«НОЧЬ, УЛИЦА, ФОНАРЬ, АПТЕКА...» (МИФОСЕМИОТИКА ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА В ПОВСЕДНЕВНОМ КУЛЬТУРНОМ СОЗНАНИИ)

В статье рассматриваются некоторые аспекты повседневного сознания, основанные на постмодернистской трансформации мифологических моделей хронотопа городского пространства. «Ночной», «уличный», «аптечный» коды городской культуры анализируются сквозь призму постмодернистского «сдвига» в системе этико-эстетических и онтологических характеристик современного мегаполиса.

Еще жива в памяти прошлогодняя телевизионная реклама мобильной связи, в текст которой вклинились самые, пожалуй, известные блоковские строки, вошедшие в название моей статьи. «Вклинились» – и переместились в пространство другой культуры и другого сознания, оторвавшись от своего носителя, приобрели другие характеристики и другой контекст. Перед нами – типичный постмодернистский коллаж, состоящий из рекламы, клипа, элитарной литературы, демонстрация того, как в глобальной сети масс-медиа формируется гиперреальное пространство, которое, по Бодрийяру, возникает там и тогда, когда культурные представления и знания утрачивают связь с реальностью и становятся автономными – симулякрами, не имеющими оснований ни в какой реальности, кроме собственной, создающей абсолютно искусственный мир. Игра интертекстами в рамках постмодернистского сознания привела к разрушению онтологического смысла блоковского стихотворения, его трансцендентного смысла, сохранив поверхностную сферу входящих в него знаков, включив их в систему «систематического манипулирования знаками» (Ж. Бодрийяр). Ассоциативность постмодернистского дискурса переносит символику лирики Блока в мир враждебной реальности, призрачной, вызывающей ощущение пустоты и бессмысленности, хаоса и отсутствия гармонии, нестабильности, которые могут быть преодолены звонком мобильника – классический пример тезисов постмодернизма: восприятие мира как текста и приоритет постмодернистской чувствительности, связанной с ассоциативностью, метафоричностью, образностью сознания. В границах тотального олитературивания мира, превращения литературы в модель для всех текстов мир поддается только литературно-художественному, поэтическому осмыслению.

Примечательно в этом смысле и то, что в студенческой аудитории я перестала цитировать эти блоковские строки, потому что они вызывали веселое возбуждение студентов, первичная рефлексия которых подчинена знакам клипового сознания СМИ. Это обстоятельство выразительно демонстрирует опыт непрерывного знакового обмена, провокаций и перекодировок в современной интеллектуальной (или псевдоинтеллектуальной) среде. Позволю себе привести один пример, возможно, не относящийся напрямую к предмету сообщения, но достаточно показательный в контексте постмодернистской иронии, демонстрирующей механизм манипулирования знаками, в результате которого на ассоциативном уровне возникает новая реальность. 15 апреля этого года новостной блок на канале НТВ был выстроен весьма выразительно: 1-й сюжет: В. Путин поздравляет Берлускони с победой на выборах; 2-й сюжет, обозначенный как «Секс с Мерлин Монро», открывает миру факт доселе неизвестной видеосъемки, которая позволяет лицезреть секс-символ Америки в объятьях мужчины, «похожего на президента» той же Америки; 3-й сюжет: борьба Лужкова с рекламными «растяжками» в центре Москвы; далее – почему-то погода, затем – репортаж с театрального фестиваля «Золотая маска»; а завершает этот замечательный ряд репортаж из Петербурга, где на автомойке была найдена и возвращена владельцу золотая брошь с бриллиантами (впрочем, злые языки расценили этот факт как PR-акцию). Этот последний пример демонстрирует процесс, когда каждый знак в дискурсе (в приведенном примере – новостном) приобретает новое наполнение благодаря ассоциативно-знаковой работе воспринимающего сознания – в данном случае «продвинутой», ерничающей, не чуждой не всегда корректного гротеска и передразнивания зрительской аудитории НТВ-канала. Перед нами классический пример: «Смерть автора. Да здравствует автор!» Подобный же механизм лежит и

ОСИПОВА Нина Осиповна – доктор филологических наук, профессор по кафедре культурологии и рекламы ВятГГУ
© Осипова Н. О., 2008

в основе приведенного в начале статьи рекламного «ролика».

Зададимся в связи с этим вопросом: что же делает семиотические ряды тех или иных текстов удобными для манипуляции в культурной ситуации постмодернизма, вбирающего в себя «голоса» всех контекстов и на разных уровнях репрезентации? Думается, одно из главных мест в этом процессе принадлежит мифу и мифосемиотической парадигме в частности. В пределах постмодернизма нечто приобретает ценность только тогда, когда оно располагается на грани реального и мифического. И здесь мы встречаемся с так называемым «постмодернистским парадоксом»: с одной стороны, постмодернизм, вбирая в свое интертекстуальное поле миф, разрушает его через игровую изобретательность, иронию, травестирование, с другой – стремится к определенным регулятивам, метадискурсам, схемам, ибо культура не может существовать вне какой-либо системы ценностей. Культурные тексты постмодернизма, отсылающие к множеству сформированных культурой мифов, становясь самодостаточными, вписывают человека в свою семиотическую систему. В контексте подвижной и легко проницаемой границы между массовой и элитарной культурой, между искусством и повседневностью подвижными и легко трансформируемыми подсознанием становятся сами мифы и архетипические представления. Цель подобной «симуляции» мифа или архетипа – обезопасить человека от окружающего его враждебного мира. Так, Р. Барт в «Мифологиях», характеризуя этот процесс, уточняет: «...Коль скоро это нечто значит, оно становится уже не так опасно» [1]. Важно отметить, что самой акции «спасения» автоматически предшествует дихотомическое структурирование мира по оппозициям «освоенное» – «враждебное», «истинное» – «ложное», смешение которых является условием формирования гротескового мышления [2].

Логика развития культуры показывает, что в ней всегда существовали определенные регуляторы культуротворческой деятельности, «идеи культуры», без которых в ней усиливаются центробежные процессы и возникают разрушительные тенденции. На фоне разрушения всех ее оснований, которые постулируются постмодернизмом (децентрации, смерти автора, коллажности и пр.), единственной «скрепой» остается миф с его «организующей» функцией, жестким ядром, которое сформировалось и закрепилось в антропогенезе, позволив ему пройти через все слои культуры и сохранить свою историческую и ментальную устойчивость. Несмотря на то, что миф для постмодернизма стал символом суррогата, стереотипичности, достаточно удобной формой для всевозможного рода интеллектуальных опытов (в целом ряде случаев достаточно ярких и талантливых) – как в искусстве, так и в культуре целом (прежде всего в силу своего расположения «по ту сторону» таких понятий, как добро и зло, совесть и безнравственность), он сохраняет свою структурирующую функцию, закрепленную в ритуализованных практиках современной повседневности.

Переходя на уровень виртуальной реальности, миф подвергается деконструкции, трансформации, но одновременно сохраняет свои фундаментальные коды, помогая человеку в освоении расшатанного виртуального мира. Именно осознание реальности как мифа, располагающегося в зоне игры (с непредсказуемым исходом, но достаточно организованной) между высоким и низким, элитой и плебсом, составляет одну из доминант повседневных структур постмодерна и демонстрирует его способность к метаморфозам в границах высокого/сниженного. Приходит на память наименования супермаркетов: от «Континента», «Глобуса» через «Перекресток» – к «Авоське», «Копейке», «Пятерочке», «Утконосу» и т. д. Примерно в таком же регистре обозначены названия ресторанов, ночных клубов, игровых центров и т. д. Супермаркет становится открытой структурой, выходящей за рамки магазинной и впитывающей в себя многоголосье контекстов.

Возвращаясь к основной проблеме, обозначенной в названии сообщения, отметим, что приведенный рекламный клип «опрокинул» трансцендентный характер литературного (символистского) неомифа – в котором метафора круга вписывается в контекст трагической предопределенности не только человеческого, но вселенского бытия – в реалии повседневной жизни, составляющие знаки городского пространства.

Обращаясь к истории создания стихотворения, вспомним, что поэт шел от реально существующих объектов окружающего мира (конкретные улица, аптека, фонарь в районе Петроградской стороны) к высшей онтологии смыслов. Включенный в коллажную эстетику постмодернизма, миф из искусства перешел в жизненную практику и маркировал основные ее знаки.

Венчает этот ряд ночь, знаковая насыщенность которой обнаруживает связь с многочисленными зонами городского хронотопа (примечательно, что культурологическому осмыслению этого феномена была в свое время посвящена конференция в НИИ искусствознания, материалы которой представлены в сборнике «От заката до рассвета. Ночь как культурологический феномен». М., 2005). Романтически поэтическое видение ночи, противопоставленное ночи опасной, дьявольской, превратилось в аспект культурно-досугового пространства наших мегаполисов. Ночь-

ная жизнь стала важной составляющей жизни (да и работы тоже!) многих категорий горожан. Ночное телевидение, ночные клубы, кафе, игровые клубы, кинотеатры, казино, концертные площадки, дискотеки, даже библиотеки – все нашпиговано событиями, все становится мерой жизненного времени и пространства, разрезаемого столь же разнообразной полифонией (от классики до шансона) мобильников. Ночь, по мнению Е. Дукова, «дает сегодня уникальную возможность в игровой форме освоить лексику древних действ, смешав их с новациями» [3]. И если в традиционном понимании ночь персонифицировалась в лице различных враждебных сил хаоса, которые в романтической эстетике обрели характер духовных переживаний, то в культуре эпохи «символического обмена» семиотической практике, в модельно-кодовом структурировании повседневной жизни, где сакральное переходит в профанное, хаос и космос перетекают друг в друга, грани как внутри бинарной модели мифа, так и в его отношении к практике стираются: «на выходе» мы имеем дело мы имеем дело с симуляцией постмодерна. Жизнь ночных мест мегаполиса по силе дионисийского выплеска, иррациональности, стихии эротизма и нарциссизма ассоциируется с хтонической зоной мифа (что получило достаточно выразительное отражение в слове «тусовка»), и это вовсе не противоречит тому, что обитатели «ночных пространств» связывают свой статус с достаточно высокой степенью элитарности и респектабельности. Вход в хтоническую, ночную, зону (по мифу) сопряжен с испытаниями и проверкой, преодолением препятствий в виде стражей ночного царства – процессы, которые на глубинном мифологическом пласте подсознания демонстрируют сегодняшние правила и запреты: наличие клубных карт, проверка dress-кода, face-контроль в ночных клубах и прочих ночных заведениях. Семантика «постмодернистского перевертыша», подмены знаков заключается в ином: если для романтического мироощущения «культ ночи выражает внутреннюю оппозицию личности, не желающей отождествлять свою активность с дневной обыденностью» [4], то в массовом сознании ночь – это время острых ощущений, больших денег, респектабельности, кутежа и т. д. (что на языке слэнга тоже получило весьма выразительное наименование – «оторваться»). Даже девицы, стайками мелькающие на своих «точках» вдоль московских трасс, получили хрупко-трепетное название – «ночные бабочки».

В контексте ночного гиперпространства свой культ ночи формирует и интеллектуальная часть потребителей культурного продукта – в ночных показах элитарного кино по телевидению и дискуссиях вокруг, в ночном формате телеигры «Что? Где? Когда?» (кстати, многозначительно именуемой как «интеллект-казино»), в иронической формуле «дежурный по стране» с участием М. Жванецкого на ночном канале и т. п. Нашли свое устойчивое положение в программе телеканалов и т. н. «ночные показы улиц города»... Ведь улица семиотична лишь в той степени, в какой ее воспринимает субъект, в том числе и сидящий в кресле у телевизора.

Процесс глобализации, расширение информационного пространства снял границу между ночью и днем (призыв «пересекайте границы, засыпайте рвы» становится особенно актуальным) в рамках всего земного шара. В частности, стали традицией компьютерные обработки многочисленных исследований, проводимых в США, которые осуществляются со всей стремительностью: пока в США ночь, данные обрабатываются на компьютерах Индии, Китая и других стран с дешевой рабочей силой, чтобы к утру их получил американский работодатель. Да и в других странах должность «night-work employee» стала вполне обычной формой труда человека за компьютером (я не буду касаться здесь достаточно обширной и самостоятельной темы, связанной с «ночным» гиперпространством Интернета).

Уже сам феномен большого города (**мега**полиса), идентифицированного с родственными названиями: мегамаркет, мегацентр, мегадом, – может быть описан в терминах «петербургского текста» русской культуры (Ю. Лотман, В. Топоров и др.). Сегодня в постмодернистском поле этот «текст» формируется средствами масс-медиа, в том числе и рекламы. И это отнюдь не канон города-лабиринта Гоголя – Достоевского – Блока, и даже не контрастный пушкинский город в ложной своей «пышности» и горделивости». Он «всякий-разный», и ночная улица – это сверкающая огнями улица, притягательная и опасная «в одном флаконе» – симуляция жизни, форма и место кодирования и трансляции постмодернистских идей. Ночная улица как текст живет сама, без человека, но, будучи текстом, в то же время вступает в процесс коммуникации. Сегодняшние центральные улицы ночного мегаполиса полицентричны (вернее, децентричны), несут следы множества стилей жизни (я здесь не касаюсь проблем постмодерна в сегодняшней архитектуре – об этом достаточно написано) разных социальных слоев, где отсутствуют универсальные ценности, где фрагментарный характер повседневности проявляется в распаде ночной улицы на альтернативные сообщества и группировки (по возрастному, социальному, сексуальному, общекультурному, национальному, политическому и иным принципам). Хаос и опасность ночной улицы заключаются в отсутствии «своего» пространства в сознании человека, по

своей или чужой воле оказавшегося в пространстве «чужом». Преодоление страха перед чужим возможно (в соответствии с логикой архаического мифа) лишь через попытку сделать его своим, неопасным, вступить с ним в контакт. Мир сегодняшней улицы воспринимается как хаос, в котором отсутствуют критерии ценностной и смысловой ориентации. Восприятие мира строится (по Ж. Делезу) по принципу «максимальной энтропии», на «равновероятности и равноценности всех конструктивных элементов» [5]. Репертуар культурных моделей, также восходящих к архаике, здесь достаточно разнообразен: это и телесные «практики» (драка, борьба и завоевание «своего» места), и участие в ритуальной деятельности (ночной коллективной тусовке, шоу, ночном концерте, прочих коллективных действах), это и установление контакта с миром «добрых духов» чрез использование ритуально-магического предмета (функцию которого в успехом выполняет на улице мобильный телефон – знаковая специфика его уже получила освещение в научной литературе), это и погружение в виртуальное пространство «другого» спасительного мира через сеть уличных игровых клубов, круглосуточных супермаркетов и киосков, магазинчиков «24 часа», наконец, через перемещение в салон собственного автомобиля. В обозначенном контексте применительно к «структурам повседневности» актуальной представляется высказанная много лет назад Ж. Лиотаром («Состояние постмодерна», 1979) концепция постмодернистского человека, вовлеченного в сложную систему обменов, происходящих по принципу постмодернистской игры. В языке такой игры реальность сливается с иллюзией, замещается телевизионной и компьютерной виртуальностью, в условиях которой человек утрачивает определенность ориентиров и в поисках опоры активизирует архетипические формы сознания, заключает их в синкретические ряды сознательных и бессознательных заимствований и клише, устанавливая свой «диалог с хаосом».

Знаками-сигнификаторами уличного пространства, включенного в этот «диалог с хаосом», являются не только вышеперечисленные пространственные локусы, но и т. н. «аптечный» комплекс современного города [6]. Можно сегодня с уверенностью говорить даже об «аптечном тексте» современной повседневной культуры, который (не без влияния все тех же масс-медиа) отражает в поле постмодернистской игры глубинную семантику мифа в единстве процессов его разрушения и одновременно сохранения его основного «ядра» и основных функций. Мифология аптеки имеет длительную историю, восходящую к магическим ритуалам прошлого и представляющую «стойкий тематический комплекс, ясно отсылающий к архаическим истокам и мифологическим коннотациям» [7]. В эпоху европейского средневековья формировалась демоническая «аура» аптек – этих «святилищ» алхимиков и магов, сохранившаяся и в наши дни. Исследователи отмечают существовавшие до революции названия аптек: «Под черным орлом», «Под Фемидой», «Под святым духом», «Под золотой звездой» и т. д.: «Что тогда говорить о центральных аптеках с травлеными стеклами, с которых, будто туманные призраки, выступали безымянные персонажи античной мифологии, с воинством старинных аптечных пузырьков и фарфоровыми банками с вплавленными надписями прописной латынью на боку, с ореховым и красным деревом панелей, отливающим червонным золотом...» [8]. «Аптечная составляющая» города представляет сегодня целую империю, включающую аптечные супермаркеты, ночные аптеки, многочисленные киоски и пункты, на каждом шагу предлагающие свою продукцию, значительно расширенную за счет парфюмерно-косметических линий препаратов, всевозможных оздоровительных линий, что привлекает сегодня в аптеку не только больных, но и вполне здоровых людей. Сегодняшняя аптека – это место, где можно получить все – от лекарств до кондитерских изделий и книг. С настойчивой частотностью человеку напоминают о возможности проявить заботу о своем здоровье, предлагают специальные гламурные журналы (такие, например, как «ProLife» в сети аптек «36.6»). Зацикленность современного человека на культуре здоровья актуализирует сферы, которые его (здоровье) помогают сохранить или поправить. Чем это вызвано? По-видимому, убегая от мыслей от трагичности своего существования, люди ищут в аптеках некую панацею, гарантию вечной жизни или возможность продлить свою жизнь. Аптека ассоциируется с чистотой, аккуратностью, стерильностью, безопасностью. Там не только все блестит и говорит нам об очередной панацее с красочных упаковок, там создается иллюзия островка райского пространства, выстраивая «аптечный миф», защищающий человека от страха смерти, болезни, агрессии, которую несет окружающая жизнь: «...когда с каждого дома глядит надпись “Аптека”, уровень тревожности у человека сразу резко понижается. <...> Это хороший способ снизить социальную напряженность...» [9].

В пространстве аптеки все равны – состоятельный бизнесмен, покупающий энерготоники, городской бомж, страждущий принять порцию настойки боярышника, дамы, жаждущие быстро и надежно похудеть... Аптека призвана реализовать миф о совершенстве для всех, некое «аптечное» равенство. Святящиеся в ночном мраке окна аптеки воспринимаются как спасительный островок

тепла и участия. Может быть, не случайно акцентируется внимание на том, что лекарства не продаются, а «отпускаются»... Многочисленные рекламные телесюжеты, снятые в аптеках, представляют идиллические картинки на фоне приветливо улыбающихся фармацевтов – этих фей-спасительниц, владеющих способностью расшифровки сакральных текстов рецепта. Потребитель всегда нуждается в чем-то новом: новых ресторанах, новых продуктах питания, новых лекарствах... Степень надежды увеличивается в формате аптек самообслуживания, когда покупатель находится в ситуации свободного выбора «из многого», максимально приближенной к «мозаичности» супермаркета, или «аптечного бутика» (продукция «от Ingelheim», «от Zambon», «от Bayer»), где можно просто бродить, перебирая упаковки и пузырьки, заодно приобщаясь к этому стерильному и одновременно респектабельному миру, обладающему постмодернистской «кусочно-линейной» структурой. Но одновременно мифологический статус аптеки выступает в своей амбивалентной сущности: аптечный топос соотносится не только с темой здоровья и жизни, но и с темой смерти и небытия. Аптека – это не только витамины, целительные снадобья, косметика, шоколадки, жвачки, БАДы и проч. – это еще и яд, наркотические и алкогольсодержащие средства, причем грань между одним и другим полюсом весьма расплывчата и условна, что формирует т. н. «диффузную зону», где и происходят «мутации» и смещение культурных кодов. Не случайно «аптечная модель» («фармакон») стала моделью социума в концепции Ж. Деррида («Грамматологии»).

Подводя итоги приведенных размышлений, следует подчеркнуть, что постмодернистское смещение акцентов в сторону полиморфности обозначенных явлений, ориентированных на мифологию массового сознания, по-видимому, выступает как преодоление того типа культуры, в котором утрачена связь с традицией, и постмодернизм через новое обживание мифа стремится эту связь восстановить. С каким результатом «человек цивилизованный» выйдет из этой рискованной игры, остается только предполагать.

Примечания

1. *Барт, Р.* Мифологии [Текст] / Р. Барт. М., 1996. С. 131.

2. См. об этом подробнее: *Юрков, С. Е.* Гротеск в философском мышлении постмодерна (Р. Барт, Ж. Бодрийяр) [Текст] / С. Е. Юрков // Рабочие тетради по компаративистике. Гуманитарные науки, философия и компаративистика. СПб., 2003. С. 129.

3. *Дуков, Е.* Ночь и город [Текст] / Е. Дуков // От заката до рассвета. Ночь как культурологический феномен. М., 2005. С. 19.

4. *Сальникова, Е.* Культ ночи – наследие романтизма [Текст] / Е. Сальникова // От заката до рассвета... С. 26, 28.

5. Цит. по: *Ильин, И. П.* Постмодернизм. Словарь терминов [Текст] / И. П. Ильин. М., 2001. С. 216.

6. В переводе с древнегреческого слово «аптека» означает хранилище, убежище, склад; в свою очередь, оно близко более раннему: «могила», «гроб», «склеп», «сокровенный», «тайный»; позже в латинском «apotheka» – склад, кладовая. В современном значении это слово стало использоваться в латинских текстах средневековья.

7. *Борисова, И.* Аптекарь Чехов [Текст] / И. Борисова // Toronto Slavic Quarterly. 2003. № 23. P. 127.

8. *Клех, И.* Аптеки Львова [Электронный ресурс] / И. Клех. Режим доступа: http://sashalvovskiy.livejournal.com/1943.html

9. *Столбовский, П.* Мегапроект «Энциклопедия современной жизни» [Электронный ресурс] / П. Столбовский. Режим доступа: http://www.lik.altnet.ru/Arhiv/likb12.files/lik2.htm

Т. А. Пархоменко

РУССКАЯ ЭМИГРАЦИЯ И СОВЕТСКАЯ РОССИЯ: ДВА ПУТИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена характеристике интеллектуальной жизни русского рассеяния как единого исторического социокультурного процесса. Привлекая богатый исторический материал, автор приходит к выводу, что потеря целых школ, направлений отечественной философии, науки и культуры, сформировавшихся в императорской России, оказалась для нашей страны невосполнимой.

Русская революция 1917 г. была порождена не только и не столько социально-экономическими и политическими причинами, сколько масштабным социокультурным конфликтом между элитой и народными массами, длительным расколом российского социокультурного пространства на европеизированные «верхи» и традиционалистские «низы». Победа большевиков, вставших на путь утверждения новых культурных смыслов, сопровождалась разрушением старых ценностей, революционным отрицанием всей элитарной – барско-господской – культуры, всех ее носителей и творцов, что вылилось в массовую эмиграцию представителей творческого сообщества страны, названных «бывшими людьми», которые в лучшем случае причислялись к «попутчикам революции», а в худшем – к «врагам народа».

Начало истории многомиллионного русского зарубежья связано с указом советского правительства от 15 декабря 1921 г., по которому беженцы из России, не вернувшиеся на родину к

ПАРХОМЕНКО Татьяна Александровна – кандидат исторических наук, зав. сектором Истории культуры русского зарубежья Российского института культурологии (Москва)
© Пархоменко Т. А., 2008

1 июня 1922 г., ставились вне закона – лишались гражданства и в случае несанкционированного возвращения домой подлежали расстрелу. Одновременно было принято решение о высылке из страны неугодных большевикам российских интеллектуалов. Как говорил Л. Д. Троцкий, «кто идет **против** нас, тот не попутчик, тот враг, того мы при случае высылаем за границу, ибо благо революции для нас высший закон» [1]. Ему вторил В. В. Маяковский, заявлявший: «Они будут делать то, что мы заставим, или мы их вышвырнем» [2]. В результате осенью 1922 г. на пароходах было выслано из страны свыше ста представителей творческого сообщества России – философы, юристы, историки, литераторы, медики, в том числе Ю. А. Айхенвальд, И. А. Ильин, Л. П. Карсавин, А. А. Кизеветтер, Н. О. Лосский, С. П. Мельгунов. Это называлось «превентивным милосердием», суть которого заключалась в том, что не согласных с коммунистическим режимом деятелей русской культуры не арестовывали, а отправляли за рубеж, отделенный от СССР железным занавесом. Так, С. Е. Трубецкой вспоминал: «Перед тем, как выпустить меня из тюрьмы ГПУ, мне дали подписать бумагу, где мне объявлялось, что я высылаюсь из пределов СССР – без обозначения срока высылки – и что, если я вернусь в Советский Союз, я подлежу расстрелу, который будет приведен в исполнение первым же органом власти, в руки которого я попаду...» [3]. Л. Д. Троцкий – автор подобного «превентивного милосердия» – и представить себе не мог, что всего через семь лет, в 1929 г., высылке подвергнется он сам, а в 1932 г. будет лишен советского гражданства, более того, что большевистское руководство не станет ждать того момента, когда он захочет вернуться на родину и пересечет границу СССР, чтобы расправиться с ним, а убьет его прямо в эмиграции в 1940 г. в Мексике, в его собственном доме.

Конечно, эмигрантское существование не являлось для русской интеллигенции чем-то незнакомым, и до 1917 г. многим ее представителям приходилось подолгу бывать за границей либо добровольно, либо в связи с запретом их деятельности в России. Так, почти десять лет провел в Швейцарии философ Л. И. Шестов, вернувшийся на родину лишь в 1914 г., двенадцать лет (1904–1916) пробыл в эмиграции А. В. Амфитеатров, одиннадцать лет (1905–1916) – писатель М. А. Осоргин и т. д. Однако никогда при этом императорская Россия не грозила всем им в случае возвращения расстрелом просто за инакомыслие, за критику режима и его вождей. Речь могла идти (в случае нарушения закона, главным образом цензурного) только об аресте, заключении в тюрьму или ссылке. Совершенно иная ситуация сложилась после Октябрьской революции, которая привела к созданию не только советской России, но и России зарубежной, включавшей в себя как беженцев в прямом смысле этого слова, то есть людей, бежавших от ужасов Гражданской войны, так и эмигрантов, то есть идейных противников советской власти, людей, не примирившихся с установленным ею порядком, «не имевших в нем места и покидавших родину только под давлением необходимости» [4]. Основным аргументом в пользу эмиграции являлась репрессивная по отношению к интеллектуальному сообществу России политика «диктатуры пролетариата», постоянно грозившая ему то тюрьмой, то расстрелом, что очень ярко отразилось, например, в воспоминаниях Ю. Безсонова с характерным названием «Двадцать шесть тюрем и побег с Соловков», изданных в Париже в 1928 г. Так, именно после ареста чекистами в феврале 1919 г. группы отечественных деятелей культуры – А. А. Блока, Р. В. Иванова-Разумника, А. М. Ремизова, К. С. Петрова-Водкина и других – большинство из них приняло окончательное решение хотя бы на время покинуть родину и подало прошение о выезде за границу на лечение. Однако с разрешением большевики тянули более двух лет, и, например, А. А. Блок уехать так и не успел: он умер 7 августа 1921 г., в день, когда «более удачливый» А. М. Ремизов в теплушке, то есть в вагоне для скота, вместе с женой навсегда покидал Россию.

Огромное значение в жизни интеллектуальной элиты играл и профессиональный фактор, наличие условий для творчества, практически полностью отсутствовавших в первые годы правления большевиков. Как писал в 1919 г. А. В. Амфитеатров, «я влачу даже не жизнь, а мерзость запустения, в которой часто сам о себе сомневаешься, в здравом ли ты еще уме или уже сбесился, и вокруг тебя – тоже сплошной бред», при котором «никакая работа не была возможна... Больше не могу. Должен бежать и спасать семью» [5]. В свою очередь К. Д. Бальмонт не раз вспоминал о том, как он в 1920 г. «вырвался из сатанинского ужаса обезумевшей Москвы и поселился в Пасси», во Франции; «от академических развалин нашей родины» бежал и соратник Бальмонта Вячеслав Иванов [6]. Безработица на фоне общей советской разрухи заставила уехать также И. И. Сикорского, великого русского авиаконструктора, создавшего знаменитые самолеты «Илья Муромец» и «Русский витязь».

Исход из советской России значительной части русских деятелей культуры осуществлялся различными путями: «Через Белое море, через Владивосток, в Японию, в Китай, к черту на рога, – лишь уехать, потому что так жить нельзя» [7]. Бежали от большевиков с Белой армией, как то было, например, с писателем И. А. Буниным,

художником И. Я. Билибиным или поэтом Н. Л. Голубевым-Багрянородным; перебирались, подобно Тэффи, из Москвы и Петрограда через Киев, Новороссийск, Одессу, Константинополь в Париж или нелегально, под покровом ночи, по заливу, переправлялись в Финляндию, что удалось осуществить А. В. Амфитеатрову или П. Б. Струве; отправлялись, как художник Н. И. Фешин, на лечение в Европу и Америку и оставались там навсегда; наконец, уезжали в командировку и обратно не возвращались, что случилось, в частности, с художниками А. Н. Бенуа, Ю. П. Анненковым, З. Е. Серебряковой, К. А. Сомовым, С. Т. Коненковым, искусствоведом П. П. Муратовым и многими другими.

Путь бегства из советской России «через командировки» принял такие масштабы, что это вынудило даже большевистского наркома просвещения А. В. Луначарского направить 12 мая 1921 г. в ЦК РКП(б) особое письмо, в котором предлагалось «установить для всех желающих выехать за границу... очередь при Главном художественном комитете, отпускать их по 3 или по 5 с заявлением, что вновь отпускаться будут только лица после возвращения ранее уехавших. Таким образом, – подводил итог Луначарский, – мы установим естественную круговую поруку» [8]. В дополнение к этому начал возводиться «железный занавес»: в 1925 г. создается Всесоюзное общество культурных связей с заграницей, ставшее своеобразным фильтром международных контактов советских граждан и учреждений, в 1927 г. принимается декрет о «жестком сокращении заграничных командировок», а спустя два года командируемым за рубеж «не разрешается изменять по своему усмотрению установленный для них маршрут», в 1928 г. ликвидируется комитет по устройству выставок иностранной техники и создается комиссия «по урегулированию найма работников искусства за границей для работы в Союзе ССР и в Союзе ССР для работы за границей», в 1931 г. всем гражданам СССР запрещается заключать торговые договоры с иностранцами, не имеющими на то специального разрешения, и так далее [9]. Завершающим аккордом стало рассмотрение самовольного выхода советских людей за железный занавес, установление ими связи с зарубежьем в качестве одного из основных пунктов обвинения в контрреволюции по 58-й статье уголовного кодекса СССР.

Одновременно развернулась активная работа большевиков внутри русской эмиграции, породившая так называемое «сменовеховство», рупором которого стали сначала пражский сборник «Смена вех» и парижский журнал «Смена вех», издававшиеся в 1921–1922 гг., а затем газета «Накануне», выходившая в 1922–1925 гг. одновременно в Москве и Берлине. Как писал М. П. Арцыбашев, «наладить государственно-хозяйственный аппарат большевики не в состоянии, а в лице эмиграции из России ушло большинство общественно ценнейших сил, подлинных организаторов и инициаторов», «вот почему они не жалеют ни энергии, ни денег на пропаганду сменовеховских идей как вернейшего средства к моральному разложению эмиграции» [10]. Цель была одна – вернуть на родину хотя бы часть крайне нужных советской России специалистов. Некоторые представители русской интеллигенции пошли на примирение с большевиками, сменили вехи, однако полностью развалить русское зарубежье большевикам оказалось не под силу, так же как и остановить бегство из коммунистической России творческой интеллигенции, в течение всего советского периода активно пополнявшей зарубежную Россию. В СССР укоренился даже особый термин – «невозвращенцы», коими в 1920–1930 гг. стали, например, ученые Ф. Г. Добржанский, В. Н. Ипатьев, А. Е. Чичибабин.

Наконец, была и еще одна группа так называемых «эмигрантов без эмиграции», к которой относились Илья Репин, Игорь Северянин, Петр Лещенко, жившие соответственно в Финляндии, Эстонии и Бессарабии, то есть в тех регионах Российской империи, что после 1917 г. откололись от России, превратившись либо в самостоятельные государства, как Эстония и Финляндия, либо в провинции других стран, как Бессарабия, аннексированная в 1918 г. Румынским королевством. Особенно выделялась в этом отношении Финляндия, на территории которой жило много русских деятелей культуры: помимо Репина там в момент демаркации финско-русской границы в мае 1918 г. находились Н. К. и С. Н. Рерихи, художник А. К. Денисов-Уральский и др. Оказавшись в эмиграции помимо своего желания, они, однако, не захотели переселиться в советскую Россию, хотя, например, И. Е. Репина просили об этом неоднократно: в 1923 г. по поводу 25-летия со дня смерти П. М. Третьякова, в 1924 г. в связи с празднованием в СССР 80-летия живописца, в 1926 г. во время посещения «Пенатов» советскими художниками и так далее.

Основная масса бывших подданных Российской империи, а затем и СССР, принадлежавшая к интеллектуальной элите, покидала страну с минимальным материальным багажом, но с богатыми знаниями, опытом культурной деятельности, высоким мастерством и профессионализмом, что имело исключительное значение для творческой работы на чужбине. Нищим приехал С. В. Рахманинов в США, однако в 1919 г. его «Прелюд до-диез минор» был куплен за один миллион долларов, а публика платила по 40 ты-

сяч долларов за его концерт, что позволило ему уже к 1924 г. владеть «собственным домом-виллой на берегу Hudson'а, изумительно обставленным, с дивным видом на реку и море» [11]. С пустым кошельком появился в январе 1923 года в Париже Сергей Лифарь, ставший затем мировой знаменитостью, блестящим танцовщиком, руководителем парижской балетной труппы, автором ряда исследований о балете и даже о Пушкине. Марк Шагал, покидая Москву, писал в 1922 г.: «Уеду куда угодно: в Голландию, на юг Италии, в Прованс – и скажу, разрывая на себе одежды... мне плохо здесь. Единственное мое желание: работать, писать картины. Ни царской, ни советской России я не нужен. Меня не понимают, я здесь чужой», и добавлял: «Теперь, во времена РСФСР, я громко кричу: разве вы не замечаете, что мы уже вступили на помост бойни и вот-вот включат ток? И не оправдываются ли мои предчувствия: мы ведь в полном смысле слова висим в воздухе, всем нам не хватает опоры? Последние пять лет жгут мою душу» [12].

Слыша в советской России высказывания по поводу того, что «художник – предрассудок прошлого» [13], многие деятели культуры предпочитали находиться вне, а не внутри СССР. Вещи Рахманинова на его родине были выброшены из окна, а сам он объявлен «давным-давно устаревшим, чья музыка есть не что иное, как жалкое подражательство и выражение реакционных настроений» [14]. Ф. И. Шаляпина в 1927 г. Совет народных комиссаров охарактеризовал как «ограниченно-мещанскую и эгоистическую натуру», «окончательно скатившуюся в лагерь махровой реакции», и навсегда запретил ему въезд в СССР [15]. В 1928 г. из состава членов Академии наук были исключены такие видные деятели отечественной науки и культуры, как И. А. Бунин, А. А. Кизеветтер, М. И. Ростовцев, Е. В. Шмурло. Особенно доставалось русским литераторам. В частности, Л. Д. Троцкий саркастически вопрошал: «Существует ли Бунин? О Мережковском нельзя сказать, что его не стало, потому что его по существу никогда и не было. Или Куприн? Или Бальмонт? Или Евг. Чириков?» [16] В унисон Троцкому рассуждал и С. А. Есенин. Вернувшись в 1924 г. из заграничной поездки, он сразу же написал памфлет против русских писателей-эмигрантов под названием «Дама с лорнетом», в котором имелись такие суждения:

– Что такое Мережковский?

– Во всяком случае, не Франс.

– Что такое Гиппиус?

– Бездарная завистливая поэтесса.

Их обоих Есенин назвал «контрреволюционной дрянью», поясняя: «Мы остались здесь. В трудные для родины минуты мы остались здесь. А он (Мережковский. – *Т. П.*) со стороны, он издали смеет поучать нас!» [17]

Не остался в стороне и друг Есенина Н. А. Клюев, выразивший в стихах свое полное неприятие Мережковского, Философова и других представителей литературной эмиграции. Никто из них не знал еще, что ждет их впереди, не понимал, что судьба оставшихся в СССР и оказавшихся ему чем-то неугодным, сложится намного трагичнее и ужаснее, нежели судьба деятелей культуры, осевших в эмиграции. Тот же Есенин спустя всего несколько месяцев после написания своего памфлета и примерно за полгода до самоубийства, летом 1925 г. с горечью констатировал: «Все, на что я надеялся, о чем мечтал, идет прахом» [18]. В 1937 г. арест, высылка в Сибирь и расстрел в Томске постигли Н. Клюева, два ареста, две ссылки, две попытки самоубийства пережил О. Мандельштам, три ссылки прошел П. А. Флоренский, последняя из которых – на Соловках – стала для него смертельной, и так далее.

Очень характерной в этом отношении была история брата и сестры Карсавиных: всемирно известная балерина Т. П. Карсавина прожила в эмиграции долгую, творчески насыщенную жизнь и умерла в возрасте 93 лет в Лондоне 25 апреля 1978 г., тогда как ее брат – ректор Петроградского университета, профессор Л. П. Карсавин, схваченный ВЧК и высланный в 1922 г. из страны, осевший в буржуазной Литве, в 1949 г., когда Прибалтика входила уже в СССР, был вновь арестован, отправлен в северные воркутинские лагеря, где и скончался от туберкулеза 20 июля 1952 г. Лишь единицам удалось избежать трагедии, в частности братьям Немирович-Данченко, один из которых – популярный писатель императорской России Василий Иванович – оказался в эмиграции, а другой, режиссер Владимир Иванович, остался на родине и в качестве соратника К. С. Станиславского по Московскому художественному театру приобрел широкую известность.

Их пример, быть может, во многом способствовал возвращению некоторых эмигрантов на родину, в частности Андрея Белого, И. Я. Билибина, А. И. Куприна, А. П. Каменского, М. Горького, А. Н. Толстого, С. С. Прокофьева. Последние три деятеля культуры удачно вписались в советскую действительность, однако многим, менее именитым реэмигрантам, был уготован совсем другой путь, приведший к аресту, расстрелу или самоубийству. Список их имен обширен: это М. Цветаева, Д. Святополк-Мирский, А. Бобрищев-Пушкин, С. Я. Эфрон, Н. Устрялов, П. Лещенко и так далее. Только на родине ко многим из них пришло горькое осознание того, что они «тосковали по России, а не по СССР, по

русским степям, а не по большевистской чека, по русским песням, а не по Интернационалу», однако исправить что-либо было уже невозможно [19]. Вообще же количество возвращавшихся на родину было несопоставимым с общей численностью Русского Зарубежья, и, например, из более чем 800 литераторов, находившихся в эмиграции в 1917–1940 гг., в СССР вернулся только 31 человек [20]. Независимость ценилась выше родины. Как писала А. Л. Толстая, бежавшая из СССР в «пожизненную командировку» осенью 1929 г., «больше всего на свете хочу свободы. Пусть нищенства, котомки, но только свободы» [21]. Уехав сначала в Японию, А. Л. Толстая в конце концов осела в Америке, где в 1939 г. создала Толстовский центр с библиотекой, лечебницей, домом престарелых и фондом Толстого, оказывавшим материальную поддержку русским людям в изгнании.

Но СССР предпочитал не видеть зарубежной России, которая воспринимались советской элитой, пустившей в ход презрительное слово «эмигрантщина», очень болезненно. В эмигрантах усматривали предателей. Как отмечал в 1921 г. И. Э. Грабарь, «мы считаем бегство из России в такую минуту, когда культурные люди ей больше всего нужны, – преступлением» [22]. Даже А. А. Ахматова написала стихи «Не с теми я, кто бросил землю», а что уж говорить о большевистском историке литературы Д. А. Горбове, который в своей книге «У нас и за рубежом», вышедшей в 1928 г., охарактеризовал всю эмигрантскую литературу как «мертвую красоту и живучее безобразие» [23]. В 1929 г. был принят закон о так называемых невозвращенцах, по которому всех не вернувшихся в СССР граждан объявили изменниками родины и определили уголовное наказание за самовольное пребывание за границей. Одновременно развернулась целая охота за творческими людьми России, по тем или иным соображениям нужных большевикам: так, прямо с поезда, направлявшегося в Западную Европу, сняли и отправили на Лубянку, а затем в Бутырскую тюрьму военного врача А. А. Замкова, его жену – известного скульптора В. И. Мухину и их десятилетнего сына. В 1931 г. вынудили приехать в СССР режиссера С. М. Эйзенштейна, в 1933 г., пообещав солидные гонорары, организовали окончательное возвращение на родину М. Горького, в 1934 г. запретили отъезд в Англию физику П. Л. Капице, в 1945 г. «вернули» скульптора С. Т. Коненкова и так далее.

9 июня 1934 г. в СССР был принят новый закон, согласно которому всякий бежавший за границу советский гражданин приговаривался к расстрелу, а тот, кто знал о чьем-то намерении эмигрировать и не донес о нем, подвергался десятилетнему тюремному заключению, что прежде всего касалось членов семьи так называемого «изменника родины». Вместе с законом о невозвращенцах 1929 г. он привел к массовым трагедиям, особенно в период «расширения братской семьи народов СССР» за счет присоединения в 1939–1940 гг. западных территорий Украины, Белоруссии и Прибалтийских стран. Так оказалась в советской России семья Макшеевых, жившая в Эстонии и в июне 1941 г. репрессированная ОГПУ: ее глава, в прошлом белый офицер, погиб в концлагере на Урале всего через полгода после ареста, а через год от голода скончались его жена и шестилетняя дочь, находившиеся в сибирской ссылке; выжить на реке Васюган Томской области удалось лишь его сыну – В. Н. Макшееву, ставшему впоследствии журналистом. Массовая депортация в СССР русских эмигрантов продолжилась после окончания Второй мировой войны. Так был ввезен в Советский Союз известный евразиец Петр Николаевич Савицкий, сразу же попавший под суд и на восемь лет отправленный в мордовские лагеря. После всего пережитого Савицкий не пожелал остаться на родине и вернулся «к себе» в Чехословакию, где и умер в 1968 г. Отказался возвращаться в коммунистическую Россию и писатель И. С. Шмелев, против которого в эмиграции не без участия советских властей было инспирировано даже особое «дело».

Две России – внутренняя и зарубежная – представляли собой две стороны, два облика одной и той же русской культуры, два полюса русской жизни, как говорил Ф. А. Степун. У каждой из сторон была своя правда, свое видение России. Победа большевиков над белогвардейцами в Гражданской войне не привела обе стороны к примирению, а лишь вывела из сферы военного столкновения в область идеологической борьбы. Как писал М. П. Арцыбашев на страницах варшавской газеты «За свободу», «мы, русские люди, несмотря на пережитые ужасы и унижения, не потерявшие человеческих чувств и национальной чести, не примиримся с властью людей, с ног до головы покрытых кровью и слезами народными», «мы должны сохранить свое последнее сокровище – святую ненависть к палачам нашей родины», и «пусть простит и признает их весь мир – мы не признаем, не простим» [24].

Когда 10 мая 1923 г. белым офицером М. М. Конради был убит в Лозанне полномочный представитель РСФСР в Италии В. В. Воровский, то русская эмиграция не только сделала все возможное для его оправдания, но и добилась создания Международной лиги борьбы против большевизма. Ее активные члены – А. В. Амфитеатров, С. П. Мельгунов, М. П. Ар-

цыбашев, говоря миру о реальном положении дел в советской России, одновременно пытались понять, каким образом большевики смогли не только прийти к власти, но и держать ее в своих руках столь длительное время. Для интеллектуальной элиты русского зарубежья началась тотальная переоценка ценностей, событий давней и недавней истории и своей роли в них, что нашло отражение в выходе таких книг, как «Распятая Россия» Вл. Алова (Вена, 1922), «Багровая книга» С. И. Гусева-Оренбургского (Харбин, 1922), «Черная книга» А. А. Валентинова и П. Б. Струве (Париж, 1925), «Взвихренная Русь» А. М. Ремизова (Париж, 1927), одни названия которых говорили сами за себя.

Пройдя «кровь и грязь» Гражданской войны и очутившись в изгнании, представители творческой сообщества страны в большинстве своем стали смотреть на императорскую Россию как на райскую страну, где они, «погружаясь в искусства, науки, предаваясь мечтам» и «отгораживаясь стеной из книг от грубой действительности», прикрывали ее «возвышающим обманом», который слетел при первом же ударе революционного грома, показавшим, насколько все они «были далеки от жизни, насколько мало понимали народ и человеческую природу вообще», но по-прежнему «говорили, говорили, говорили – и в конце концов проговорили и революцию, и родину, и самих себя» [25]. Родившаяся в эмиграции мифологема «потерянного русского рая» способствовала широкому распространению в зарубежье идей почвенничества – «сменовеховства», «национал-большевизма» «евразийства» и «нового града» [26]. Вышедшие в Софии в 1921 г. брошюра Н. С. Трубецкого «Европа и человечество» и рецензия на нее П. Н. Савицкого в журнале «Русская мысль» представляли Россию как особый культурно-исторический мир, отличный как от Европы, так и от Азии. Их авторы обрушились с резкой критикой на европоцентризм отечественной интеллигенции, полагая, что именно он и привел к торжеству большевизма.

Спустя пять лет Ф. А. Степун, ставший впоследствии активным участником журнала «Новый град» (Париж, 1931–1939), произнес фразу, которая запала в души очень многих эмигрантов: «Россия осталась в России, а не переехала в сердцах русских эмигрантов в Париж, Берлин и Прагу»; потому «пора заменить игнорирование России ради большевиков игнорированием большевиков ради России» [27]. Для Степуна стала ясной необходимость выйти из борьбы и встать в позу стороннего наблюдателя, предоставив большевиков логике жизни, которая, по его мнению, «с объективной необходимостью приведет их к восстановлению не только капитализма, но и государственного правопорядка» [28]. Однако для ряда эмигрантов, например В. Я. Парнаха или С. Г. Скитальца, тезис Степуна послужил непосредственным толчком к отъезду на родину.

В 1932 г. вернулся домой С. С. Прокофьев, первым шагом которого на этом сложном пути стала музыка к «советскому» балету С. П. Дягилева «Стальной скок» с танцующими красноармейцами, фабричными работниками и работницами, звучавшая сплошь fortissimo, а последним – кантата «Здравица», посвященная И. В. Сталину [29]. В 1936 г. приехал в СССР художник И. Я. Билибин, писавший за год до этого И. Э. Грабарю: «Постепенно, но твердо я пришел к убеждению, которое явилось у меня уже несколько лет т. назад, что живете, строите, растете вы, а здесь в Зап. Европе – растерянность и безысходность» [30].

Положение русского мыслящего человека, что в эмиграции, что в СССР, было (за редким исключением) крайне зыбким, мало устойчивым, сложным и противоречивым: на чужбине он был иностранцем, а в советской России – идейным и классовым врагом. В 1922 г. живший в Москве М. О. Гершензон открыто писал своему другу Л. И. Шестову в Париж: «Здесь трудно, а у вас там, кажется, тяжко и душно, в своем роде не лучше здешнего» [31]. А Г. Н. Кузнецова, обосновавшаяся во Франции, замечала в своем дневнике весной 1930 г.: «В нашем литературном кругу все всего боятся. Боятся говорить, высказать прямо мысль, суждение о ком-нибудь. Вдруг передадут? Вдруг выйдет сплетня? И от этого говорят только то, что безопасно, т. е. пресно, скучно, обще, никому не нужно, без красок. Все друг друга боятся» [32]. Читая это, кажется, что речь идет об СССР, а не об эмиграции, настолько схожая ситуация. Через три месяца, в июне 1930 г., Кузнецова снова записала в своем «Грасском дневнике»: «Говорили о писательском быте, жаловались на ссоры и раздоры между всеми. “А у нотариусов не то же ли самое?” – говорил свое любимое И. А. (Бунин. – *Т. П.*). “Нет, не то, Иван Алексеевич, – отвечал Алданов. – Ни у нотариусов, ни у почтовых чиновников, ни у офицеров, ни у обывателей. Это – привилегия писателей”» [33].

Особенно ярко это проявилось при выдвижении на Нобелевскую премию, которое началось уже в 1923 г. Так, академик М. И. Ростовцев, ходатайствуя за И. А. Бунина перед норвежским ученым О. Броком, который обладал правом обращения в Нобелевский комитет, писал: «За границей собралось несколько обломков великой русской литературы, и среди них, во всяком случае, три светила первой величины. Я имею в виду Бунина, Мережковского и Куприна. К ним можно было бы присоединить и Бальмонта... В связи с этим у французских литераторов возникла

мысль, нельзя ли было бы названным трем беллетристам дать очередную Нобелевскую премию. Они обратились к шведскому посланнику в Париже, но тот нашел, что можно было бы дать... Горькому, а тот бы поделился с остальными. Вы знаете, каково отношение к Горькому среди честных русских людей. Не смыть позора славословия Ленина и че-ка запоздалой критикой из-за рубежа. От Горького, конечно, ни один настоящий русский писатель не возьмет ни копейки... Горькому Нобелевская премия не нужна. Он вывез достаточно денег и драгоценностей из России. К тому же премия Горькому была бы открытым признанием торжества большевизма. Лучше уж тогда дать премию "мира" – Ленину, казнившему официально 1/2 миллиона лучших российских людей, чему Горький открыто сочувствовал. Но дать премию Бунину, Куприну и Мережковскому за их литературные достижения, насквозь пропитанные идеей мира, было бы и справедливо, и целесообразно» [34]. Премию дали только через десять лет и только И. А. Бунину.

Русское зарубежье не было однородным социокультурным образованием, его невозможно было нарисовать одним каким-либо цветом, что, тем не менее, упорно пытались сделать в СССР. Так, И. Э. Грабарь, командированный в 1929 г. в Париж, сначала свысока писал о том, что «живет здешняя художественная братия от наших берегов так себе, и даже очень так себе. Очень плохо Добужинский, неважно Ларионов с Гончаровой, да плоховато и Бенуа, почти безработный сейчас». Однако спустя некоторое время он вынужден был заметить, что, например, Бенуа имеет прислугу, «квартиру небольшую, но приятную. Все-таки комнат пять, если не больше. Опять на стенах всякие картины, гравюры, рисунки. Живет он исключительно постановками и считает, что ими обеспечен. Недавно делал свою выставку и продал порядочно вещей. Я поинтересовался, что за публика покупатели. Больше всего русские, опять разбогатевшие или вовсе не разорявшиеся – нефтяники и пр.» [35]. Обратил внимание Грабарь и на то, что сын А. Н. Бенуа «завален работами: сейчас пишет в "La Scala" в Милане, пишет для Бразилии, Мексики, на весь свет» и «стал страшной декорационной знаменитостью», что у С. В. Чехонина «прекрасная мастерская, работает на ювелиров», и т. д. [36] Чтобы как-то связать все эти факты с советской идеологемой, Грабарь решил, что художники «не имеют ничего общего с махровыми эмигрантским кругами», что, например, Гончарова с Ларионовым явно «не эмигранты, ибо в Париже уже с 1913 г. Бывают всегда в полпредстве», СССР, конечно же, да и вообще «Париж в конце концов всех кормит. А тут свыше 30 000 художников» и «действительно единственная в мире художественная атмосфера... Все идет отсюда и ниоткуда больше» [37].

Для значительной части творческой элиты, считавшей «всякую свободу – отечеством для свободного человека» («omne solum liberum libero patria»), возвращение в советскую Россию казалось немыслимым именно в виду нахождения там у власти большевиков, цинично превративших человека в средство для достижения своих целей. Поэтому свою главную задачу русское зарубежье видело в том, чтобы посредством развития культуры вернуть своему народу, «оторванному от всей мировой жизни» и «потерявшему связь с прошлой великой Россией», «вольную мысль, воздух свободного, широкого мира, живую связь с этим миром и память о Великой Единой России», ее духовном и культурном наследии [38]. В эмиграции возник лозунг: «Донесем до России будущей обогащенное наследство России прошлого».

Русское зарубежье оставило заметный след в истории мировой и отечественной культуры. Как писала З. Н. Гиппиус, «может быть, неслыханное испытание и не так бесполезно для русских писателей. Во всяком случае для критика, если он сам уцелел, вовремя пришел в себя и может оглядеться вокруг, – оно полезно: вернее ценишь, яснее видишь... и писателей, и свои собственные ошибки. Разве не случалось нам звать искусством то, что затем на глазах развеялось пылью? И не надеялись мы порою на художника, который, когда буря сорвала с него одежды, оказался просто ничтожеством? Зато вдвое, во сто раз дороже и ценнее испытание выдержавший; тот, кто продолжает свое дело на чужбине, без родины, без земли, – почти без тела; если даже раны его незалечимы – творчество его бессмертно» [39].

Интеллектуальная элита России, создавшая на родине высокую культуру мирового уровня, разветвленную сеть музеев, библиотек, театров, разнообразных школ, и в изгнании принялась создавать и воссоздавать все снова. При этом национальным стержнем культурной миссии русской эмиграции и объединяющим ее началом были русский язык и русская литература, позволившие разрозненной эмиграции превратиться в единую зарубежную Россию с такими социокультурными феноменами, как «русский Париж», «русский Берлин», «русский Харбин», «русский Парагвай» и так далее, ставшими яркими артефактами истории и культуры XX в. Престижная балетная премия в Париже носит имя выдающегося танцора России Вацлава Нижинского, Нью-Йорк гордится музеем великого художника Николая Рериха, а Английская Королевская академия танца – Тамарой Платоновной Карсавиной, которая в 1930–1955 гг. была ее вице-президентом, и так далее. Интеллектуальный потен-

циал, творческие достижения русской эмиграции огромны. Достаточно сказать, что одних только русских эмигрантских журналов в 1918–1945 гг. выходило в мире около 1,5 тысячи наименований, а газет – свыше одной тысячи; или другой пример: в октябре 1945 г. из Русской библиотеки в Праге было вывезено в СССР более 11 тысяч книг, написанных русскими эмигрантами за время своего пребывания в изгнании [40].

В общем, история зарубежной России показала, что русские деятели культуры, объявленные на родине в большинстве своем врагами народа, оказались, говоря словами «советского эмигранта» М. Л. Ростроповича, «не менее важны здесь, за границей, чем там, в России. Если они хорошо работают и хорошо делают свое дело, они привлекают на свою сторону людей, чтобы те любили Россию. Мы как послы русской культуры. Если нас любят больше, больше любят Россию. И для России это очень важно» [41]. И хотя положение русского зарубежья было очень сложным и нестабильным, определялось постоянной «жизнью на чемоданах», отсутствием прочной материальной базы, активным развитием в его среде процессов натурализации и ассимиляции, тем не менее российская эмиграция выстояла и стала крупным историко-культурным явлением благодаря огромной силе духа ее участников, прежде всего российской интеллектуальной элиты, творческая деятельность которой, несмотря на все невзгоды и потрясения революционного и постреволюционного времени, продолжала развиваться и на чужбине.

Именно благодаря тому, что основное богатство российской эмиграции составили деятели отечественной культуры и их труды, созданные в изгнании, зарубежная Россия смогла превратиться в крупное социокультурное явление, стать феноменом XX в. Поэтому качественные характеристики эмиграции играют ключевую роль при изучении интеллектуальной жизни русского рассеяния как единого исторического социокультурного процесса. В изгнание ушли целые направления отечественной философии, науки и культуры, сформировавшиеся в императорской России, школы, потеря которых для нашей страны оказалась невосполнимой. Те лакуны, что образовались уже в советской науке и культуре в связи с эмиграцией ее носителей, так и остались незаполненными – возьмем ли мы проблему религиозно-философского возрождения, обновления в области литературного творчества, юриспруденции или инженерно-конструкторских разработок. Россия, потеряв однажды определенные пласты русского творческого наследия, так и не смогла в полной мере их восстановить. Эмиграция для страны – это почти всегда невосполнимая утрата.

Богатый историко-культурный опыт русского зарубежья позволяет сегодня добиться серьезных позитивных сдвигов в деле исследования и защиты культуры русских диаспор; он говорит о важности и необходимости духовной консолидации россиян, сохранении связей с отечественной культурой, поддержании на чужбине русских культурных традиций. И если культура – это духовный опыт народа, то культура русской эмиграции являет собой выражение духовного опыта многомиллионной зарубежной России, которая корнями своими и душой своей была связана с родным отечеством.

Примечания

1. *Троцкий, Л.* Литература и революция [Текст] / Л. Троцкий. М., 1924. С. 148.
2. *Маяковский, В. В.* Полн. собр. соч. [Текст] / В. В. Маяковский. Т. 12. М., 1959. С. 391.
3. *Трубецкой, С. Е.* Минувшее [Текст] / С. Е. Трубецкой. М., 1991. С. 320–321.
4. *Арцыбашев, М. П.* Записки писателя. Дьявол. Современники о М. П. Арцыбашеве [Текст] / М. П. Арцыбашев. М., 2006. С. 235.
5. Горький и русская журналистика начала XX века. Неизданная переписка [Текст]. М., 1998. С. 458–459.
6. *Бонгард-Левин, Г. М.* Из «Русской мысли» [Текст] / Г. М. Бонгард-Левин. СПб.: «Алетейя», 2002. С. 87, 127.
7. Там же. С. 23.
8. История советской политической цензуры [Текст]. М., 1997. С. 17.
9. *Паперный, В.* Культура Два [Текст] / В. Паперный. М., 2006. С. 77, 82, 85.
10. *Арцыбашев, М. П.* Указ. соч. С. 229–230.
11. *Грабарь, И.* Письма 1917–1941 [Текст] / И. Грабарь. М., 1977. С. 90.
12. *Шагал, М.* Моя жизнь [Текст] / М. Шагал. М., 1994. С. 171–172.
13. *Малевич, К.* Черный квадрат [Текст] / К. Малевич. СПб., 2003. С. 14.
14. Культура. 1993. № 12. С. 5.
15. Большая советская энциклопедия [Текст]. Т. 61. М., 1934. С. 801–802.
16. Веретеныш. 1922. № 3. С. 5.
17. *Есенин, С. А.* Собр. соч. [Текст] : в 3 т. / С. А. Есенин. Т. 3. М., 1970. С. 173–174, 354.
18. Там же. С. 295.
19. *Арцыбашев, М. П.* Указ. соч. С. 355.
20. *Алексеев, А. Д.* Литература русского зарубежья. Книги 1917–1940. Материалы к биографиям [Текст] / А. Д. Алексеев. СПб., 1993.
21. Неизвестный Толстой в архивах России и США [Текст]. М., 1994. С. 375.
22. *Грабарь, И.* Указ. соч. С. 49.
23. *Горбов, Д.* У нас и за рубежом [Текст] / Д. Горбов. М., 1928. С. 213.
24. *Арцыбашев, М. П.* Указ. соч. С. 191.
25. Там же. С. 309.
26. См. подробнее: *Квакин, А. В.* Между белыми и красными. Русская интеллигенция 1920–1930 годов в поисках Третьего Пути [Текст] / А. В. Квакин. М.: Центрполиграф, 2006.
27. *Степун, Ф. А.* Мысли о России. О «Возрождении» и возвращенстве [Текст] / Ф. А. Степун // Современные записки. 1926. № 28. С. 13.

28. Там же.
29. *Прокофьев, С. С.* Материалы, документы, воспоминания [Текст] / С. С. Прокофьев. М., 1961. С. 175–176.
30. *Грабарь, И.* Указ. соч. С. 383.
31. *Тэффи.* Контрреволюционная буква: Рассказы, фельетоны [Текст] / Тэффи. СПб., 2006. С. 180; *Гершензон, М. О.* Письма к Льву Шестову (1920–1925) [Текст] / М. О. Гершензон // Минувшее. Исторический альманах. Т. 6. М., 1992. С. 249.
32. *Кузнецова, Г.* Грасский дневник. Рассказы. Оливковый сад [Текст] / Г. Кузнецова. М., 1995. С. 132.
33. Там же. С. 146.
34. *Бонгард-Левин, Г. М.* Указ. соч. С. 199–200.
35. *Грабарь, И.* Указ. соч. С. 228–229.
36. Там же. С. 232.
37. Там же. С. 236–237.
38. *Арцыбашев, М. П.* Указ. соч. С. 463.
39. *Гиппиус, З.* Литературная запись. Полет в Европу. I [Текст] / З. Гиппиус // Арцыбашев М. П. Записки писателя. Дьявол. Современники о М. П. Арцыбашеве. М., 2006. С. 713–714.
40. *Schlogel, K.* Der grosse Exodus. Die russische Emigration und ihre Zentren 1917 bis 1941 [Text] / K. Schlogel. Munchen: Verlag C.H. Beck, 1994. S. 379; *Пашуто, В. Т.* Русские историки эмигранты в Европе [Текст] / В. Т. Пашуто. М., 1992. С. 48.
41. Вашингтон проживет без Славы, но Россия без Мстислава – нет [Текст] // Известия. 1994. 15 июня. № 111.

НОВЫЕ КНИГИ



**СКВОЗЬ ГРАНИЦЫ:
Культурологический альманах.
Вып. 6. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – 286 с.**

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Н. Ф. Алефиренко

КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА: ПРЕДПОСЫЛКИ, ПРЕДМЕТ, КАТЕГОРИИ

В статье рассматривается процесс становления и развития когнитивной лингвистики. Особое внимание уделяется спорным вопросам, связанным с формированием понятийного и терминологического аппарата этой науки.

Когнитивная лингвистика, разумеется, возникла не «с чистого листа». Она, как, впрочем, и все другие научные направления, имеет достаточно глубокие корни и содержательные предпосылки, созданные мэтрами мирового языкознания (В. фон Гумбольдт, А. А. Потебня, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Г. Гийом и др.). При этом нельзя не упомянуть интерпретацию семиологического пространства языка, содержащуюся в работах Н. В. Крушевского, и учение о понятийных категориях И. И. Мещанинова. К предпосылкам когнитивного подхода в отечественном языкознании следует отнести ономасиологическую теорию Е. С. Кубряковой, семасиологическую концепцию Ю. Д. Апресяна, логико-лингвистическое направление Н. Д. Арутюновой, семиологическую доктрину языка Ю. С. Степанова, положения о речемыслительной деятельности С. Д. Кацнельсона. Конструктивную роль сыграли структурно-типологические построения В. С. Виноградова, психолингвистические исследования А. Р. Лурия, А. А. Залевской и др. В России, таким образом, лингвокогнитивистика – закономерный результат эволюции лингвистических учений.

В западноевропейской же науке о языке после длительного господства структуральной доктрины, сознательно исключающей из своего поля зрения «среду бытования» языка, в том числе и его речемыслительного пространства, обращение к когнитивистике и впрямь стало поворотным этапом, позволяющим сбалансировать исследовательские интересы к формальному и содержательному планам языка. В конкретных исследованиях американских и европейских лингвистов становятся зримыми положения, обоснованные ранее в трудах В. фон Гумбольдта и А. А. Потебни о том, что форма в языке содержательна, а содержание языковых сущностей всегда огранено в соответствующую форму. Приходится лишь сожалеть, что в евро-американской лингвистике практически не обращаются к неиссякаемому источнику осмысления взаимоотношения языка и познания, разумеется, уже на новом витке исследования «вечной» проблемы. Его точкой отсчёта можно считать 1989 год, когда исследователи лингвокогнитивных явлений учредили Международную ассоциацию когнитивной лингвистики (International Cognitive Linguistics Association – ICLA) и журнал Cognitive Linguistics (Когнитивная лингвистика), первый номер которого вышел в 1990 г. В 2003 г. были созданы Российская ассоциация лингвистов-когнитологов (РАЛК) и журнал «Вопросы когнитивной лингвистики».

Когнитивная лингвистика стала самодостаточным научным направлением, которое, с одной стороны, должно учитывать накопленный опыт изучения проблемы взаимоотношения языка и мышления, в том числе и в восточнославянском языкознании, а с другой – разрабатывать новые теоретические программы и методы исследования «синхронной работы» языковой и мыслительной систем. Нередко, правда, предлагаемые наработки рассматриваются если не вредными, то уж наверняка давно известными истинами, сформированными в предшествующих научных парадигмах. И всё же, несмотря на это, когнитивная лингвистика не только утвердила свои позиции, но и стала точкой притяжения для многих исследователей, в том числе и для тех, кто ещё не вник в суть проблемы и пока находится на стадии модного «жонглирования» когнитологическими терминами. Именно погоня за модой как раз и настораживает многих глубокомыслящих учёных. Кстати, от неё стремятся избавиться и убеждённые когнитологи, поскольку публикации, использующие когнитивную риторику, но лишённые базовых когнитологических принципов, только дискредитируют направление, глубоко входящее своими корнями в традиционную менталингвистику.

Если всё же признавать лингвокогнитивистику как (пусть даже относительно) самостоятель-

АЛЕФИРЕНКО Николай Федорович – доктор филологических наук, профессор по кафедре русского языка и методики преподавания Белгородского государственного университета
© Алефиренко Н. Ф., 2008

ное научное направление, то необходимо чётко представлять его отличия от имеющихся в науке смежных теорий. Начинать их поиск, полагаю, следует с истолкования базового понятия – «когниция». Если бы термин *когниция* был абсолютным синонимом к термину *познание*, то сложно было бы возражать тем учёным, которые считают когнитивную лингвистику лишь «иносказательным переложением» традиционной менталингвистики. Однако понятие «когниция» шире ранее бытовавшего понятия «познание», поскольку означает и сам познавательный акт (процесс приобретения знаний) и его результаты. Содержание данного понятия включает в себя процессы (1) сознательного и (2) обыденного мышления (не всегда осознанного постижения мира в рамках повседневного опыта), а также (3) «перевод» обыденного опыта (телесного, чувственно-наглядного, сенсорно-моторного) каждодневного взаимодействия человека с окружающим миром в сферу ***языкового сознания***. Следовательно, это любой процесс (сознательный или неосознанный), связанный с (4) получением информации, знаний, (5) их интерпретацией, (6) преобразованием, (7) запоминанием, (8) извлечением из памяти и (9) использованием в речемыслительной деятельности человека. К ним добавим (10) восприятие мира, (11) наблюдение, (12) категоризацию, (13) мышление, (14) воображение и многие другие психические процессы как в их самодостаточности, так и в синергетическом сопряжении с языком и речью. Используемый здесь термин *языковое сознание* обозначает не всеми признаваемый когнитивный феномен, поскольку, по мнению оппонентов, сознание вообще может быть только языковым. В связи с этим М. В. Никитин, например, пишет, «что не удается найти разумных оснований, которые бы оправдывали существование таких ментальных структур, как “языковой концепт”, “языковое значение” и <…> “языковое сознание” в собственном смысле этих слов» [1]. Что касается первой ментальной структуры, автор прав: концепт остается концептом вне зависимости от способов его объективации, хотя смысловое наполнение концептов, объективируемых разными языковыми средствами, может существенно различаться. Понимая это, некоторые авторы различают такие их типы, как художественные (Л. В. Миллер), синтаксические (З. Д. Попова, В. И. Казарина), фразеологические (Л. Г. Золотых) концепты. Спору нет, термины несовершенны. Они, по признанию самих авторов, их употребляющих, скорее, указывают на средство вербализации концепта, чем на его сущность. Однако по конфигурации смыслового содержания такие концепты различаются. Поэтому, за неимением более приемлемых номинаций, используемые термины пока выполняют свою «разъяснительную работу». Понятие «языковое значение» объективно необходимо, поскольку существует еще и «предметное значение» [2]. В когнитивно-семиологической теории слова наряду с понятием «сознание» находит свою «нишу» и понятие «языковое сознание». Прежде всего, оно связано с проблемой взаимоотношения языкового значения и смысла. Если первая форма общественного сознания интегрирует энциклопедические знания, то его вторая форма – языковое сознание – использует вербализованные знания, которые служат средством активизации соответствующих элементов когнитивного сознания, прежде всего социального, культурного и мировоззренческого происхождения. В итоге происходит трансформация элементов когнитивного сознания в языковые пресуппозиции, которые, подвергшись речемыслительным и модально-оценочным преобразованиям, перерастают в культурно-прагматические компоненты языковой семантики. В результате таких трансмутационных процессов (от энциклопедических знаний через языковые пресуппозиции к языковому сознанию, объективированному системой языковых значений) формируются специфические для каждой национальной культуры *артефакты* – языковые образы, символы, знаки, заключающие в себе результаты эвристической деятельности всего этнокультурного сообщества. Они выступают средствами интериоризации продуктов мироустроительной жизнедеятельности определенного этноязыкового коллектива, его мироощущения, мировосприятия, мировидения и миропонимания. В силу этого язык становится не только средством упорядочения, категоризации и гармонизации концептуальной картины мира, но и способом относительной детерминации поведения людей в том или ином этнокультурном сообществе. Не вступая в давнюю дискуссию о соотношении языка, мышления и сознания, определим лишь спорное, но уже достаточно активно вошедшее в научный обиход понятие. Связь когниции с языковым сознанием обусловливается тем, что различные структуры знания объективируются семиотическими системами, важнейшей из которых является язык. На этом обстоятельстве важно акцентировать особое внимание, поскольку оно позволяет в многоотраслевой когнитивной науке выделить предмет когнитивной лингвистики, связанный с изучением отраженных в языковых знаках знаний, закономерностей их передачи, организации, хранения, извлечения из памяти и т. д.

Определение предмета когнитивной лингвистики, по сути, является продуктом нового осмысления проблемы менталингвистики: переводом её из дихотомического основания (*язык – мышление*) на трихотомическое (*язык – мышление – сознание*). Если дихотомическая субпара-

дигма менталингвистики сосредоточивалась на вербализации представлений и понятий, то трихотомическая субпарадигма обращена к речедеятельностным процессам, структурирующим знания не только в представления и понятия, но и в более сложные образования: сцены, сценарии, эпизоды, фреймы, прототипы, пропозиции и другие форматы знания. Способы и средства их вербализации языковыми знаками прямой и непрямой номинации – предмет когнитивной лингвистики.

Из представленного выше понимания предмета когнитивной лингвистики вытекают задачи отраслевых дисциплин: когнитивной лексикологии, когнитивной морфологии, когнитивного синтаксиса, когнитивной стилистики, когнитивной фразеологии и т. д. Каждая из этих дисциплин призвана показать взаимодействие «своих» языковых единиц и лежащих в их основе структур знания. И только в результате такого исследовательского шага спроецировать семантическую структуру языковой единицы на соотносящиеся с ними когнитивные образования: пропозицию, прототип, гештальт, концепт, фрейм, сцену, сценарий, эпизод. Такая исследовательская стратегия, с одной стороны, обогащает общую теорию интеллекта, а с другой – предполагает вычленение в многомерной теории общей языковой семантики нового ответвления – **семантики когнитивной**, в ве́дение которой входят не только языковые знания, но и знания неязыкового, энциклопедического, характера, связанные с процессами **концептуализации** и **категоризации**, которые, собственно, и формируют в сознании человека всю систему знаний (картину мира) в виде разных когнитивных структур, объективируемых языковыми и речевыми знаками.

Когнитивная семантика, изучающая знания с точки зрения интеграции в них языковой и экстралингвистической информации, обращена не только к содержанию языковых знаков, но и к среде их обитания. Это предполагает исследование семантики языковых единиц как *сложной* и *самоорганизующейся* системы *открытого* типа. Открытость обеспечивает возможность постоянного обмена информацией между системой и средой, что служит основанием для выделения из недр когнитивной семантики трёх дисциплин: когнитивно-дискурсивной теории, когнитивной лингвокультурологиии и лингвосинергетики.

Когнитивно-дискурсивный подход позволяет преодолеть экстралингвистическое понимание значения, представленное, главным образом, в работах западноевропейских и американских исследователей: **значения – *это когнитивные структуры, включенные в модели знания, мнения и конкретные концептуализации*** (Р. Лангакер). Под их влиянием подобные суждения появляются и в отечественном языкознании. Ср., например, утверждение о том, что концепт определяет семантику языкового знака. «Значением <...> становится концепт, схваченный знаком» [3] или «Значение – концепт, связанный знаком» [4]. В нашем представлении концепт предопределяет в семантике языкового знака многое, но не всё. Важную роль в этом играют и такие факторы, как речевая прагматика, дискурсивные практики, системный статус знака, его синонимико-антонимическое взаимодействие с другими знаками своего семантического поля и т. п. Всё это, конечно же, служит основанием полагать, что значение нетождественно знаку, поскольку представляет, с одной стороны, лишь одну из фасет (граней) своего когнитивного субстрата, а с другой – синергию дискурса, точнее, дискурсивного поля как среды своего возникновения и функционирования.

Дискурс – не столько речь, хотя и генетически с ней связан, сколько среда обитания языковых знаков, тот когнитивный «котёл», в котором происходит смыслообразование, лингвосемиозис средств непрямой и косвенно-производной номинации. Таковым дискурс становится в силу его сложной коммуникативно-когнитивной природы: в его состав входят не только продукты линейной речевой деятельности (тексты), но и явления *нелинейного* характера (знание мира, мнения, ценностные установки), играющие важную роль для понимания и восприятия информации. Смыслогенерирующими факторами дискурса выступают (а) события (участники этих событий, перформативная информация) и (б) «не-события» (обстоятельства, сопровождающие события, фон, оценка участников события и т. п.). Поэтому целесообразно различать два основных аспекта когнитивного дискурс-анализа: 1) анализ структуры представления знаний и 2) анализ языковых способов его концептуального моделирования знаний.

Когнитивно-дискурсивный принцип исследования смысла и значения расширяет фоновую базу семантического анализа. Если традиционная семасиология утверждает, что значение языкового знака в системе языка определяется его парадигматическими и синтагматическими связями, то когнитивная семантика рассматривает значение языкового знака в его дискурсивных связях, т. е. во взаимоотношениях когнитивного субстрата данного языкового знака с другими элементами когнитивного контекста. Такие когнитивные контексты представляют собой блоки знания [5], ментальные пространства (Ж. Фоконье, Дж. Лакофф), или фреймы [6]. Объективная значимость когнитивных контекстов, или дискурсивной среды языкового знака, в процессах формирования и понимания языковых значений обус-

ловливает важность опоры в когнитивно-дискурсивном анализе как на языковые, так и на неязыковые (энциклопедические) знания. Такой подход обеспечивает связь языковой семантики с культурно маркированной информацией дискурса. Такого рода синергетические потоки расширяют предмет лингвокультурологии, переводят её из референтно-описательной дисциплины в когнитивно-семиологическую.

Примечания

1. *Никитин, М. В.* Основы когнитивной семантики [Текст] / М. В. Никитин. СПб., 2003. С. 276.

2. См.: *Алефиренко, Н. Ф.* Язык, познание и культура [Текст] : монография / Н. Ф. Алефиренко. Волгоград, 2006. С. 91–96.

3. *Кубрякова, Е. С.* Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / Е. С. Кубрякова, В. Г. Демьянков, Ю. Г. Панкратов, Л. Г. Лузина. М., 1996. С. 92.

4. *Никитин, М. В.* Указ соч. С. 269.

5. *Lakoff, J.* Cognitive semantics [Text] / J. Lakoff // Meaning and mental representations. Bloomington, 1988. P. 78–106.

6. *Филлмор, Ч.* Фреймы и семантика понимания [Текст] / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М., 1988. С. 60.

Д. Н. Черниговский

ПОЛИТИЧЕСКАЯ БИОГРАФИЯ А. С. ПУШКИНА В ТРУДАХ СОВЕТСКИХ СОЦИОЛОГИСТОВ 1920–1930-х гг.

В статье рассматривается период в истории советского литературоведения, когда жизнь и творчество великого поэта исследовались с позиций вульгарного социологизма. Анализируются достоинства и недостатки такого подхода к изучению политической биографии Пушкина.

В середине 1920-х г. социологизм (его экономический вариант) становится главной составляющей формирующегося марксистско-ленинского литературоведения, подавляя как академические школы, возникшие еще в дореволюционный период, так и нарождавшийся формализм. В связи с этим изучение Пушкина в СССР становится по преимуществу социологическим [1]. Известно, что дореволюционный социологизм не испытывал к Пушкину большого интереса, такой же ситуация была и в первые годы советской власти [2]. Только В. Я. Брюсов и его немногочисленные сторонники в рамках социологизма доказывали ценность пушкинского творчества для революционной современности [3]. В 1925 г. И. В. Сергиевский, подводя итоги изучения Пушкина марксистской критикой, осудил Брюсова за попытку революционизировать взгляды и творчество поэта [4]. Работы Брюсова Сергиевский не считает марксистскими, полагая, что они принадлежат к «старой либерально-дидактической историографии» [5]. Подлинно социологическое изучение жизни и творчества великого поэта, по Сергиевскому, должно давать четкое представление об их социально-классовой сущности.

Одним из первых, кто начал серьезно работать над проблемой определения классовой позиции великого поэта, был Д. Д. Благой. В 1926 г. он опубликовал статью «Миф Пушкина о декабристах» [6], которая открыла ряд его публикаций, посвященных проблеме классового самосознания поэта. Ученый в указанной работе доказывал, что в «Медном Всаднике» поэт символически изобразил восстание декабристов. Благой полагал, что Пушкин в 1830-е гг. с «интеллектуальной» точки зрения считал восстание «безумием», но вместе с тем относился к его участникам с «самым глубоким эмоциональным сочувствием» (кн. 5, с. 31). Для такого сочувствия у зрелого Пушкина, по Благому, было серьезное основание – новое классовое самосознание. Ученый считал, что пушкинский теоретический аристократизм, сформировавшийся к 1830 г., вскоре сменился совершенно иной классовой самоидентификацией. Благой указывает, что поэт пришел в 1830-е гг. к «социально-экономическому» (кн. 5, с. 20–21) осмыслению декабризма, т. е. понял, что декабристы – это представители «деклассированного дворянства» (кн. 5, с. 28). Таким «деклассированным дворянином», «мещанином» (кн. 4, с. 16), по мнению исследователя, Пушкин считал и себя.

Это новое классовое самосознание, по Благому, далось Пушкину нелегко. Ученый указывает, что, «принимая это свое мещанство и примиряясь с ним», поэт «не забывал о том, что он хоть и “темный”, но потомок “некогда славного рода”» (кн. 4, с. 17). Данная двойственность классового самоощущения, согласно Благому, широко отразилась в пушкинском творчестве 1830-х гг., в том числе в поэме «Медный Всадник». Далее Благой рассматривает вопрос о политическом поправении поэта. По мысли ученого, Пушкин «Медным Всадником» призывает декабристов «успокоиться временем и размышлением, понять необходимость и простить оной в душе своей» (кн. 5, с. 32). Итак, Благой сочувственно отмечает переход Пушкина от феодального миросозерцания к буржуазному, но одновременно указывает и на консерватизм общественно-политических взглядов поэта в 1830-е гг.

В 1927 г. у Благого выходит монография «Классовое самосознание Пушкина», в которой

ЧЕРНИГОВСКИЙ Дмитрий Николаевич – кандидат филологических наук, доцент по кафедре русской литературы ВятГГУ
© Черниговский Д. Н., 2008

он обращается уже к широкому кругу пушкинских произведений 1830-х гг. и дает четкую схему эволюции классового самоопределения поэта. По мысли ученого, эта эволюция «совпадает... с периодами развертывания общего философского и политического миросозерцания поэта» [7]. Первый период данной эволюции длился с 1817 по 1823 г. Он характеризуется Благим как эпоха пушкинского либерализма. Однако уже к 1823 г. Пушкин «начинает охладевать к своему начальному юношескому "вольномыслию"» (с. 15). Кроме того, как полагает Благой, в этот период в сознании Пушкина начинает формироваться его будущий теоретический аристократизм. Ученый имеет в виду отразившийся в «Исторических замечаниях» (1822) «взгляд на два слоя в современном ему дворянстве и различные их судьбы, обусловленные различными историческими причинами» (с. 15). Второй период эволюции классового самоопределения Пушкина, согласно Благому, продолжался с 1823 г. до конца десятилетия. На этом этапе данного процесса поэт «начинает все более утверждаться в сознании своего старо-дворянского происхождения, своей родовитости» (с. 15). Третий период рассматриваемой эволюции продолжался в течение 1830 г. (с. 19), после чего начался новый и окончательный этап развития классовой самоидентификации Пушкина, так характеризуемый Благим: «1830-й год – предел в развитии классового дворянского самосознания поэта. Но в этом предельном развитии его лежит уже и начало ущерба. Пушкин с полной ясностью отдает себе отчет в исторической обреченности дворянства... Он не только принимает эту гибель, как историческую необходимость, но и уходит из-под обломков падающего класса, ищет и идеологически прилепиться к новой социальной группе... "третьему состоянию", "мещанству", как он его называет, – мелкобуржуазной интеллигенции, как скажем мы сейчас, – группе, которой он уже почти принадлежал по своему социальному бытию» (с. 58–59). Данная демократизация классового самосознания Пушкина, согласно Благому, не привела его в лагерь оппозиции, несмотря на то что поэт, казалось бы, должен был ощущать себя единомышленником «деклассированных дворян», разгромленных 14 декабря 1825 г. Напротив, как указывает ученый, «от оппозиции правительству, от либерализма и стремлений к широкой политической свободе он приходит к полному признанию исторической закономерности совершающегося, к признанию антиисторическими попыток, подобных восстанию декабристов, нарушить его, приходит к *просвещенному консерватизму* (курсив наш. – *Д. Ч.*) "Мыслей на дороге"» (с. 59). Итак, мы видим, что Благой не только не попытался революционизировать Пушкина в духе Брюсова и его последователей, но, более того, реанимировал популярную до революции формулу – «либеральный консерватизм», – предложенную на склоне лет кн. П. А. Вяземским для обозначения сути политического мировоззрения великого поэта. Отметим также, что, по мнению Благого, эти изменения в политическом сознании Пушкина имели органический характер и были художественно плодотворными, обусловив «широчайшее приятие действительности... в "Повестях Белкина" и "Капитанской дочке"» (с. 60–61).

На обозначенных позициях Благой уверенно стоял еще несколько лет, дважды переиздав (в 1929 и 1931 гг.) расширенный и доработанный вариант своей монографии под новым названием – «Социология творчества Пушкина». В 1934 г. ученый изложил принципы построения пушкинской биографии, согласно которым жизнь великого поэта должна была быть показана как «конкретное выражение... исторического процесса – движения русской жизни от... феодально-крепостнической действительности к действительности буржуазной» [8]. В начале 1930-х гг. на стороне Благого выступил целый ряд видных литературоведов [9], однако были у него и оппоненты. Например, видный историк М. Н. Покровский, не считая Пушкина буржуазным либералом, полагал, что поэт являлся в 1830-е гг. фрондирующим носителем «старо-дворянской» [10] аристократической идеологии. Согласно Покровскому, общественные взгляды Пушкина были более реакционными, чем политическая доктрина николаевского самодержавия. Такое отношение к Пушкину в конце 1920-х и в начале 1930-х гг. было не редкостью: его высказывали как представители академической науки, так и авторы школьных учебников [11]. Итак, мы видим, что социологисты, по-разному определяя классовые позиции зрелого Пушкина, были едины в признании его общественно-политического мировоззрения консервативным.

В 1934 г. вышли в свет 16–18-й тома «Литературного наследства», посвященные изучению жизни и творчества Пушкина. Данное издание стало своеобразным пиком развития социологического пушкиноведения, продемонстрировав как его сильную, так и слабую стороны. Ведь именно в этом издании наряду со вполне уважительными по отношению к Пушкину работами была напечатана эпатажная статья Д. П. Мирского, которая явилась поводом для коллективного шельмования этого автора в 1936–1937 г.

Вульгарный социологизм, насаждавшийся в гуманитарных науках М. Н. Покровским и его учениками, был вскоре бескомпромиссно осужден во множестве критических публикаций [12], социологическое пушкиноведение также получило суровую оценку.

Рассмотрим, например, статью В. Б. Александрова [13], где были резко раскритикованы статья Покровского «Пушкин как историк» и книга Благого «Социология творчества Пушкина». По мнению Александрова, Благой не прав, считая, что «процесс творческой эволюции Пушкина» представлял собой сложное движение «от дворянства к мещанству» (с. 15). Александров полагал, что «нельзя трактовать “профессионализм” как движущую силу “социальной эволюции Пушкина”» (Там же). Ученый объяснял свою позицию тем, что великий поэт в 1830-е годы настойчиво демонстрировал «стародворянское самочувствие» (Там же), теоретически обосновывая собственный аристократизм. Резюмировал исследователь свой ответ Благому и его сторонникам следующим образом: «Роста демократических начал в пушкинском творчестве мы не только не отрицаем, наоборот, мы всячески это подчеркиваем. Но мы отрицаем связь этого роста с “профессионализацией” Пушкина» (Там же).

В еще большей мере ополчился Александров на концепцию классовой самоидентификации Пушкина, предложенную Покровским. Критик последовательно опроверг представление историка о том, что великий поэт – это «фрондирующий старо-дворянский идеолог» (с. 23–24). Александров готов признать формальную, но не фактическую правоту Покровского как создателя такой схемы политической эволюции Пушкина, которая позволяет считать поэта крайним реакционером. Возражая покойному академику, критик пишет: «Пушкин, сожалеющий об упадке дворянства, воображающий, что Романовы левее его, как будто сам просится на то место, которое ему уготовано в схеме М. Н. Покровского. А мы его туда все-таки не пустим – схема неверная, место Пушкина не там» (с. 26).

Итак, осудив концепции своих оппонентов, Александров должен был противопоставить им конструктивное решение проблемы классового самосознания и политического мировоззрения Пушкина. Причем это решение должно было быть получено за рамками привычной для многих советских литературоведов тех лет методологии вульгарного социологизма.

Вначале Александров разбирает вопрос о том, можно ли в полной мере считать Пушкина выразителем «старо-дворянской» идеологии. Не соглашаясь в решении этого вопроса с Покровским, Александров сопоставляет аристократические воззрения Пушкина с соответствующими размышлениями кн. М. М. Щербатова, одного из представителей интеллектуальной русской фронды XVIII в., высказанными им в труде «О повреждении нравов в России». В результате этого сопоставления Александров приходит к выводу о том, что пушкинская аристократическая теория весьма далека от «настоящей породистой идеологии» (с. 31) убежденного крепостника Щербатова. В связи с этим критик пишет: «Пушкин существует в истории русской общественной мысли “вслед Радищеву”, а не вслед Щербатову» (Там же). К сожалению, в дальнейшем в статье это умозаключение не было развернуто. Однако важно отметить, что в 1936 г. советское пушкиноведение в споре Якушкина и Сакулина об отношении великого поэта к Радищеву определенно становилось на сторону Якушкина (с. 38).

Итак, Александрову удалось показать, что аристократическая теория Пушкина была явлена вовсе не в ее классическом, «реакционном» (с. 29) варианте, а как теория принципиально новаторская. Однако для прояснения специфики этой теории советский критик должен был обратиться к статье П. В. Анненкова «Общественные идеалы Пушкина» (1880).

Зададимся вопросом: чем же привлекла советского критика прочно забытая статья Анненкова? Думается, тем, что Анненков выявил в пушкинском аристократизме демократические корни и первым внятно сказал о личной моральной и материальной незаинтересованности поэта в его стремлении стать представителем российской социально-политической элиты (отрывок, содержащий именно эти рассуждения, и был использован Александровым в качестве цитаты).

Однако здесь необходимо отметить, что эта идея Анненкова лишь имплицитно присутствует в статье Александрова, поскольку он (возможно, по цензурным соображениям) не сопроводил процитированный текст собственными комментариями. Итак, вызванная из более чем полувекового забвения мысль Анненкова не оказала, к сожалению, должного воздействия на оценку политического мировоззрения поэта в середине 1930-х гг. Между тем даже в неразвернутом виде включенная в статью Александрова мысль Анненкова о своеобразии политических воззрений поэта позволяет четко ощутить разницу между классическим аристократизмом и принципиально «не “старо-дворянским”», не реакционным, не щербатовским» (с. 32) аристократизмом Пушкина.

Оспорив таким образом мнение Покровского о характере пушкинского аристократизма, Александров, кроме того, сделал выпад и в адрес Благого, ибо заявил, что из «политической теории Пушкина совершенно выпадает буржуазия» (Там же). Александров убедительно показывает, что Пушкин как идеолог аристократизма, пусть и не в его «охранительном» (с. 29) варианте, не видел в русской буржуазии серьезной общественной силы и был бесконечно далек от буржуазного классового мироощущения. Ученый определяет данную позицию Пушкина как «классовую

ограниченность» (с. 33), роднящую, однако, поэта с «дворянскими революционерами» (Там же).

В системе рассуждений Александрова это весьма важная мысль, так как финальная часть его статьи как раз и посвящена установлению типологического сходства между декабристской и пушкинской политическими теориями. Александров пишет о том, что Пушкин, рассуждая о правах русской родовой аристократии, «свойства "ничтожного меньшинства" приписал всему родовитому дворянству» (с. 33) и тем самым идеализировал его, судя обо всех дворянах по себе и имея в виду декабристов. И сама-то пушкинская теория, согласно Александрову, «идет все-таки от декабризма» (с. 34). К сожалению, на этом заканчивается объективный научный анализ в статье Александрова, а вместо него предлагаются не подтвержденные фактами домыслы и схематические построения в полном соответствии с ленинской мыслью о трех этапах освободительного движения в России.

Завершает критик свою статью следующим приговором: «Как же все-таки определить классовую природу Пушкина? Вспомните ленинские слова: "Лучшие люди из дворян помогли разбудить народ". К этим людям относим мы Пушкина» (Там же). Иначе говоря, с точки зрения Александрова, Пушкин служил делу революции объективной логикой своего творчества, даже не подозревая об этом. Формула действительно очень удобная для снятия противоречий в мировоззренческом развитии Пушкина и для канонизации поэта в сознании советских людей.

На наш взгляд, статья Александрова удачно иллюстрирует динамику процесса перехода советской пушкинистики с позиций вульгарной экономической социологии на позиции социологии идейно-политической, именуемой марксистско-ленинским подходом в литературоведении. Кроме того, данная статья показывает, что советские пушкиноведы, отказавшись от прежних вульгарно-социологических выводов и решений в преддверии юбилея великого поэта, срочно пытались разработать новую схему общественно-политической эволюции Пушкина. В ходе этого процесса активно осуществлялось мифотворчество в духе Брюсова, и Пушкин не путем научной аргументации, а методами агитпропа превращался в плакатную фигуру революционера, последователя декабристов и предшественника Герцена.

Между тем если в течение 1935 г. еще появлялись выполненные в рамках вульгарного социологизма работы о Пушкине [14], то с конца этого года положение дел кардинально изменилось. В декабре 1935 г. Пушкин был официально объявлен великим русским поэтом [15]. С этого момента его уже нельзя было осуждать за консерватизм и принадлежность к привилегированному классу. Прежние апологеты экономического социологизма с начала 1936 г. старательно отмежевываются от опальной методологии [16], а политическая биография поэта все в большей степени выстраивается в соответствии с концепцией Брюсова о пушкинской революционности.

Советская идеология монопольно присвоила себе Пушкина именно в тот момент, когда экономический социологизм был в одночасье волевым решением партийного руководства сменен социологизмом идеологическим. В середине 1930-х гг. это был процесс позитивный для пушкиноведения: были созданы первые значительные биографии поэта, написанные Н. Л. Бродским, Л. П. Гроссманом и Г. И. Чулковым [17], активно велась работа по созданию академического собрания сочинений поэта. Однако уже вскоре стала сказываться и обратная сторона данного процесса – Пушкин все больше превращался в икону, а советское пушкиноведение, лишенное возможности живого диалога, все глубже погружалось в трясину застоя.

Примечания

1. *Черниговский, Д. Н.* Проблема создания биографии А. С. Пушкина в советском литературоведении 20–30-х годов [Текст] / Д. Н. Черниговский // Филологические науки. 2002. № 5. С. 35–39.

2. *Сергиевский, И.* Пушкин в изучении марксистов [Текст] / И. Сергиевский // Печать и революция. 1925. Кн. 4. С. 13.

3. *Цуркан, В. В.* Брюсовская концепция творчества А. С. Пушкина [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / В. В. Цуркан. М., 1995. С. 46–48.

4. *Сергиевский, И.* Цит. соч. С. 22.

5. Там же. С. 21.

6. *Благой, Д. Д.* Миф Пушкина о декабристах [Текст] / Д. Д. Благой // Печать и революция. 1926. Кн. 4. С. 5–23; Кн. 5. С. 15–33. Далее цитируется с указанием номера книжки журнала и страницы в тексте.

7. *Благой, Д. Д.* Классовое самосознание Пушкина [Текст] / Д. Д. Благой М., 1927. С. 12. Далее цитируется с указанием страницы в тексте.

8. *Благой, Д. Д.* Проблемы построения научной биографии Пушкина [Текст] / Д. Д. Благой // Литературное наследство. Т. 16–18. М., 1934. С. 270.

9. *Грушкин, А. И.* К вопросу о классовой сущности пушкинского творчества [Текст] / А. И. Грушкин. Л., 1931; *Луначарский, А. В.* Александр Сергеевич Пушкин [Текст] / А. В. Луначарский // Пушкин А. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. М., 1930–1931; *Сергиевский, И. В.* Эстетические взгляды Пушкина [Текст] / И. В. Сергиевский // Литературный критик. 1935. № 4.

10. *Покровский, М. Н.* Пушкин-историк [Текст] / М. Н. Покровский // Пушкин А. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. М., 1930–1931. С. 15.

11. См., напр.: *Назаренко, Я. А.* История русской литературы XX в. [Текст] / Я. А. Назаренко. 8-е изд. М.; Л., 1929. С. 44, 49, 60.

12. См., напр.: Преподавание истории в нашей школе [Текст] // Правда. 1936. 27 янв.

13. *Александров, В. Б.* «Шестисотлетнее дворянство» (о некоторых политических теориях Пушкина)

[Текст] / В. Б. Александров // Литературный критик. 1936. № 7. С. 13–40. Далее ссылки в тексте.

14. См., напр.: *Вальбе, Б. С.* Пушкин – исторический романист [Текст] / Б. С. Вальбе // Литературная учеба. 1935. № 2–3.

15. См.: Великий русский поэт [Текст] // Правда. 1935. 17 дек.

16. См., напр.: *Благой, Д. Д.* О Пушкине [Текст] / Д. Д. Благой // Литературный критик. 1936. № 2.

17. *Бродский, Н. Л.* Пушкин. Биография [Текст] / Н. Л. Бродский. М., 1937; *Гроссман, Л. П.* Пушкин [Текст] / Л. П. Гроссман. М., 1939; *Чулков, Г. И.* Жизнь Пушкина [Текст] / Г. И. Чулков. М., 1938.

Н. В. Шамова

ДИАХРОНИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД КАК АДАПТАЦИЯ ТЕКСТА, ДИСТАНЦИРОВАННОГО ВО ВРЕМЕНИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблематикой межкультурной и межъязыковой адаптации художественного текста, отделенного от современности дистанцией времени. Главное внимание уделяется лингвистическому и лингвокультурному подходам к переводу старого текста, а также разграничению терминов «диахронический перевод», «диахронический интралингвальный перевод», «хронологическая адаптация».

Если перевод художественного произведения создается значительно позже создания оригинала, то возникает задача адаптации оригинального текста во времени, т. е. необходимость его приспособления к восприятию новым поколением людей. Проблема хронологической адаптации имеет много общего с проблемой адаптации национально-культурного колорита произведения, однако об этой проблеме пишут часто, а проблеме адаптации текстов, дистанцированных во времени, посвящено значительно меньше работ.

Под «старым» текстом понимается текст, отстоящий от современности минимум на полтора-два века, так как именно за такой временной промежуток форма языка успевает претерпеть существенные изменения, и современный читатель начинает испытывать затруднения в восприятии старого произведения. В. В. Сдобников и О. В. Петрова считают, что это «эмпирически найденный предел» для разграничения современного и старого текстов [1].

Ю. А. Сорокин предлагает отличать текст-диахрон, т. е. «старый» текст, от текста-синхрона, ссылаясь при этом на исследование С. А. Борисовой о маркерах текста-синхрона, текста-диахрона, текста-футурохрона и текста-панхрона [2; 3].

ШАМОВА Нина Васильевна – кандидат филологических наук, доцент по кафедре немецкого языка и методики преподавания немецкого языка ВятГГУ
© Шамова Н. В., 2008

С точки зрения хронологической адаптации художественного произведения под текстом-диахроном целесообразно понимать переводной текст, который во временном отношении отстоит от момента создания оригинала на значительном расстоянии, т. е., как указывалось выше, разница между моментами появления оригинального и переводного текстов составляет более полутора-двух веков.

В современном переводоведении проблеме адаптации текста, дистанцированного от нашей эпохи во времени, большое внимание в своих работах уделяли В. С. Виноградов, В. В. Сдобников и О. В. Петрова, Г. Т. Хухуни и И. И. Валуйцева, В. Д. Ившин, В. Коллер, З. Гроссе, Г. Бракерт и др. [4] Одним из первых в отечественном переводоведении на вопрос о возрасте переводного текста обратил внимание А. В. Федоров. Он предпринял попытку охарактеризовать «черты подлинника, связанные со временем его создания» и определить задачи перевода по передаче «исторического колорита» классического произведения [5]. Проблематика вопросов, связанная с переводом «старого» произведения, утверждал он, требует самой тщательной проработки. Несмотря на то, что все старые известные классические произведения уже переведены в предыдущие века, в современное время вновь и вновь возникает потребность в переводе старой прозы и поэзии, что обусловливается изменениями в структуре и в словарном составе языка.

Отвечая на вопрос, зачем нужны все новые переводы, Д. С. Лихачев писал так: «Как невозможно в любой, самый большой телескоп вместить реальную звезду, так невозможно любым, самым хорошим переводом заменить гениальное произведение», поэтому каждый новый перевод открывает в нем «что-то новое, не замеченное предшествующими» [6].

В. С. Виноградов также отмечал, что хотя содержание классического произведения очень долгое время остается близким современному читателю, но «буква произведения, его язык постепенно стареют», и это вызывает к жизни все новые и новые переводы классики [7].

Вопрос о важности возраста перевода затрагивал в своих работах В. Д. Ившин. По его мнению, проблема перевода текста во времени, т. е. «старого» текста, связана, в первую очередь, с восприятием и пониманием текста как переводчиком, так и читателем.

Восприятие художественного произведения на родном языке может изменяться в зависимости от возраста читателя. Одно и то же произведение в разные периоды жизни может быть воспринято по-разному. Если в детстве и в юном возрасте читателя может больше всего интере-

совать развитие сюжета, то в зрелом возрасте читатель уделяет больше внимания тем местам в произведении, в которых идет речь об общечеловеческих или философских ценностях. Из этого следует вывод, что каждый раз читатель может открыть для себя в произведении что-то новое.

Аналогично стоит вопрос и с восприятием переводного текста, хотя эта идея еще не стала общепринятой. В. Д. Ившин пишет, что «одно и то же переводное произведение тоже неодинаково воспринимается разными поколениями людей в разные периоды и эпохи и что каждое новое поколение нуждается в новом переводе в зависимости от духа и велений времени» [8]. Действительно, каждый новый период вносит нечто новое в понимание фабулы художественного произведения и мотивов поведения литературных героев. В разные эпохи даже одно и то же слово может восприниматься и переводиться по-разному. В. Д. Ившин приводит в качестве примера три различных перевода словосочетания the Grand Master из романа В. Скотта «Айвенго» на русский язык, а именно «великий магистр» в 1889 г., «генерал» в 1905 г. и «гроссмейстер» в 1936 г. Таким образом, выбор слова определялся каждый раз тем значением, которое доминировало в тот или иной период развития лингвоэтнокультурной общности.

То же самое можно сказать и о названиях романов. Они также могут переводиться различно в зависимости от требований времени. Для сравнения В. Д. Ившин называет три варианта перевода книги Ч. Диккенса «The Posthumous Papers of the Pickwick Club»: Записки упраздненного Пиквикского клуба (1896 г.), Замогильные записки Пиквикского клуба (1909 г.), Посмертные записки Пиквикского клуба (1933 г.).

Из этого практического наблюдения вытекает теоретический вывод о том, что сверка переводного текста с оригиналом, иными словами, «сопоставительное изучение различных переводов во времени оказывается очень важным как для теории и практики перевода, так и для истории художественной литературы» [9].

В процессе сопоставительного изучения различных переводов во времени анализу с точки зрения восприятия переводного текста могут подвергаться самые различные единицы. В разных по времени переводах художественных произведений может встречаться различное понимание и толкование грамматических категорий, а также частей речи, синтаксической роли членов предложения (см. пример В. Д. Ившина о понимании синтаксической роли инфитинива в английском языке XIX в.). Сопоставительному анализу могут быть подвергнуты порядок слов в предложении, атрибутивные отношения в словосочетаниях, стилистическая окраска слов, их узуальность и нормативность и т. д.

Новый дух и влияние нового времени могут потребовать пересмотра значений и функционирования не только отдельных слов и словосочетаний, но и нового толкования всего идейно-художественного замысла произведения. Именно поэтому, считает В. Д. Ившин, «одна и та же тема или художественный образ нуждаются в новых осмыслениях, и каждое новое поколение нуждается в новом переводе одного итого же художественного произведения – примерно через 30–50 лет». Перефразируя известное латинское выражение, он говорит: «Времена меняются, и перевод меняется с ними» [10].

Итак, вопросы теории художественного перевода продолжают оставаться актуальными и сегодня. Важно отметить, что подходы к переводу классических художественных произведений не всегда совпадают, так как временная дистанция, отделяющая перевод от оригинала, влияет на творческие цели переводчика и языковые особенности переводного текста.

Ученые отмечают, что на сегодняшний день по исследуемой проблематике еще не сложилась единая терминология. Для обозначения перевода текстов, дистанцированных во времени, в работах часто употребляются различные термины – «диахронический перевод», «хронологическая адаптация», «интралингвальный диахронический перевод». Остановимся на этих терминах подробнее.

В. С. Виноградов предлагает различать два подхода к переводу художественного текста – «синхронный» и «диахронный». Письменный «синхронный» перевод – это такой перевод, который «выполняется в эпоху создания оригинала, когда временной уровень языков подлинника и перевода соотносителен и когда автор и переводчик являются современниками. Социальная среда оказывается для них исторически исходной, объединенной многими культурными, научно-техническими, бытовыми и т. п. общностями» [11]. Понятие «синхронного» перевода применимо, таким образом, к переводу современных текстов на современные языки.

Под «диахронным» переводом В. С. Виноградов понимает перевод произведений прошлых эпох, когда временная дистанция между созданием подлинника и перевода, становится значительной, временные уровни языков оригинала и перевода уже не являются соотносительными, а экстралингвистические характеристики соответствующих эпох различаются коренным образом» [12].

Г. Т. Хухуни и И. И. Валуйцева определяют такой подход к переводу «старого» текста как лингвокультурный [13], в противоположность

собственно лингвистическому подходу Л. Л. Нелюбина, который предлагает обозначить перевод произведений прошлых лет как «диахронический», понимая при этом «перевод на современный язык исторического текста, написанного на языке предшествующей эпохи» [14]. Уточним, что Л. Л. Нелюбин имеет в виду перевод языков, относящихся к разным лингвоэтнокультурным общностям, например немецкий язык оригинала и русский язык переводного текста.

В качестве подтипа, или разновидности, «диахронического» перевода Л. Л. Нелюбин считает нужным выделить особо «диахронический интралингвальный» перевод, когда «переводу подвергаются литературные произведения предыдущих стадий существования литературного языка» [15]. Этот подтип можно иначе обозначить как внутриязыковой перевод. Его выделение в особый подтип «диахронического» перевода связано с тем, что между двумя историческими этапами эволюции одного языка часто имеются большие различия, которые затрудняют восприятие современным читателям текста, написанного на его родном языке, но хронологически соотносящимся с другой, более ранней лингвокультурной общностью.

«Интралингвальный диахронический» подтип перевода выделяет и немецкий ученый В. Коллер. Он, однако, высказывает сомнение, правильно ли трактовать передачу текста с одной стадии развития на другую стадию языкового развития как настоящий перевод, или собственно перевод. Решение вопроса зависит, по его мнению, от временной дистанцированности текста от современной эпохи. Без сомнения, считает он, древневерхненемецкий и средневерхненемецкий языки так сильно отличаются от современного литературного немецкого языка, что вызовут большие затруднения у современного читателя и поэтому без обширных лексических, грамматических и орфографических трансформаций здесь не обойтись. Такая адаптация текста может претендовать на определение «перевод». Вместе с тем для адекватного понимания текстов более позднего происхождения, например ранненововерхненемецких, могут потребоваться всего лишь орфографические преобразования. Продуктом такого рода деятельности явится не собственно перевод, а «модернизированный» текст оригинала [16].

Аналогичная проблема поднимается и в работах Г. Т. Хухуни, И. И. Валуйцевой. Задавая вопрос, к текстам какого периода можно применить понятие «диахронического» перевода, авторы характеризуют две существующие точки зрения. Одни исследователи выражают мнение, что понятие «диахронического» перевода уместно лишь по отношению к тем произведениям, которые созданы на предыдущих стадиях эволюции исходного языка, то есть примерно до XVI в. Такой подход отражает историко-лингвистический подход к переводу. Другие ученые считают, что понятие «диахронического» перевода применимо к любому переводу, «несовременному времени создания оригинала». По мнению Г. Т. Хухуни и И. И. Валуйцевой, решающую роль здесь должен играть лингвокультурный критерий, хотя окончательно вопрос еще не решен [17].

Особо хотелось бы остановиться на том, что для обозначения перевода текстов прошлых эпох еще не закрепился постоянный термин. Как отмечалось выше, Л. Л. Нелюбин употребляет словосочетание «диахронический» перевод, а В. С. Виноградов – «диахронный» перевод.

В Лингвистическом энциклопедическом словаре под редакцией В. Н. Ярцевой эти термины также нечетко противопоставляются друг другу. Ср., напр.: «...хотя синхронное рассмотрение языка и предшествует «диахроническому...» [18]. В рамках энциклопедической статьи встречается параллельное сосуществование таких терминологических словосочетаний, как «диахроническая лингвистика», «диахронический подход», «диахронические объяснения и преобразования», с одной стороны, и таких словосочетаний как «диахронный/синхронный принцип (анализ, срез)», с другой стороны. Вместе с тем термины «диахронный», «диахронический» являются, согласно словарю С. И. Ожегова, лексическими дублетами, то есть не противоречат друг другу [19].

В связи с недостаточно четкой дифференциацией вышерассмотренных терминов целесообразно, на наш взгляд, в качестве рабочих определений закрепить для обозначения процесса перевода с одного исторического состояния языка на другое или с одного языка на язык другой культуры термин «диахронический перевод» по аналогии с имеющимся словосочетанием «диахронический метод», а для обозначения результата перевода – термин «диахронный перевод» по аналогии с выражением «диахронный срез».

Исследуя проблему адаптации художественного текста, Г. Т. Хухуни и И. И. Валуйцева также отмечают терминологическую неустойчивость для обозначения перевода старых текстов. Оперируя в своей работе терминами «хронологическая адаптация» и «хронологический перевод», они вместе с тем считают, что использование словосочетания «диахронический перевод» также вполне удачным термином [20].

Таким образом, вопрос об обозначении переводного текста, дистанцированного во времени, на сегодняшний день остается открытым, а проблематика диахронического перевода требует своей дальнейшей разработки.

Примечания

1. *Сдобников, В. В.* Теория перевода [Текст] / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. М.: АСТ: Восток – Запад, 2006. С. 405.

2. *Сорокин, Ю. А.* Переводоведение. Статус переводчика и психогерменевтические процедуры [Текст] / Ю. А. Сорокин. М.: Гнозис, 2003. С. 38.

3. *Борисова, С. А.* Смысловое восприятие: темпоральная вариативность читательских проекций художественного текста [Текст] / С. А. Борисова. Ульяновск: УГУ, 1997.

4. *Виноградов, В. С.* Перевод. Общие и лексические вопросы [Текст] / В. С. Виноградов. М.: КДУ, 2004; *Сдобников, В. В.* Указ. соч.; *Хухуни, Г. Т.* Межкультурная адаптация художественного текста [Текст] / Г. Т. Хухуни, И. И. Валуйцева. М.: Прометей, 2003; *Ившин, В. Д.* О проблеме художественного перевода во времени [Текст] / В. Д. Ившин // Теория и практика перевода. Научно-практический журнал; под ред. Ю. Н. Марчука. 2005. № 1. С. 3–6; 8. *Koller, W.* Die Einführung in die Übersetzungswissenschaft [Text] / W. Koller. Wiesbaden: Quelle & Meyer, 1997. S. 82–84; *Brackert, H.* Zur Übersetzung [Text] / H. Brackert // Das Nibelungenlied. Mittelhochdeutscher Text und Übertragung. Hrsg., übersetzt und mit einem Anhang versehen von Helmut Brackert. Bd. 1. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag., 2. 2004. S. 267–268; *Grosse, S.* Zur Problematik einer neuen Übersetzung des Niebelungenliedes [Text] / S. Grosse // Das Nibelungenlied. Mittelhochdeutsch / Neuhochdeutsch. Nach dem Text von Karl Bartsch und Helmut de Boor ins Neuhochdeutsche übersetzt und kommentiert von Siegfried Grosse. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2002. S. 1019–1027.

5. *Федоров, А. В.* Основы общей теории перевода [Текст] / А. В. Федоров. М.: Высш. шк., 1983. С. 284–292.

6. *Лихачев, Д. С.* Цит. по: Поэтическая жизнь «Слова о полку Игореве» в русской литературе [Текст] / Л. Дмитриев // Слово о полку Игореве. М.: Худож. лит., 1987. С. 107.

7. *Виноградов, В. С.* Указ. соч. С. 141.

8. *Ившин, В. Д.* Указ. соч. С. 3.

9. Там же.

10. Там же. С. 5.

11. *Виноградов, В. С.* Указ. соч. С. 140.

12. Там же.

13. *Валуйцева, И. И.* Время как фактор межкультурной коммуникации [Текст] / И. И. Валуйцева, Г. Т. Хухуни // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация. Калуга, 2005. С. 276.

14. *Нелюбин, Л. Л.* Толковый переводческий словарь [Текст] / Л. Л. Нелюбин. М.: Флинта, Наука, 2005. С. 46.

15. *Нелюбин, Н. Н.* Указ. соч. С. 46.

16. *Koller, W.* Ibid. S. 84.

17. *Хухуни Г. Т.* Указ соч. С. 72.

18. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. В. Я. Ярцевой. М.: Сов. энцикл., 1990. С. 136.

19. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов; отв. ред. Н. Ю. Шведова, С. И. Ожегов. М.: Рус. яз., 1984. С. 165.

20. *Хухуни, Г. Т.* Указ соч. С. 77.

О. В. Байкова

К ВОПРОСУ О ПРОСОДИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ПРОСОДИКО-ИНТОНАЦИОННЫХ ОТКЛОНЕНИЯХ В РЕЧИ БИЛИНГВОВ

Представленная работа посвящена исследованию просодического и интонационного акцента в речи билингвов. Проблемы выявления интерференции и изучения иноязычного акцента приобретают в настоящее время особую актуальность вследствие необходимости разработки вопросов теории речевой коммуникации в условиях расширяющихся языковых контактов.

Изучение просодической и интонационной интерференции началось значительно позднее, чем исследование интерференции на уровне лексики, грамматической и сегментной фонетики. Это объясняется меньшей изученностью просодии как языкового феномена [1].

Следует отметить, что просодия – это совокупность суперсегментных (тональных, акцентных, темпоральных и паузальных) средств, функционирующих на уровне слога, слова, синтагмы, фраз, сверхфразового единства и текста. Своеобразием функционирования просодических единиц по сравнению с фонемами является интегрирование просодическими средствами сегментных единиц различной сложности в составе более крупных единиц: фонем в слоге, слогов в слове, слов в ритмогруппах, ритмогрупп в синтагмах и т. д. Просодические единицы выполняют по отношению к сегментным единицам интегративную функцию, а по отношению к речевому потоку – сегментативную, т. е. членят речевой поток на высказывания, синтагмы, ритмические группы, слоги [2].

Интонация существует в рамках просодии звучащей речи. «Если просодическая структура – это способ организации звуковых последовательностей, начиная со слога (слог, слово, ритмическая группа, синтагма, высказывание), то под интонацией понимают лишь способ просодической организации синтагм и высказываний» [3].

Основополагающие исследования Н. С. Трубецкого, Л. В. Щербы, А. А. Реформатского, С. О. Карцевского, П. С. Кузнецова, Т. М. Николаевой и других ученых, занимавшихся проблемами словесной и фразовой просодии, привели к осознанию дискретности и системности просодических явлений. Различные подходы к фразовой просодии – синтаксический (просодия

БАЙКОВА Ольга Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой лингвистики и перевода ВятГГУ
© Байкова О. В., 2008

включается в систему средств передачи синтаксических отношений), фонетический (просодия рассматривается как средство оформления высказываний), фонологический (просодия представляет собой систему оппозиций, а ее единицы дополняют список фонологических единиц) – сменились новым, системным подходом, разработанным Т. М. Николаевой [4].

Согласно этому подходу просодию следует рассматривать как самостоятельную подсистему в общей системе языка, которая обладает собственными формальными и содержательными единицами. Просодическая подсистема, в свою очередь, состоит из более мелких подсистем – акцентной, темпоральной, ритмической, тональной и подсистемы пауз, тесно взаимосвязанных взаимообусловленных структурно и функционально.

Поскольку и просодия, и интонация пользуются одними и теми же средствами: мелодикой, темпом, длительностью, интенсивностью, паузами, тембром, – существует определенная сложность их разграничения. Просодический и интонационный уровни дифференцируются по следующим признакам:

1) просодия «шире» интонации, поскольку интонация входит в просодическую систему языка;

2) интонация «выше» просодии, так как она функционирует на уровне высказываний, т. е. на уровне иерархически более высоких фонетических единиц, нежели просодия;

3) просодия в отличие от интонации «отвечает» за структурированность текста, выполняя интегративную и сегментативную функции;

4) при помощи просодии реализуются фоностилистические, жанровые характеристики текста, а также индивидуальные особенности его озвучивания как в спонтанной речи, так и при чтении [5];

5) просодия служит базой функционирования интонации [6].

Межъязыковая интерференция возникает при языковом контакте в ситуации естественного и искусственного билингвизма. Межъязыковой интерференции противопоставляют *внутриязыковую* интерференцию. Согласно общепринятой концепции внутриязыковая интерференция понимается как результат взаимодействия литературного языка и диалектов, проявляющийся в виде региональных вариантов, или разновидностей, литературной речи [7].

Принято различать грамматическую, синтаксическую, лексическую и фонетическую интерференцию. Наиболее явно в звучащей речи билингва проявляется фонетическая интерференция. Отклонения от нормы произношения, вызванные фонетической интерференцией, порождают в восприятии носителя языка впечатление произносительного *акцента* [8].

По определению Н. А. Любимовой, фонетическая интерференция «есть, прежде всего, нарушение (искажение) вторичной языковой системы и ее нормы в результате взаимодействия в сознании говорящего фонетических систем и произносительных норм двух, а иногда и более языков, проявляющегося через интерференцию слуховых и произносительных навыков, сформированных на базе данных взаимодействующих систем» [9]. Фонетическая интерференция затрагивает все уровни звуковой системы языка (собственно звуковой, просодический, интонационный) и все звуковые единицы (звук, слово, фраза, текст) и порождает «отрицательный языковой материал» в речи билингва, влияющий на степень понимания высказывания носителем языка и на конечный результат речевой коммуникации.

Первые исследования фонетической интерференции проводились на материале сегментного уровня речи, поскольку сегментный уровень является наиболее тщательно изученным в звуковой системе языка. У. Вайнрайх дал исчерпывающую характеристику интерференционных явлений, наблюдаемых на сегментном уровне. Его подход к описанию явлений интерференции строится с учетом, прежде всего, синтагматических и парадигматических фонетических факторов, а также факторов экстрафонетических и экстралингвистических [10].

В монографии «Интерференция звуковых систем» отмечается, что конечной целью исследований звуковой интерференции является установление иерархии факторов, определяющих ее. Эта иерархия зависит как от отношения между интерферирующими системами (межъязыковая и внутриязыковая интерференция), так и от сущности самих звуковых явлений (универсальные и специфически национальные). Важную роль в распределении интерферирующих факторов исследователи отводят взаимоотношениям между сегментными и супрасегментными средствами. Кроме того, отмечается важность учета таких взаимосвязанных сторон речевой деятельности, как порождения высказывания и восприятия сообщения на неродном языке [11]. По справедливому замечанию Н. А. Любимовой, фонетическая интерференция проявляется неодинаково при производстве и восприятии неродной речи [12].

На уровне слова, высказывания и целого текста интерферирующее воздействие языковых систем приобретает ярко выраженный «национальный» характер, отражающий специфику просодии родной речи билингва, и обладает рядом устойчивых признаков. Под *просодической интерференцией* принято понимать «изменения в реализации билингвом просодической системы неродного, вторичного языка (Я2) под влиянием родного, первичного языка (Я1), проявляющиеся

в речи в отклонениях от просодической нормы вторичного языка» [13].

Просодическая интерференция является наиболее устойчивой и распространенной [14]. Будучи непосредственно связанной с семантикой, она часто приводит к серьезным затруднениям в понимании смысла устного высказывания. Однако изучение ее началось значительно позднее, чем исследование интерференции на уровне лексики, грамматики и сегментной фонетики. Исследования просодической интерференции направлены на описание интерферентных явлений в потоке звучащей речи на уровне слога, слова, фразы, текста. В данной области значительные успехи достигнуты минскими учеными А. А. Метлюк, Е. Б. Карневской, а также В. И. Петрянкиной, Г. М. Вишневской, Л. П. Блохиной, В. С. Нефедьевой и др. На сегодняшний день уже описаны интерферентные явления на уровнях слога (Г. В. Бершадская), слова (З. Т. Иванова; С. С. Катаева), фразы (Т. В. Поплавская; Т. Н. Шумилина; Д. В. Новик). Особое внимание исследователей направлено на анализ просодической интерференции на уровне устного текста, поскольку это открывает более широкие возможности изучения отклонений в их функциональной взаимозависимости и соотнесенности с единицами других языковых подсистем (Н. П. Никулина; А. А. Метлюк; А. В. Микулич и др.). Наметился интерес лингвистов к изучению просодической интерференции при взаимодействии лексико-грамматических и интонационных средств (Т. А. Краснова).

Особое место в исследованиях просодической интерференции занимает интонация. Данному аспекту исследователи уделяют пристальное внимание в связи с тем, что интерферирующее взаимодействие родного языка неизбежно возрастает с увеличением линейной протяженности устного высказывания, непременной характеристикой которого является интонация. Развитие теории просодической интерференции заложило основы учения об интерференции более высокого порядка – интонационной интерференции.

Под *интонационной интерференцией* понимают взаимодействие интонационных систем в речи билингва в ситуации естественного или искусственного языкового контакта, проявляющееся в модификациях интонационных единиц и интонационных средств выражения, включающих мелодические, акцентуационные, ритмические, темпоральные и некоторые другие изменения в звучащем высказывании [15].

Изучение акцента в интонации сопряжено с трудностями, обусловленными сложным характером формальных и функциональных свойств интонации, большой вариативностью интонационных средств звучащей речи, находящейся в зависимости от множества лингвистических и экстралингвистических факторов.

Интонации принадлежит особая роль в коммуникативном воздействии на носителя языка [16]. Основной причиной непроизвольного искажения коммуникативного намерения является перенос билингвом интонационных моделей родного языка в неродную речь, а также влияние вторичной языковой системы. В данном случае речь идет об ошибке нормы. Другой типичной ошибкой билингвов (ошибкой узуса) является неадекватное использование интонационных моделей неродного языка применительно к ситуации общения. В этом случае ошибка скрыта от носителя языка, так как он слышит привычную интонационную модель и расшифровывает ее значение на основании своего языкового опыта, а не на основании того намерения, которое «заложил» в интонационный образец билингв.

В. Ю. Розенцвейг определяет интерференцию как «отклонение от правил соотнесения родного и неродного языков в сторону их уподобления, которое проявляется в речи билингва в нарушении нормы контактирующих языков» [17].

У. Вайнрах разработал классификацию основных типов интерференции на фонемном уровне, которая, применительно к интонационной интерференции, с учетом специфики интонационных явлений имеет следующий вид:

1) *Недодифференциация* – несоблюдение дифференциального признака в интонационном образце неродного языка ввиду его отсутствия в родном языке.

2) *Сверхдифференциация* – перенос дифференциального признака на соответствующий интонационный образец неродного языка.

3) *Реинтерпретации* фонологически значимых интонационных различий в сопоставляемых языках.

4) *Интонационная субституция* отражает различия между языками в реализации интонационных единиц в речи и состоит в замене конкретных интонационных реализаций неродного языка интонационными реализациями родного языка.

Наиболее серьезные последствия в плане непонимания речи могут вызвать интерференционные явления двух первых типов, т. е. именно те, которые связаны с межъязыковыми различиями, называемыми Дж. Кэроллом *дивергентными* и *конвергентными:* дивергенция обусловливает недодифференцированность, конвергенция – сверхдифференцированность в системе фонем неродного языка [18].

Современные классификации типов интерференции отражают различные подходы ученых к этому явлению.

А. Е. Карлинский выделяет 30 видов интерференции согласно *лингвистическому* принципу. В зависимости от того языкового уровня, на котором интерференция проявляется или исследуется, лингвист определяет ее как лексическую, грамматическую или фонетическую. Внутри каждого из указанных видов интерференции различаются парадигматическая, синтагматическая и трансформационная интерференции. По характеру действия интерференции А. Е. Карлинский объединяет все виды интерференции в следующие классы:

1) *экстенсивная интерференция* (передифференциация);

2) *интенсивная интерференция* (недодифференциация);

3) *пермутационная интерференция* (реинтерпретация) [19].

Психолингвистический подход к изучению интерференции отражен в классификации С. А. Абдыгалиева, основанной на пяти критериях:

1) наличия или отсутствия дифференциальных признаков одного из контактирующих языков в другом (сверхдифференциация, недодифференциация, реинтерпретация);

2) по источнику интерференции (внутриязыковая, межъязыковая);

3) по форме проявления (явная, скрытая);

4) по силе и результативности (сильная, умеренная, слабая);

5) по видам речевой деятельности (при восприятии и порождении речи) [20].

В методической литературе выделяют следующие виды интерференции: внешнюю и внутреннюю – по происхождению; прямую и косвенную – по характеру переноса навыков родного языка; явную и скрытую – по характеру проявления; уровневую (фонетическую, лексическую, грамматическую) – по лингвистической природе [21].

Степень понимания речи билингва носителем языка лежит в основе классификации следующих типов интерференции: интерференция, затрудняющая понимание (при этом сохраняется понимание общего речевого намерения говорящего); интерференция, нарушающая понимание (понимание неравнозначно речевому намерению говорящего); интерференция, препятствующая пониманию (полное непонимание, приводящее к разрушению коммуникации). Данные виды интерференции также называют (соответственно) слабой интерференцией, умеренной и сильной [22]. Следует отметить, что границы между вышеуказанными видами интерференции неустойчивы, так как степень понимания зависит как от характера языкового контакта, так и от многих экстралингвистических факторов.

Необходимо проводить различие между *интерференцией* и *акцентом,* понятиями, находящимися в диалектической причинно-следственной связи.

Первоначально термин «акцент» (от лат. accentus – ударение) связывали с выделением отдельных элементов в потоке речи (гласных звуков, слов, частей фраз) голосом [23]. В современной лингвистике термин «акцент» используется не только применительно к ударению в слове или во фразе, но и для описания особого характера произношения говорящего, не владеющего общепринятой произносительной нормой данного языка. Если *интерференция* – это «процесс и результат взаимодействия языковых систем в речи билингва, из которых одна система является доминирующей, порождающей эффект воздействия во вторичной, приобретенной языковой системе» [24], то под *акцентом* понимается «легко воспринимаемый слухом носителя языка и отражаемый в его языковом сознании комплекс системных и устойчивых отклонений от произносительной нормы в неродной речи билингва, обусловленных факторами как лингвистического плана (интерференцией языковых систем), так и экстралингвистического» [25]. Акцент представляет собой результат или следствие интерференции, «своего рода органический сплав, состоящий из навыков и умений родного и неродного языков», причем «интерференция локализована в говорящем – это свойство его как билингва, тогда как акцент существует лишь для слушающего».

Интерференция в известном смысле шире акцента, поскольку она включает в себя и явления положительного результата взаимодействия языковых систем (положительного переноса). Кроме того, интерференция, в отличие от акцента, не всегда явно себя обнаруживает, так как она, как указано выше, не только результат, но и процесс языкового контакта.

Не всякая интерференция обязательно приводит к появлению признаков иноязычного акцента, и не все признаки иноязычного акцента объясняются только влиянием навыков родного языка. Акцент может быть обусловлен также факторами социолингвистического, психологического, физиологического, методического характера [26].

В речи билингва, говорящего на неродном языке, отражаются неправильности не только фонетического свойства. В ней могут быть нарушения синтаксического построения фраз, ошибки словоупотребления, неверная морфологическая структура слов и т. д. Однако понятие иноязычного акцента связывают именно с фонетикой речи. Современные исследования в области фонетической интерференции не ограничиваются

сегментным уровнем звуковых систем контактирующих языков. Все чаще ученые обращаются к фонетическим единицам более высокого порядка, поскольку воздействие звуковой системы родного языка на звуковую систему языка неродного возрастает прямо пропорционально увеличению линейной протяженности речевого отрезка: «...если носители других языков могут довольно свободно оперировать с отдельными гласными и согласными, то в простейшей звуковой цепочке – слоге – интерферирующее влияние проявляется уже довольно значительно...» [27]. На уровне слова, синтагмы, высказывания и целого текста «явления интерференции приобретают ярко выраженный "национальный" характер, отражающий специфику просодии родной речи билингва, и обладают целой системой устойчивых признаков» [28].

В настоящей работе под *просодико-интонационными отклонениями* понимаются нарушения системы и нормы языка в использовании компонентов просодии и интонации (ударения, мелодики, интенсивности, длительности, темпа, тембра, паузы), допускаемые билингвом при производстве речи на иностранном языке.

Ряд исследователей предлагает классифицировать проявляющиеся в результате контактирования языковых систем просодико-интонационные отклонения по нарушаемым *компонентам* интонации.

С нарушениями *мелодического* компонента интонации связывают изменение направления движения тона в интонационном центре синтагмы, предцентровой и постцентровой ее частях; расширением/сужением диапазона звучания; реализацией в несоответствующем регистре тех или иных частей синтагмы и др. Так, Г. М. Вишневская выделяет следующие интонационные отклонения в русской речи англоязычных билингвов, касающиеся нарушения мелодики:

– «повышение начала высотного уровня произнесения русских фраз»;

– «расширение тонального диапазона произнесения русских фраз»;

– «изменение частотности и дистрибуции основных типов мелодической шкалы в предтональном сегменте (преимущественно нисходящий характер предтонального сегмента)»;

– «изменение качества реализации основных русских тонов»;

– «появление в русской речи характерных английских тонов Fall-Rise и Fall + Rise»;

– «изменение качества реализации основных русских тонов, приближение их к качеству подобных английских тонов (по направлению движения)» [29].

Например, вопросительное высказывание *Ты <u>хочешь</u> пойти в цирк?* с интонационным центром на слове *хочешь* имеет в русском языке вслед за повышением на интонационном центре спад голосового тона на постцентровых слогах синтагмы. Англичанин же может произнести постцентровые слоги с восходящим или ровным тоном.

Помимо вышеперечисленных отклонений, возникающих при интонировании русской речи англоязычными и связанных с проявлением интерференции, которая возникает в результате влияния системы родного языка учащихся, Г. М. Вишневская выделяет мелодические отклонения, допускаемые в русской речи носителями любых языков. Эти ошибки связаны исключительно с влиянием интонационной системы русского языка. Так, при интонировании специального вопроса *Зачем вам <u>машина</u>?* может использоваться восходящая мелодика на интонационном центре *(машина)* с последующим понижением тона на постцентровых слогах синтагмы, что характерно для интонационного оформления русского общего вопроса.

Нарушения *интенсивности* могут быть связаны с неразличением акцентно выделенного слова в синтагме. Такие нарушения могут проявляться как при восприятии, так и при продуцировании билингвами русской речи. Например, в высказывании *Наташа идет в библиотеку* любое слово может иметь логическое ударение, от чего зависит смысл высказывания.

Примером нарушения *временного* компонента интонации в русской речи билингвов Ж. В. Ганиев приводит произнесение вопроса медленным темпом, характерным скорее для повествования.

Неправильное использование *паузации* в иноязычной речи билингвов ведет к повышенной дробности членения звукового потока (увеличению числа пауз по сравнению с нормативной речью). Так, «отдельно от знаменательных слов произносятся служебные слова: в/общем, с/этого, в/университете» [30].

В зависимости от набора нарушаемых компонентов можно говорить об отклонениях, связанных с выполняемыми интонацией функциями. Выделяют отклонения *функционально значимые* и *функционально незначимые*. К функционально значимым отклонениям относятся такие интонационные отклонения, которые ведут к изменению смысла, коммуникативного типа и эмоционально-модальной окрашенности высказывания. Отклонения, не существенные для коммуникации, называют *функционально (коммуникативно) незначимыми*. Примером таких отклонений может служить использование более высокого регистра для выражения удивления в русской речи англоязычных билингвов, поскольку это не искажает значение высказывания [31].

В работах С. С. Хромова предлагается иная интерпретация просодико-интонационных отклонений с точки зрения их коммуникативной значимости, степени влияния неправильного интонирования на акт понимания. Следуя этому принципу, все интонационные отклонения можно разбить на три большие группы, имеющие свои разновидности: 1) тонемические, 2) акцентные, 3) аллотонические. Тонемические отклонения, связанные с нарушением направления движения тона, приводят к изменению коммуникативного типа высказывания, а следовательно, к разрушению акта понимания. Акцентные отклонения проявляются в неправильном выделении фразового и логического ударения, в нарушении синтагматического членения, изменении паузации. Суть аллотонических ошибок заключается в нарушении плавности повышения/понижения тона, диапазонов, интервалов, уровней и т. д., что «загрязняет» акт коммуникации. Аллотонические и акцентные отклонения составляют основу иностранного акцента в речи [32].

Согласно классификации, предложенной И. М. Логиновой, интонационные отклонения делятся на фонологические и фонетические. К фонологическим отклонениям, при которых наблюдаются нарушения дифференциальных признаков, она относит, например, ошибки в акцентном выделении того или иного слова в синтагме, что может изменить смысл в высказывании. При нарушении недифференциального признака интонационной единицы, например, при повышении тона в конце общего вопроса И. М. Логинова говорит о фонетическом отклонении [33].

Данные классификации не противоречат друг другу и определены лингвистическими и методическими задачами исследователей.

Таким образом, исходя из всего вышеизложенного, следует по-новому интерпретировать просодико-интонационную интерференцию и иностранный акцент. Просодико-интонационные отклонения связаны со сверхдифференциацией, редистрибуцией и субституцией дифференциальных и интегральных признаков, нейтрализацией тех или иных дифференциальных признаков, нарушением соотношения системы и нормы интонационных признаков. Просодико-интонационное оформление русской речи билингвами определяется также типологическими характеристиками контактирующих языков (русского/английского или русского/немецкого). Просодия слова является доминирующим фактором, определяющим и типологию, и национальную специфику речевой интонации, которые находятся в сложном взаимодействии, взаимопереплетенности и взаимообусловленности [34].

Примечания

1. Ср.: *Вайнрайх, У.* Языковые контакты: состояние и проблемы исследования [Текст] / У. Вайнрайх; перевод с англ. и коммент. Ю. А. Жлуктенко. Киев, 1979.

2. Ср.: *Наумова, Е. В.* Просодико-интонационная интерференция в речи билингвов: на материале русского языка и языка суахили [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е. В. Наумова. М., 2002. 16 с.

3. *Светозарова, Н. Д.* Интонационная система русского языка [Текст] / Н. Д. Светозарова. Л., 1982. С. 6.

4. *Николаева, Т. М.* Языковые функции фразовой интонации и ее лингвистический статус [Текст] / Т. М. Николаева // Вопросы фонологии и фонетики. М., 1971. С. 209–215.

5. *Хромов, С. С.* Интонация в системе языка и проблемы методического прогнозирования [Текст] / С. С. Хромов. М., 2000. С. 76.

6. *Наумова, Е. В.* Указ. соч. С. 24.

7. Интерференция звуковых систем [Текст] / отв. ред. Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкая. Л., 1987. С. 4.

8. *Глисон, Г.* Введение в дескриптивную лингвистику [Текст] / Г. Глисон. М., 1959. С. 339.

9. *Любимова, Н. А.* Фонетическая интерференция [Текст] : учеб. пособие / Н. А. Любимова. Л., 1985. С. 18.

10. Ср.: *Вайнрайх, У.* Указ. соч.

11. Интерференция звуковых систем... С. 8–10.

12. *Любимова, Н. А.* Фонетический аспект общения на неродном языке (в условиях финско-русского двуязычия) [Текст] / Н. А. Любимова. Л., 1988. С. 178.

13. *Метлюк, А. А.* Взаимодействие просодических систем в речи билингва [Текст] / А. А. Метлюк. Минск, 1986. С. 142.

14. Ср.: *Реформатский, А. А.* О сопоставительном методе [Текст] / А. А. Реформатский // Русский язык в национальной школе. 1962. № 5. С. 23–24.

15. Ср.: *Вишневская, Г. М.* Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка) [Текст] : дис. ... д-ра филол. наук / Г. М. Вишневская. СПб., 1993.

16. Ср.: *Климов, Н. Д.* Некоторые проблемы изучения иностранного акцента как фактора устноречевого воздействия [Текст] / Н. Д. Климов // Проблемы организации речевого общения. М., 1981. С. 63–77.

17. *Розенцвейг, В. Ю.* Проблемы языковой интерференции [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / В. Ю. Розенцвейг. М., 1975. С. 29.

18. Ср.: *Вайнрайх, У.* Указ. соч.

19. Ср.: *Карлинский, А. Е.* Основы теории взаимодействия языков и проблема интерференции [Текст] : дис. ... д-ра филол. наук / А. Е. Карлинский. Алма-Ата, 1980.

20. Ср.: *Абдыгалиев, С. А.* Пути преодоления лексической интерференции при обучении немецкому языку [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / С. А. Абдыгалиев. М., 1975.

21. Ср.: *Закирьянов, И. З.* Двуязычие и интерференция [Текст / И. З. Закирьянов. Уфа, 1984.

22. Ср.: *Абдыгалиев, С. А.* Пути преодоления лексической интерференции при обучении немецкому языку [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / С. А. Абдыгалиев. М., 1975.

23. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] : в 4 т. Т. 1 / В. И. Даль. М., 1995. С. 9.

24. Ср.: *Вайнрайх, У.* Указ. соч.
25. *Вишневская, Г. М.* Указ. соч. С. 100.
26. *Наумова, Е. В.* Указ. соч. С. 35.
27. Интерференция звуковых систем... С. 267.
28. *Вишневская, Г. М.* Указ. соч. С. 41.
29. Там же. С. 21.
30. *Ганиев, Ж. В.* Немецкий акцент в русской речи [Текст] / Ж. В. Ганиев. М., 1971. С. 20.
31. Ср.: Там же.
32. *Хромов, С. С.* Указ. соч. С. 95–96.
33. Ср.: *Логинова, И. М.* Экспериментально-фонетическое изучение явлений звуковой интерференции при обучении русскому произношению [Текст] / И. М. Логинова // Фонетические исследования в целях обучения иностранных студентов русскому произношению. М., 1977.
34. Ср.: *Наумова, Е. В.* Указ. соч.

В. А. Береснева

СООТНОШЕНИЕ СИНКРЕТИЗМА И НЕЙТРАЛИЗАЦИИ В ЛИНГВИСТИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена проблеме разграничения явлений синкретизма и нейтрализации в лингвистике. Используя в качестве иллюстративного материала временные формы современного немецкого языка, автор показывает, в какой мере можно говорить о соотношении рассматриваемых явлений.

Несмотря на то что проблема синкретизма (греч. sygkrētismós = соединение, объединение) не новая для лингвистики проблема, она все еще не нашла единого решения. Среди исследователей, во-первых, нет единодушия по вопросу о том, характеризует ли синкретизм лишь явления в период их становления, или же он существует также после размежевания элементов синкретичных явлений. А, во-вторых, ситуацию, сложившуюся вокруг проблемы синкретизма на современном этапе его развития, можно описать, используя следующие слова В. В. Колесова: «Часто, употребляя одни и те же термины, мы не можем сговориться по существу, поскольку индивидуальные представления о предмете дискуссий не сведены в приемлемые для всех (или многих) понятия и определения» [1]. Так, в литературе наблюдается смешивание явления *лингвистического синкретизма*, который в самом общем виде может быть определен как совмещение *двух и более* функций *одним* языковым знаком, с явлениями контаминации, игры слов, омонимии и полисемии. Принимая во внимание установленный В. С. Соловьевым и положенный им в основу теории всеединства «общий закон всякого развития» [2], учитывая непосредственную связь языкового развития и развития нашего мышления, опираясь на лингвистические данные, мы делаем выводы о том, что синкретизм свойственен не только неразвитому состоянию объектов и явлений, но может рассматриваться и как некоторый этап их развития, и что явление синкретизма имеет особый лингвистический статус, отличный от лингвистического статуса вышеназванных явлений [3].

Некоторые ученые испытывают также трудности в вопросе об отграничении синкретизма от явления, получившего в лингвистике обозначение «*нейтрализация*». Отождествление этих явлений мы находим, например, у Л. Ельмслева. Так, он пишет: «Мы сможем теперь остановиться на явлении, известном в традиционной грамматике под именем **синкретизма**, а в современной фонемике под названием **нейтрализации**» [4]. При этом, по мнению А. Мартине, термин «синкретизм» имел для Ельмслева «преимущество перед термином нейтрализация, так как указывал на его расхождение с пражской фонологией» [5].

А. Мартине настаивает на четком разграничении синкретизма и нейтрализации. Первым условием нейтрализации на уровне значимых единиц, по Мартине, является следующее: «В контексте, определенном в терминах единиц, наделенных смыслом, с и г н и ф и к а т и в н а я ф у н к ц и я оппозиции более не должна осуществляться» [6]. Сигнификативная функция оппозиции, указывает Мартине, «перестает действовать, так как в определенном смысловом контексте выбор между одним и другим членом оппозиции больше не имеет смысла» [7].

Иначе, убежден автор, дело обстоит с синкретизмом, под которым он понимает «частичную омонимию» определенного типа [8]. Различая «функционирование» и «функцию», Мартине пишет, что синкретизм (т. е. «частичная омонимия») может привести к «дефектному функционированию». Он квалифицирует синкретизм как «своего рода языковой “изъян”», обращает внимание на обусловленное синкретизмом «формальное неразличение, смешение» [9]. При синкретизме, однако, подчеркивает Мартине, в отличие от нейтрализации всегда есть выбор между тем или другим членом оппозиции. «Когда я, – говорит исследователь, – слышу фразу: *Je cherche un homme qui travaille*... где используется форма 3-го лица ед. числа от глагола *travailler*, то здесь нет никакого формального различия между монемой индикатива и монемой сослагательного наклонения, и я не могу знать, идет ли речь о человеке, который работает в момент речи, или

БЕРЕСНЕВА Виктория Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент по кафедре романо-германской филологии ВятГГУ
© Береснева В. А., 2008

о человеке, который мог бы согласиться работать» [10]. И хотя слушающий, замечает Мартине, может быть в неведении, говорящий хорошо знает, употребил ли он индикатив или сослагательное наклонение, и при заявлении слушающим о своем неведении тотчас «устранит двойственность, прибавив к своей фразе слова *en ce moment* или использовав вспомогательные глаголы типа *veuille* или *puisse* в случае, если речь идет о монеме сослагательного наклонения» [11]. Несмотря на то что форма *travaille* в анализируемой фразе может выражать индикатив или сослагательное наклонение, она «никоим образом не представляет собой лингвистической единицы, которая покрывала бы оба наклонения», «в изучаемом контексте всегда имеется выбор между тем или другим наклонением, в связи с чем в данном случае было бы неправильно говорить о нейтрализации», подчеркивает ученый [12].

Но насколько категорично Мартине заявляет о том, что «частичную омонимию» (= синкретизм) «никогда не следует считать нейтрализацией» [13], настолько же решительно следует указать на недопустимость отождествления *синкретизма и омонимии*. У этих явлений различная природа и разный языковой статус [14].

Что касается отношения «*синкретизм – нейтрализация*», то нейтрализация, в том виде, как ее определяет Мартине, которая, по словам самого автора, «полностью относится к синтаксису» [15], просто не может иметь каких-либо точек соприкосновения с синкретизмом, поскольку синкретизм носит *парадигматический* характер. На синтагматическом же уровне, в речи, происходит «*разрешение*», т. е. устранение синкретизма.

Посмотрим, в какой мере можно говорить о соотношении синкретизма и нейтрализации, используя в качестве иллюстративного материала синкретичные временные формы современного немецкого языка.

Анализ фактического материала показывает, что все временные формы в современном немецком языке заключают в своем парадигматическом содержании наряду с сигнификативной функцией, тождественной денотативной функции данной временной формы, также сигнификативные функции, отражающие транспозицию этой временной формы в первичную временную сферу употребления других временных форм, и обнаруживают тем самым проявление **внутрикатегориального синкретизма**. Презенс и перфект транспонируются в первичные временные сферы функционирования претеритальных и футуральных временных форм, претерит и плюсквамперфект – в первичные временные сферы функционирования презентных и футуральных временных форм, футур I и футур II – в первичные временные сферы функционирования презентных и претеритальных временных форм, ср., например:

Auf dieser Balustrade also **setzt** Charlotte Menzel *in einer warmen Juninacht des Jahres 1925* ihren, gelinde gesagt, angetüterten Tischherrn **ab**... (Ch. Wolf. Kindheitsmuster);

Morgen **mache** ich einen Käfig für «Das heilige Tier» (L. Frank. Die Räuberbande);

Warum **genoss** er *jetzt* das tiefe, sommerliche Grün der großen, breiten, reichen Kastanienblдtter, und weshalb **betäubte** ihn *jetzt* der Duft der Kastanien so heftig? (J. Roth. Das falsche Gewicht);

Was **gab** es doch *morgen* im Theater?;

Er dachte an Anne, dachte: *jetzt* **wird** Evers bei ihr **sitzen** mit Bügelfalten und warmer Anteilnahme, **wird** ihr schonend **beibringen**, dass ihr Mann, einer unserer Besten, einem Unglücksfall zum Opfer fiel... (S. Lenz. Der Anfang von etwas).

Временные формы в современном немецком языке являются, таким образом, во внутрикатегориальном отношении *поликонцептными*. В результате транспонирования временных форм в первичную временную сферу функционирования других временных форм происходит **нейтрализация** *различных темпоральных дифференциальных признаков* в рамках *одной единой* грамматической категориальной *формы*. Нейтрализация же на уровне каждой временной формы приводит, в свою очередь, к объединению в системе языка в общее нерасчлененное целое сигнификативных функций данной временной формы, т. е. к ее **парадигматическому синкретизму**.

В отношении случаев, подобных вышеприведенным примерам, принято говорить как о *синтагматической* нейтрализации [16]. Такое утверждение, однако, противоречит объективным данным. Смысловые признаки, возникающие при транспозиции временной формы в первичную временную сферу функционирования других временных форм, проявляются на уровне являющихся фактом коллективного языкового сознания *коннотаций*. Под коннотацией в настоящей работе понимается смысловое содержание языковой единицы, выступающей во вторичной для нее функции наименования, формируемое ассоциативно-образным представлением об обозначаемой реалии на основе осознания внутренней формы наименования. Сигнификативные коннотации как факт *коллективного языкового сознания* зафиксированы именно в *парадигматическом* содержании форм. В речи же происходят *отбор и актуализация одной* из обусловленных системой языка функций языкового знака.

Очень убедительные примеры, иллюстрирующие то, что «содержание многозначного (в нашей концепции: синкретичного. – *В. Б.*) слова обусловлено системой языка, а не речью», приводит в своей монографии «Содержание слова,

значение и обозначение» С. Д. Кацнельсон [17]. Так, ученый пишет: «В евангельском сравнении *Легче верблюду пройти сквозь игольное ушко, нежели богатому войти в царствие небесное* поражает экстравагантный образ: кому могла взбрести в голову мысль о животном, продергиваемом в иголку? Между тем на языке оригинала мысль была естественной и понятной, так как соответствующее слово обозначало там не только животное, но и морской канат из верблюжьей шерсти. Буквальный перевод на другие языки исказил и затемнил смысл, несмотря на точное воспроизведение контекстуальных условий (подчеркнуто нами. – *В. Б.*)» [18].

Абсолютно все функции каждой временной формы синкретично представлены *в системе языка*, присущи временной *форме как таковой*. Контекст не создает функции. Он отбирает и актуализирует одну из синкретизированных функций.

В связи с контекстной обусловленностью нейтрализации исследователи говорят о «нейтрализации членов оппозиции» [19], о «совпадении значения различных форм» [20]. Но допустить мысль о дублировании транспонируемой формой функции другой формы, о замещении транспонируемой формой в соответствующей сигнификативной функции другой формы равносильно отрицанию основного закона развития языка и мышления, заключающегося в накоплении знаний и получении новых знаний на основе уже имеющихся знаний.

Временные формы употребляются во временных областях, традиционных для других форм-партнеров по парадигме, так как речь в этом случае идет о концептах, *отличных* от концептов, выражаемых формами-партнерами. Благодаря своему *денотативному* содержанию транспонируемой временной форме удается адекватно отобразить в языке концепт, хотя и производный от базисного концепта, но все же являющийся по отношению к нему *новым* (презенс способен обозначить действительно вос-производящее, повторяющее воспоминание, претерит может представить настоящее или будущее относительно момента актуального. Теперь событие/бытие как уже состоявшееся в «живой» фантазии говорящего и т. д.). Форме, для которой эта временная сфера является первичной, сделать такое не под силу.

Синкретичное, нерасчлененное *восприятие объективной реальности* вызывает транспозицию одной грамматической формы противопоставления в первичную временную сферу функционирования другой, приводит к нейтрализации различных содержательных элементов в рамках отдельных временных форм, является причиной внутрикатегориального синкретизма в системе временных форм.

Не всякая парадигматическая нейтрализация приводит к синкретизму. Важен способ, которым реализуется нейтрализация. Так, нейтрализация как явление парадигматики исследуется З. М. Волоцкой, Т. Н. Молошной и Т. М. Николаевой. Под ней авторы понимают «снятие противопоставления граммем одной категории» [21]. Нейтрализация, указывают авторы, имеет место там, где наблюдается «внешнее совпадение», или «омонимия» грамматических морфов [22]. «Например, один морф *-о* (в словоформах *окно*, *село*) выражает граммемы именительного и винительного падежей» [23]. При нейтрализации граммем одной категории, пишут исследователи, образуются архиграммемы. Так, морф *-о* выражает архиграмму именительного и винительного падежей. По мнению В. И. Куракова, эта архиграммема и есть синкретизм, т. е. результат парадигматической нейтрализации» [24].

Автор настоящей статьи согласен с тем, что синкретизм представляет собой результат парадигматической нейтрализации. Но если в основе нейтрализации лежит омонимия, явление, не имеющее с синкретизмом ничего общего, то о синкретизме говорить неправомерно.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что отождествление синкретизма и нейтрализации не имеет под собой лингвистических оснований. Синкретизм и нейтрализация могут рассматриваться как соотносительные понятия лишь в той мере, что нейтрализация является *условием* возникновения синкретизма, приводит к синкретизму. Синкретизм может быть обозначен как *результат парадигматической* нейтрализации, понимаемой как снятие противопоставления содержательных элементов, различных сигнификативных функций в рамках *одного* языкового знака.

Примечания

1. *Колесов, В. В.* Семантический синкретизм как категория языка [Текст] / В. В. Колесов // Вестн. Ленингр. ун-та. Сер. 2. История, языкознание, литературоведение. Л., 1991. Вып. 2. № 9. С. 40.

2. *Соловьев, В. С.* Философские начала цельного знания [Текст] / В. С. Соловьев // Соловьев В. С. Соч.: в 2 т. Т. II / общ. ред. и сост. А. В. Гулыги, А. Ф. Лосева; примеч. С. Л. Кравца и др. М.: Мысль, 1988. (Филос. наследие. Т. 105). С. 145.

3. О разграничении этих явлений см.: *Береснева, В. А.* Явление лингвистического синкретизма в сопоставлении с явлениями контаминации, игры слов, омонимии и полисемии [Текст] / В. А. Береснева // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2007. № 2 (17). С. 86–89.

4. *Ельмслев, Л.* Пролегомены к теории языка [Текст] : пер. с англ. Ю. К. Лекомцева / Л. Ельмслев // Новое в лингвистике: сб. статей / сост. В. А. Звегинцев М.: Иностр. лит., 1960. Вып. 1. С. 343.

5. *Мартине, А.* Нейтрализация и синкретизм [Текст] : пер. с франц. М. М. Маковского / А. Мартине // Вопросы языкознания. 1969. № 2. С. 103.

6. Там же. С. 101.
7. Там же. С. 103.
8. Там же. С. 102.
9. Там же. С. 102–103.
10. Там же. С. 102.
11. Там же.
12. Там же.
13. Там же. С. 103.
14. См. об этом: *Береснева, В. А.* Указ. соч. С. 87–88.
15. *Мартине, А.* Указ. соч. С. 109.
16. Ср., напр.: *Шенделъс, Е. И.* Многозначность и синонимия в грамматике (на материале глагольных форм современного немецкого языка) [Текст] / Е. И. Шенделъс. М.: Высш. шк., 1970. С. 15 и след.; *Журавлев, В. К.* Нейтрализация [Текст] / В. К. Журавлев // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990. С. 328.
17. См.: *Кацнельсон, С. Д.* Содержание слова, значение и обозначение [Текст] / С. Д. Кацнельсон. М.; Л.: Наука, 1965. С. 54–55.
18. Там же. С. 55.
19. *Шенделъс, Е. И.* Указ. соч. С. 14.
20. *Журавлев, В. К.* Указ. соч. С. 328.
21. *Волоцкая, З. М.* Опыт описания русского языка в его письменной форме [Текст] / З. М. Волоцкая, Т. Н. Молошная, Т. М. Николаева. М.: Наука, 1964. С. 43.
22. Там же. С. 44.
23. Там же.
24. *Кураков, В. И.* Явление синкретизма в трудах советских и зарубежных лингвистов [Текст] / В. И. Кураков // Теоретические вопросы немецкой филологии (лексикология, стилистика): республиканский сб. Горький: Изд-во ГГПИИЯ им. Н. А. Добролюбова, 1974. С. 67.

НОВЫЕ КНИГИ



Герменевтический подход в гуманитарном образовании: Коллективная монография / Под ред. Е. О. Галицких. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – 173 с.

В монографии предпринята попытка реализации герменевтического подхода в современном гуманитарном образовании. Монография выполнена в соответствии с базовым направлением научной деятельности Вятского государственного гуманитарного университета – «Гуманистические ценности современной России: история, язык, культура».

Основное внимание авторов сосредоточено на применении герменевтического метода исследования в философии, филологии, психологии, педагогике в единстве методологической целостности интерпретации текстов.

Монография адресована научным работникам в области гуманитарного образования, филологам, педагогам-исследователям, библиотекарям, студентам.

ПЕДАГОГИКА

С. Е. Шишов

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматривается проблема качества образования с точки зрения современного информационного общества на мониторинг качества образования. В частности, для всестороннего изучения качества образования проведен анализ понятия «качество» в философии, исследуется сущность «качества» в экономике в преломлении к продукту и услуге, представлена международная трактовка термина «качество жизни». Все это позволяет актуализировать проблему повышения качества образования с точки зрения изменения целей образования в современном мире со стороны «потребителей» и «производителей» образовательных услуг.

Для понимания качества образования, мониторинг которого сегодня востребован обществом, государством и конкретными людьми, нам не обойтись без системного анализа философского понятия «качество», сущности «качества продукта» и «качества услуги» в экономике, международной трактовки термина «качество жизни».

Определение качества в философии. Качество является одним из наиболее значимых понятий в философии.

Впервые эта категория была проанализирована Аристотелем. В свое время, почти два тысячелетия назад, он, критически переосмыслив идеи своих предшественников (Анаксимандра, Гераклита, Платона и др.), утверждал, что качество есть видовое отличие сущности, под которым мыслится любой отличительный признак, выделяющий данную вещь среди других вещей. По Аристотелю, качественное изменение характеризуется переходом от одной противоположности к другой (а количественные изменения – увеличением или уменьшением величины), пределом изменения является сама противоположность, элементы в процессе качественных преобразований способны изменять свои свойства на противоположные. После Аристотеля вплоть до нового времени качество определяется значительно меньшим количеством характеристик. Например, в средние века наука понимала качество как инструмент для превращения абстрактного материального объекта в конкретный объект.

В конце восемнадцатого века И. Кант считал, что все явления имеют качественную и количественную определенности. Качеством он называл реальное содержание явлений, а количеством – величину, при исследовании которой можно отвлечься от ее свойств.

Он утверждал, что мир ощущений и восприятий является хаосом. От него надо избавиться и создать порядок – систему. Преобразовать хаос можно при помощи априорных форм – времени и пространства, существующих в реальном мире. Выстраивание связей в мире феноменов должно осуществляться при помощи категорий рассудка. Так беспорядочное нагромождение феноменов превращается в систему. И. Кант выделил следующие категории рассудка: категории количества (единство, множество, цельность), категории качества (реальность, отрицание, ограничение), отношения (субстанция и принадлежность, причина и следствие, взаимодействие), категории модальности (возможность и невозможность, существование и несуществование, предопределенность и случайность). Он ввел классификацию категорий философии, в основу которой в числе прочих были положены качество и количество. Попытка представить двенадцать философских категорий в виде системы, определить место категории «качества» являлась одной из важнейших его заслуг в разработке теории качества, подходов к системному изучению предметов и явлений. Но Кант не сумел показать изменение и развитие категорий, установить взаимосвязь между группами категорий.

Г. Гегель рассматривал категорию качества как тождественную с бытием определенность («Нечто перестает быть тем, что оно есть, когда оно теряет свое качество»), как начальную ступень познания вещей и становления мира, исследовал диалектику качественных и количественных изменений и сформулировал закон перехода количественных изменений в качественные и наоборот. Исследования Гегеля дополнили объектную (предметную) теорию качества античности и средних веков. Он выделил как определяющий момент качества – свойства объекта и предложил меру оценки качества в виде абстрактно-теоретической категории «количество».

ШИШОВ Сергей Евгеньевич – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института содержания и методов обучения Российской академии образования
© Шишов С. Е., 2008

При капиталистическом способе производства качество стало сосредоточением совокупности общественных отношений. Марксистской философией, опиравшейся на диалектические идеи гегелевской философии и материалистическое понимание природы и человека Фейербаха, был разработан подход, в основе которого лежало выведение принципов из всестороннего анализа материальной действительности, а не подгонка явлений под уже созданные принципы. Утверждалась объективность и всеобщность качественной определенности вещей. Качество объекта рассматривалось как совокупность его свойств в их функциональном единстве, обеспечивающая относительную устойчивость объекта, его сходство и отличие от других объектов. За методологическую основу механистической парадигмы качества было взято положение К. Маркса об объективно существующем внутреннем противоречии товара как единства потребительной стоимости, способной удовлетворять необходимые потребности, и стоимости, зависящей от качества товара через затраты на его производство. Однако выяснилось, что, обратившись к определению категории стоимости К. Маркса, нельзя формализовать модель экономической категории качества товара, так как стоимость отражала только количественную сторону труда без качества.

В конце XIX в. на основе линейной теории предельной полезности (У. Джевонсон, К. Менгер, Л. Вальрас) сформировалось маржинальное направление в экономике качества (К. Менгер, Ф. Эджуорт, В. Парето, Е. Слуцкий, П. Самуэльсон). Категория полезности определялась здесь как количественная мера предпочтения, отдаваемая потребителем товару конкретного качества, а база качества – через предельную полезность. В рамках этой теории развивались три концепции (кардиналистская, ординалистская, теория выявленных предпочтений). Они отличались различными подходами к оценке качества товара: прямое измерение качества по результатам экспертных оценок контрагентов на рынке; косвенное измерение с помощью математического аппарата функций безразличия на базе принципа порядковых шкал с ранжированием качества по условной шкале качества; измерение через формализацию динамических характеристик поведения потребителя на рынке при покупке альтернативных парных наборов товаров различного качества. Все эти теории отличались высоким уровнем абстрактности, существенно затрудняющим получение прикладных результатов. Однако они обосновали внедрение в практику анализа потребительских запросов экономико-математических методов и вычислительной техники в XX в. Дальнейшее развитие рыночных отношений способствовало преодолению противоречий, осуществлению анализа и синтеза процессов формирования качества, стоимости и потребительной стоимости. Было предложено рассматривать любое товарное производство как кибернетическую систему, состоящую из множества взаимосвязанных объектов, способных воспринимать, запоминать и перерабатывать информацию.

Справедливости ради отметим, что в определении качества современные философы во многом хрестоматийно исходят из определения, данного в целом Аристотелем, хотя два тысячелетия, по-видимому, могли бы существенно усовершенствовать и дополнить его.

«Качество – философская категория, выражающая относительную устойчивость предметов и явлений. Это такая определенность предмета, благодаря которой он является именно данным, а не другим предметом и с изменением которой он превращается в нечто другое. Качество предметов обнаруживается через их свойства, то есть стороны предмета, проявляющиеся в его способности определенным способом взаимодействовать с другими предметами. Однако качество предмета не сводимо к отдельным его свойствам, элементам и т. п. Оно связано с предметом как целым, охватывает его полностью и неотделимо от него» [1].

В «Новейшем философском словаре», изданном в 2003 г., в статье «Качество и количество» дан небольшой обзор развития этих понятий в философии уже упоминаемых нами Аристотеля, Канта, Гегеля, Энгельса.

О современной же трактовке этого понятия говорится так: «Появление и прогресс совокупности математизированных эмпирических наук, основанных на процедуре измерения количественных параметров вещей и явлений, на соотнесении и сопоставлении этих параметров с качественными характеристиками элементов бытия, сохраняет и актуализирует философскую значимость категорий “качество” и “количество”» [2].

Не будем амбициозными и обратимся к школьному философскому словарю, позволяющему на адаптированном уровне охарактеризовать этот непростой термин.

«Качество и количество – философские категории, отражающие важные стороны действительности. Качество – система – существенных, наиболее важных свойств объекта, отличающих его от других объектов. Качество обнаруживает себя при сопоставлении одного объекта с другим» [3].

Итак, на протяжении всего развития философии не прекращались попытки найти всеобъемлющее определение понятию «качество», но так или иначе все они сводились к пониманию каче-

ства как общности, определенности, целостности всех существующих признаков предмета, отличающих его от других предметов.

Ну что же, пойдем вслед за современными философами и примем за основу то, что качество – сложная многоаспектная категория. Она не может быть однозначно определена какой-либо одной дефиницией.

Категория качества – система ее частных суждений-определителей, характеризующих определенный аспект качества: kat(Качество) = = <А,Б,В,Г,Д,Е,Ж>. Определитель А отражает аспект свойства (качество есть совокупность свойств); определитель Б отражает аспект структурности (качество – иерархическая система свойств или качеств частей объекта); определитель В отражает аспект динамичности (качество есть динамическая система свойств); определитель Г отражает аспект определенности (качество – это существенная определенность объекта (процесса), внутренний момент, выражающийся в закономерной связи составляющих частей и определяющий закономерности развития объекта); определитель Д отражает аспект внешне-внутренней обусловленности (качество – основа существования объекта; оно имеет двоякую обусловленность, раскрываемую через систему моментов качества – свойство, структуру, систему, границу, целостность, определенность, устойчивость, изменчивость, количество); определитель Е отражает аспект упорядоченности (качество обусловливает единичность объекта, его специфичность, упорядоченность); определитель Ж отражает аспект ценности (качество создаваемых человеком объектов ценно, иначе нет мотивов и не будет создания).

Таким образом, в соответствии с наставлением Р. Декарта («О терминах не спорят, о терминах договариваются») договоримся, что качество есть совокупность свойств; иерархическая система качеств частей объекта (морфологическая структура качества); динамическая система свойств; внутренний момент, выражающийся в закономерных связях составляющих частей; основа существования объекта (взаимообусловленность качества и объекта внешних и внутренних свойств); фактор единичности, специфичности объекта; определенная ценность создаваемых человеком объектов.

Возможно, это определение покажется сложным. Но довольно трудно не согласиться с мнением Р. Пирсинга: «Качество является воображаемой характеристикой и утверждением, справедливость которого проверяется не процессами мышления, а поскольку определение является продуктом строго точного мышления, качество не может быть определено; но мы все же знаем, что такое качество!» [4]

Определение качества в экономике. Производство продукции – это, по сути, создание качества, т. е. суммы определенных свойств продукта.

Категория качества эволюционировала по мере развития рынка и роста уровня потребительских запросов покупателей.

Г. Форд без специального образования в области менеджмента качества самостоятельно пришел к пониманию того, что основой успеха может быть лишь великолепно функционирующее изделие или прекрасно оказанная услуга. Ему принадлежит открытие: приобретение конкурентных преимуществ связано с переносом акцентов на вопросы качества.

Вектор эволюции качества можно представить следующим образом:

– индивидуальное качество, соответствующее минимальному набору требований, при индивидуальном производстве;

– более высокий уровень качества, чем у конкурентов на рынке;

– качество, соответствующее общему стандарту потребления;

– качество, удовлетворяющее требованиям потребителей;

– качество, удовлетворяющее требованиям каждой однородной группы потребителей;

– качество, опережающее требование потребителей;

– уникальное качество.

Выдающийся вклад в развитие категории качества внесли Э. Деминг, Ф. Кросби, А. Фейгенбаум, Д. Джуран, В. Мессинг, Г. Тагути, К. Исикава. Они стали авторами многих жизнеспособных теорий.

В современном экономическом словаре качество трактуется как совокупность свойств, признаков продукции, товаров, услуг, работ, труда, обусловливающих их способность удовлетворять потребности и запросы людей, соответствовать своему назначению и предъявляемым требованиям. Качество определяется мерой соответствия товаров, работ, услуг условиям и требованиям стандартов, договоров, контрактов, запросов потребителей [5].

Количественные показатели качества и создание официальных стандартов качества были разработаны только в двадцатом веке.

Функциональное понимание качества было тесно связано с производственной практикой. Первые десятилетия XX в. ознаменовались усиленным развитием инженерной науки управления качеством, обращением к статистическим методам управления на основе контрольных карт, предложенных У. Шухартом. В 30-х гг. мировая экономическая практика выдвигает идею совместной деятельности рабочего, контролера и ме-

неджера в решении проблем качества. Одним из важнейших факторов повышения качества продукции предлагается считать качество условий работы персонала на производстве.

Если в период становления крупного промышленного производства проверка качества предполагала определение точности и прочности изделия, то в период дальнейшего развития производства повышение сложности изделий привело к увеличению числа оцениваемых свойств. Стала осуществляться комплексная проверка функциональных характеристик продукта. В конце 50-х гг. Д. Джураном выдвигается идея бездефектности изделия как основного показателя качества продукции. До середины 60-х гг. проблема качества сводилась к контролю и отбраковке дефектной продукции в процессе производства.

Система контроля качества соответствовала структуре производственного процесса: если производственный процесс осуществлялся на одном предприятии, то производился приемочный контроль качества перед отправкой его потребителю; если технология изготовления продукции отличалась сложностью и состояла из большого числа операций, то приемочный контроль сочетался с операционным. Значительная роль отводилась входному контролю закупаемого сырья. Контроль качества потребовал большое количество квалифицированных контролеров, например, в ряде крупных промышленных компаний США число контролеров стало соизмеримо по численности с производственным персоналом. В этих условиях неоценимую помощь в контроле качества оказали методы математической статистики.

По всему миру возникали различные формы самоконтроля качества. Одна из форм самоконтроля получила название «бездефектного труда». На ее основе появились различные движения – «сдача продукции с первого предъявления», «работа с личным клеймом» и др. В СССР в середине 50-х гг. возникла саратовская система бездефектного изготовления продукции.

В соответствии с концепцией стандартизованного качества под качественным изделием понимается продукт, требования к которому определил и зафиксировал в нормах производитель, а потребитель вправе приобрести предложенный продукт или отвергнуть его. Качество в полном соответствии с законами диалектики развивалось под давлением противоречия между внутренними и внешними целями производителя: противоречием между повышением эффективности производства, т. е. увеличением прибыли компании, и обеспечением качества выпускаемой продукции и соответственно укреплением положения производителя на рынке. Это противоречие на каждой стадии развития производства, рынка и общества имело свою специфику и по-разному разрешалось. Так, концепция контроля качества соответствовала цели производителей – снизить брак и добиться повышения качества продукции – «производственный» подход к трактовке категории качества. Но новые условия развития производства потребовали поиска более эффективных методов обеспечения качества. Напомним, что экономическая эффективность повышения качества представляет собой отношение полезного эффекта от повышения качества к затратам на повышение качества.

На смену концепции контроля качества пришла концепция управления качеством, соответствующая «рыночному» подходу к этому понятию. Основой для ее появления стали кибернетика, системотехника и общая теория систем.

Новая концепция появилась в начале 60-х гг. В ее основе лежала идея анализа каждого этапа создания изделия, что позволяло не просто выявить брак, а проанализировать причины его возникновения и разработать меры по стабилизации уровня качества (или его повышению) в течение всего периода изготовления продукции. Циклический процесс обеспечения качества рассматривался как состоящий из следующих этапов: оценка уровня качества аналогичных изделий; анализ требований покупателей; долгосрочное прогнозирование; планирование уровня качества; разработка стандартов; проектирование качества в процессе конструирования и разработки; контроль качества исходного сырья; пооперационный контроль в процессе производства; приемочный контроль; контроль качества изделия в условиях после продажи; анализ отзывов и рекламаций покупателей. Учитывалось, что в свою очередь каждый из перечисленных этапов распадается на множество операций и действий работников, которые имеют четко обозначенные цели, критерии контроля (стандарты), каналы обратной связи, процедуры анализа и методы воздействия.

Таким образом, появилась возможность управлять качеством, осуществлять постоянный мониторинг различных характеристик изделия, сравнивая с параметрами, зафиксированными в стандартах и нормативах. В новой концепции было уточнено место контроля в обеспечении качества. Он продолжал оставаться важной операцией, но уже только как один из элементов общей системы обеспечения качества. Система управления качеством внесла значительные изменения во внутрифирменное управление: появились структуры управления качеством в научных, проектно-конструкторских, производственных, обеспечивающих и сбытовых подразделениях. Разработанная американскими учеными (прежде всего А. Фейгенбаумом) концепция получила

практическую реализацию в полном объеме в Японии. Она была трансформирована в общенациональное движение, нацеленное на достижение определенных стандартов качества. Лидером внедрения высокого качества стали послевоенные японские корпорации. Дальнейшее развитие концепция получила, когда в середине 70-х гг. К. Исикава предложил методы построения причинно-следственных диаграмм для решения проблемы качества, а Г. Тагути выдвинул идею и разработал методы обеспечения высшего уровня качества путем принятия оптимальных решений на этапе проектирования изделий.

«Рыночный» подход к определению категории качества обусловил появление нового понятия «управление качеством», под которым понимается создание технологических и организационных условий производства, при которых управлением и контролем охвачены все этапы производственного процесса, что исключает необходимость конечного контроля.

На смену концепции управления качеством, уже базировавшейся на идее управления процессами, связанными с повышением качества продукции и удовлетворения потребностей потребителей, в конце 80-х гг. пришла концепция менеджмента качества. Это было время расцвета теоретической мысли, методик и практик в управлении качеством – бенчмаркинг качества, триада качества (система, процесс, результат и их наследственная связь), система стандартов менеджмента качества серии ИСО 9000 (ставшая для кого-то нормой, для кого-то текущей задачей). Обостренное внимание к качеству продукта вызывалось не только конкуренцией, но и эргономическими, экологическими и технологическими факторами. Родилась идея всеобщего управления качеством (Total Quality Management – TQM). Ее главным содержанием явилась ответственность всех работников предприятия на всех стадиях создания изделия за его качество. Требования к качеству на международном уровне определялись стандартами ISO серии 9000, что ознаменовало выход международной стандартизации на качественно новый уровень. В ISO 9000 под качеством понималась совокупность свойств и характеристик изделий или услуг, обеспечивающих удовлетворение обусловленных или предполагаемых потребностей. Качество определялось как степень, с которой совокупность собственных характеристик удовлетворяет требованиям. Это определение является глубоко философским, в нем не обозначен носитель качества. Качество и требования показаны в непосредственной взаимосвязи, потому что субъект, имеющий потребности, не всегда знает, какой объект, какое качество может удовлетворить эти потребности. В этом заключается глубокая практическая сущность: для потребителя главное, чтобы удовлетворялась потребность, а объект – не главное. Для того чтобы потребитель мог доверять производителю, производитель помимо сертификации продукта (испытание типовых образцов) в качестве доказательств возможностей качественного производства может применять системы качества, где в качестве руководства служат нормы семейства ИСО 9000. Эти нормы касались не только производственных процессов и управления. Они установили четкие требования к системам обеспечения качества, положив начало сертификации систем качества, формируя системный подход к менеджменту качества. Возникло самостоятельное направление менеджмента – менеджмент качества.

А. Фейгенбаум разработал концепцию тотального менеджмента качества («Качество – это общая совокупность характеристик продукции и услуг, относящихся к маркетингу, разработке, производству и техническому обслуживанию, посредством которых продукция и услуга при своем использовании удовлетворит ожидания потребителя»). Она успешно применяется во многих корпорациях. Это постоянное усовершенствование всех сфер деятельности корпорации, непрерывное обучение менеджеров и персонала, осознанное совершенствование качества каждым работником, всесторонняя ориентация на заказчика, непрерывное улучшение корпоративной культуры. Фейгенбаум предложил рассматривать тенденции качества с учетом перспектив развития общества. Он утверждает, что в прошедшем десятилетии для будущего качества стартовой площадкой стали новый глобальный рынок, новые технологии, новые модели бизнеса. При этом он считает, что главная характеристика нового глобального рынка – быстро изменяющиеся вкусы потребителя и желание все большего числа потребителей иметь только первосортную продукцию и услуги; новая технология, определяющая успех на рынке, – это Интернет как способ самообслуживания покупателей для выработки суждения о товаре; новые модели делового совершенства в бизнесе – те, которые позволяют компаниям эффективно добиваться высокого качества (например, Европейская модель делового совершенства – ЕМДС).

Заметим, что крупнейшие специалисты в области менеджмента качества (Ф. Кросби, Э. Деминг, А. Фейгенбаум, К. Исикава, Дж. Джуран, Г. Тагути, В. Шухарт и др.) не сразу пришли к единому варианту термина «качество». Часть из них придерживалась точки зрения, что качество – это, прежде всего, производство продукции или оказание услуг, характеристики которых удовлетворяют техническим требованиям, имеющим численное значение. Другие считали, что каче-

ство продукции или услуг не зависит от измеряемых характеристик и определяется тем, насколько удовлетворены ожидания потребителя в отношении продукции или услуг.

Современное понимание качества продукта все чаще исходит из принципа наиболее полного выполнения требований и пожеланий потребителя, который под качеством продукции понимает определенный набор свойств товара, удовлетворяющих его индивидуальные потребности.

Хотя совершенных теорий потребностей человека еще не создано, все же существуют убедительные теории, на основании которых производители могут добиваться хороших практических результатов.

Одной из наиболее распространенных теорий по сей день является теория иерархии потребностей Авраама Маслоу. По Маслоу, существует 5 уровней потребностей: физиологические потребности (пища, одежда, жилище и т. д.); потребности в защищенности (защита от несчастных случаев, болезней, нищеты и др.); социальные потребности (взаимоотношения с другими людьми); потребности признания (престиж, уважение окружающих, слава и т. д.); потребности развития (самосовершенствование). Он считал, что потребности каждого уровня связаны с возможностью удовлетворения потребностей предыдущего уровня. За почти полвека существования теории Маслоу в нее были внесены значимые уточнения. Например, если Маслоу считал, что переход к потребностям более высокого уровня происходит, если потребности предыдущего уровня удовлетворены абсолютно полностью, то современные психологи утверждают, что этот процент их удовлетворения порядка 70% и даже менее. Другое уточнение касается того, что иерархия потребностей конкретного человека во многом определяется уровнем развития его психики, свойствами личности. Более того, она различна у одного человека в различные периоды его жизни. С развитием психики человека потребности более высокого уровня становятся более важными по сравнению с потребностями более низкого уровня.

Чтобы удовлетворять потребности человека, продукт должен иметь совокупность определенных свойств. О качестве продукта судят по степени соответствия между его свойствами и удовлетворяемыми с его помощью потребностями. Мерой качества продукта является степень удовлетворенности потребителя продуктом, определяемая соотношением стоимости и ценности (потребительной стоимости) продукта.

К концу 60-х гг. прошлого века большинство экономически развитых стран мира пытались сформулировать такую национальную идею, которая при своем воплощении исключала бы опасность возникновения войн, обладала бы способностью консолидировать нацию, способствовала бы интеграции государств, была бы понятна каждому человеку. Такой национальной идеей для многих государств стала идея повышения качества жизни населения. Ее главными постулатами стали защита прав личности (в том числе защита прав потребителей на качественные изделия и услуги) и обеспечение безопасности жизнедеятельности населения. Во многом эта идея базировалась на концепции так называемого «общества потребления», согласно которой государство обязано активно вмешаться во взаимоотношения производителя товаров и услуг и потребителя на стороне последнего, ограждая его от недоброкачественной продукции и взяв на себя защиту его потребительских прав. Главной фигурой такого общества является потребитель. Его требования приоритетны в отношении производителя. Важнейшими достижениями «общества потребления» стали обострение борьбы производителей за повышение качества продукции и конкурентные цены, развитие систем государственной и общественной защиты прав потребителей на качественную продукцию и услуги, повышение уровня самосознания потребителей, которые были бы согласны платить за качество и готовы сотрудничать с производителем в его повышении.

Автоматизация позволила создать информационные системы поддержки принятия управленческих решений, осуществлять планирование ресурсов, производства, продаж, то есть сделать реальным планирование качества. Появилась возможность комплексно протестировать опытный образец нового продукта с учетом выявления и устранения дефектов до нуля. Возникла цель стопроцентного удовлетворения потребителя (высокое качество продукта при приемлемой цене для потребителя).

Последние 20 лет характеризуются повышенным интересом к качеству. Это, прежде всего, вызвано требованиями покупателя, который сделал качество главным покупным стандартом. Потребитель рассматривает качество как основополагающую характеристику. Измерение качества осуществляется через его личное восприятие. Следовательно, ценность качества – это то, что определил потребитель.

Однако, несмотря на всю привлекательность концепции «общества потребления», к 90-м гг. стало ясно, что развитие большинства государств на ее основе и неконтролируемый рост потребностей может привести к серьезным всемирным экологическим проблемам. Ускорение процессов производства и потребления уже привело к тому, что производители наряду с необходимыми жизненными потребностями стали все больше учи-

тывать эмоциональные потребности, что обусловливает формирование новых потребностей до бесконечности. Производитель стал придумывать за потребителя товары для повышения статуса, престижа (дорогая одежда и аксессуары на один вечер, флешки с бриллиантами, сантехника из золота и т. д.). Социально-экономическое развитие общества, в основном ориентированное на быстрые темпы экономического роста, причинило колоссальный вред окружающей природной среде.

Но таковы сегодняшние реалии, а чего ожидать завтра? Построим позитивный прогноз.

Исходя из концепции всеобщей эффективности, в основе которой лежит идея, что всеми движет желание жить по максимуму, полнокровной жизнью, с постоянно повышающейся продуктивностью, можно предположить следующее.

Разрыв между корпорациями по подходам к менеджменту качества будет сокращаться. Автоматизация процессов управления качеством примет всеобщий характер. Большое внимание будет уделяться экологической безопасности. Индустриально развитые страны превратятся в общество тотального потребления. Равноправный характер международных отношений приведет к смене парадигмы – от отношения к богатому клиенту до отношения к близкому партнеру.

Брать за основу позитивный прогноз позволяет расчет на здравый смысл мирового бизнеса. Высокое качество продукта расценивается в настоящее время как решающее условие конкурентоспособности на внутреннем и внешнем рынках. Конкурентоспособность продукции во многом определяет престиж страны и является решающим фактором увеличения ее национального богатства.

Управление качеством продукции постепенно становится обыденным делом, стандартной задачей, ежедневно решаемой компаниями.

Качество оказания услуг. Услуга – это результат деятельности или взаимодействия объектов (материальные товары, юридические лица) или субъектов (физические лица). Они являются источниками услуги как пользы, блага. Деятельность объектов и субъектов принято называть оказанием услуг, обслуживанием (например, оказание услуг по обучению, оказание услуг врачом, библиотекарем, продавцом).

Качество как экономическая категория – это уже отношение людей к совокупности свойств потребительской стоимости. Это потребительская оценка. Она показывает степень удовлетворения потребности покупателя, клиента при обращении к свойствам объекта. В этом случае применимы оценки «высокое», «низкое», «хорошее», «плохое», а при представлении качества перечисляются все значения показателей, характеризующих его свойства. Такой подход к качеству соответствует определению, приведенному в МС ИСО 8402: «Качество – совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности» [6].

Определить качество оказания услуги сложнее, чем качество изделия. Существует подход оценивания качества на двух уровнях. Первый уровень качества – оказание таких услуг, чьи измеряемые характеристики удовлетворяют конкретным требованиям, имеющим численное значение. Второй уровень качества определяется тем, насколько удовлетворены ожидания потребителя в отношении применения или использования этой услуги и не зависит от каких-либо измеряемых характеристик.

Для формализованного описания качества часто используется метод «SERVQUAL» («Service quality»). Он был разработан на основе концепции сервисного качества, созданной в 1985 г. А. Парасураманом, Л. Берри и В. Зайтамлом. Ими же в 1988 г. была предложена психометрическая схема для измерения качества обслуживания. В концепции сервисного качества базовой являлась формула «ожидание минус восприятие», где восприятие рассматривалось как замеренное потребительское отношение к реально созданному и воспринимаемому товару в рамках пробного маркетинга. Методика «SERVQUAL» претерпела ряд прогрессивных усовершенствований и сегодня она включает пять основных характеристик: надежность (способность предоставить обещанные услуги точно и аккуратно), материальность (создание позитивного восприятия внешнего вида персонала и физических атрибутов услуги, например, помещений, оборудования), отзывчивость и оперативность (проявление желания помочь клиенту, быстро предоставить ему требуемую услугу), уверенность (воспринимаемая компетентность и вежливость персонала, его способность вызвать у клиента доверие), доступность (восприятие физического и психологического контакта с сотрудниками как приятного, информирование потребителей об услугах на понятном им языке, стремление лучше понять специфические потребности клиента).

Помимо привычного термина «сервисные услуги» часто приходится иметь дело и с другими понятиями. Так, различают государственные, публичные и социальные услуги.

Понятие «государственные услуги» относительно новое для российского законодательства и стало использоваться в процессе проведения административной реформы. Государственные услуги – одна из основных форм отношений гражданина и государства, где государство рассматривается как «поставщик услуг». Предостав-

ление государственных услуг тесно связывается с государственной службой, так как государство оказывает услуги через свой аппарат – государственных служащих.

Термин «публичные услуги» гораздо шире понятия «государственные услуги». Публичные услуги могут оказывать и государственные, и негосударственные структуры, а главное, что их объединяет, – это их социальная значимость. Социальные услуги выделяют по той сфере, в которой данные услуги оказываются. Российским законодательством в социальной сфере определено шесть основных направлений оказания услуг: социально-правовое, социально-экономическое, социально-педагогическое, социально-психологическое, социально-бытовое, социально-медицинское. Основными производителями социальных услуг выступают государство, бизнес, церковь, некоммерческие организации. Сегодня общая доля удовлетворения спроса на рынке социальных услуг составляет 1/3 часть. Наиболее отстающим компонентом уровня жизни, особенно в сопоставлении с развитыми странами, в России являются все виды услуг населению. Развитие социальной сферы (науки, образования, здравоохранения, культуры) обусловливает удовлетворение социальных потребностей населения, способствует развитию интеллекта нации, влияет на экономическое состояние общества.

По мнению ученых, ускоренное развитие рынка социальных услуг могут обеспечить следующие условия: наличие информационного поля, свободный доступ на рынок, большое количество и разнообразие поставщиков, свободный выбор ниши, наличие большой и разнообразной по потребностям клиентской базы. Социальные услуги по своей сути являются публичными. Социальные услуги могут оказываться как государственными и муниципальными структурами, так и коммерческими и некоммерческими негосударственными организациями. Соответственно, они могут быть и государственными, и негосударственными. Поэтому, например, в образовании, они могут характеризоваться следующим образом: публичная государственная социальная услуга или публичная негосударственная социальная услуга.

Возможна ли ситуация, когда государство полностью откажется от предоставления социальных услуг в определенной области? Это зависит от характера самой социальной услуги. Если в ее основе лежат конституционные права граждан, реализация которых должна обеспечиваться государством, то эта услуга наряду с другими субъектами должна оказываться и государственными структурами. Здесь важен вопрос о пропорциях с точки зрения соблюдения публичных интересов. Например, ст. 41 Конституции РФ установлено, что каждый имеет право на охрану здоровья и медицинскую помощь.

При этом медицинская помощь в государственных и муниципальных учреждениях здравоохранения должна оказываться гражданам бесплатно за счет средств соответствующего бюджета, страховых взносов и других поступлений. Конституция РФ обязывает государство принимать меры по развитию государственной, муниципальной, частной систем здравоохранения, тем самым выражая публичный интерес в развитии всех трех систем здравоохранения и, безусловно, в сохранении государственной системы здравоохранения. Аналогичная ситуация и в образовании.

Что касается пропорций в общем объеме услуг в области образования, то они могут меняться в зависимости от обстоятельств (объемов финансирования, установленных законодательством ограничений и т. д.). Эти пропорции могут различаться в различных регионах России. Для обеспечения возможности реализации гражданами своих конституционных прав в области образования, их равенства необходимы государственные стандарты образования. Аналогичным образом решается вопрос о государственных услугах и в других социальных областях. В случае изменения государственной политики, приоритетов в определенной социально значимой сфере и при отсутствии конституционных норм, обязывающих государство предоставлять государственные услуги, возможно не только изменение пропорций, но и полная передача публичных услуг негосударственному сектору.

Оказание услуг ставит вопрос об оценке с позиции качества. В настоящее время в нашей стране нет общепринятых и единых представлений о качестве и доступности государственных услуг. Еще ниже уровень информированности граждан и организаций о своих правах в этой сфере. Отсутствует ответственность чиновника за неоказание услуги или ее низкое качество. Один из путей решения указанной проблемы – разработка стандартов государственных услуг. Все еще остро стоят проблемы стандартизации социальных услуг, внутреннего и внешнего контроля их качества, внедрения инструментов контроля. Сегодня осуществляется разработка около 50 государственных стандартов социальных услуг, но на законодательном уровне они пока не приняты. Очевидно, что инструменты контроля за качеством должны быть многообразными, внешними и внутренними, мягкими и жесткими, учитывать характер услуги и клиентской группы. В то же время следует понимать, что качество оказания услуг относится к более сложным системам и процессам, чем изготовление качественного продукта, поэтому стандартизировать и контролировать эти процессы значительно труднее.

Качество жизни. Понятие «качество жизни» стало широко использоваться с середины 60-х гг. прошлого века. Принято считать, что впервые этот термин появился в работе Д. Гэлбрейта «Общество изобилия» в 1960 г. В политический лексикон этот термин был введен президентом Д. Кеннеди в «Докладе о положении нации» в 1963 г., где был выдвинут тезис о том, что качество американской жизни должно идти в ногу с количеством американских товаров. Некоторые авторитетные социологи считают, что термин был впервые употреблен в 1964 г. президентом США Л. Джонсоном, заявившим, что цели американского общества не могут быть измерены размером наших банковских депозитов, они могут быть измерены качеством жизни наших людей. Вскоре понятие «качество жизни» стало расхожим оборотом политической публицистики и перешло в программные и предвыборные документы различных политических партий. Рамки его трактовки были почти безграничны. Под качеством жизни подразумевали множество вещей, начиная со смысла и цели истории, вопроса о человеческом счастье, заканчивая проблемой утилизации отходов.

Всеобщий активный интерес к понятию «качество жизни» был связан с переходом к постиндустриальной стадии развития ряда стран, попытками моделирования траекторий промышленного развития и осознанием обществом глобальных проблем современности (резкий рост производительных сил, улучшение материального положения населения в экономически развитых странах, обострение проблем нищеты, голода, здоровья, грамотности населения в экономически неблагополучных странах, ухудшение состояния экосистем планеты и др.). Вместе с появлением этого термина акценты переместились от качества продукции в сторону глобальных проблем качества.

Несмотря на систематические глубокие дискуссии по вопросам определения понятия «качество жизни», его содержания, критериев, моделей, до настоящего времени нет единства в понимании того, какие процессы и явления обозначаются этим термином. Есть как довольно широкое толкование термина, которое вбирает в себя все процессы жизнедеятельности человека и общества, так и предельно узкое.

Существующее сегодня теоретическое содержание качества жизни – это весьма различные философские, экономические, социальные и политические идеи и теории. Условно их можно классифицировать на объективные и субъективные. Теоретики-объективисты определяют качество жизни как качество окружающей среды, где люди пытаются реализовать свои потребности (пища, жилье, образование, здоровье, досуг и др.). Высокий уровень качества жизни связывается с достижениями постиндустриального общества, рационализацией экономики и социального регулирования.

Концепции объективистов основаны на методологии технологического детерминизма (Д. Белл, Г. Кан, З. Бжезинский, Э. Винер, Ч. Мартел, О. Тоффлер). Большая роль в общественном развитии отводится технике, технологии, науке и инженерно-технической интеллигенции. Главной целью экономической деятельности в постиндустриальном обществе будет не прибыль, а моральная удовлетворенность человека. В развитом постиндустриальном обществе высшим классом будут не самые богатые, а профессионалы, специалисты. Они станут носителями идеалов «качества жизни» –духовных и интеллектуальных ценностей.

Субъективисты предлагают рассматривать качество жизни как совокупность ценностных установок, эмоциональных переживаний (удовлетворенность жизнью, счастье, стресс и т. д.). Это концепции абстрактно-гуманистического и антропологического толка.

По их мнению, технико-экономические ориентиры развития постиндустриального общества – факторы, ухудшающие качество жизни и способствующие дегуманизации человеческого бытия.

Часть субъективистов считали, что путь преодоления многочисленных пороков современного общества в нравственном совершенствовании человека, в изменении его сознания, его характера, его сердца. Другими была разработана концепция «ощущаемого качества жизни», в основе которой лежала система «субъективных показателей качества жизни» (А. Кемпбелл, Ф. Конверс, В. Роджерс, Ф. Эндрюс, С. Утни). Качество жизни связывалось с достигнутым обществом уровнем благосостояния, с субъективным восприятием индивидуального благополучия.

Объективный подход, определяющий качество жизни через параметры объективных условий и процессов жизнедеятельности, является сегодня наиболее распространенным. Главной целью стало максимально точно измерить уровень жизни на основе разнообразной статистической информации. Пока еще ученые не смогли разработать единый, общепризнанный набор индикаторов для такой оценки. Разные ученые используют до 1000 различного рода объективных показателей.

Субъективный подход предполагает, что качество жизни отражено в субъективных оценках, хотя бы потому, что специалисты довольно часто сталкиваются с фактом, когда социальные группы с различными объективными характеристиками (демографические характеристики, условия жизнедеятельности, уровень материального бла-

госсостояния и т. д.) почти не отличаются между собой в оценках качества своей жизни. Инструментарием оценки качества жизни при субъективистском подходе становятся социологические опросы. Необходимо сказать, что здесь существует еще большее количество методологических проблем, например: выбор критериев, по которым человек должен оценить качество своей жизни, способ обобщения полученных высказываний и оценок, проблема ситуативности ощущения удовлетворенности – неудовлетворенности и т. д.

Сложность исследуемого объекта, большое число анализируемых показателей, их типовая неоднородность требуют применения комплекса статистических, социологических, экономико-математических методов оценки качества жизни.

Всегда необходимо учитывать сложный характер взаимосвязи объективных и субъективных условий жизни. Исследования показали, что существует слабая взаимосвязь между условиями жизни и субъективным самоощущением. Это обусловливается такими обстоятельствами: большинство людей бессознательно испытывают стремление к улучшению условий жизни, под воздействием социального окружения склонны к подавлению чувства неудовлетворенности, ожидания значительно корректируются жизненными обстоятельствами, жизнь в предпочтительных условиях располагает к формированию новых высоких стандартов. Это может привести к парадоксальной ситуации, когда хорошие условия совмещаются с негативной субъективной оценкой качества жизни, и наоборот, плохие условия – с позитивной оценкой.

Важен интегральный подход для более полного изучения качества жизни, когда объективные и субъективные показатели необходимо рассматривать как равнозначные [7].

В России вновь возросший интерес к проблеме качества жизни преимущественно обусловлен началом политических и социально-экономических реформ в конце 80-х – начале 90-х гг.

Возникла цель построить систему показателей для оценки качества жизни населения России в период перехода к рыночной экономике. Отчетливо проявилась тенденция сведения понятия «качество жизни» к понятию «уровень жизни» (использование количественных измерителей, среди которых особенно широко применялись показатели дифференциации населения по уровню доходов, изменения в структуре доходов и потребления и т. п.). Указом Президента РФ № 440 от 01.04.1996 г. и Правительством РФ была утверждена «Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию».

Концепция закрепила, что, следуя рекомендациям и принципам, изложенным в документах Конференции ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992 г.), в Российской Федерации необходимо осуществить последовательный переход к устойчивому развитию, обеспечивающий сбалансированное решение социально-экономических задач и проблем сохранения благоприятной окружающей среды и природно-ресурсного потенциала в целях удовлетворения потребностей нынешнего и будущих поколений людей. Со второй половины 90-х гг. в российской экономической науке начались активные разработки интегральных показателей благосостояния на основе углубления разработки концепции качества жизни. Сейчас ведется поиск количественного критерия оценки эффективности проводимой социальной политики (наподобие Индекса Человеческого Развития, рекомендуемого для использования ООН). Но пока степень разработанности вопроса остается явно недостаточной.

Проблема качества жизни сегодня все чаще рассматривается как одна из ключевых позиций для современного развития России. Это должно восстановить социальный смысл проводимых реформ и оправдать издержки предшествующего периода. Обеспечение достойного уровня жизни населения, приближение качества жизни россиян к параметрам, достигнутым развитыми странами, требует разработки эффективного инструментария оценки качества жизни, позволяющего не только получать точные количественные данные об уровне жизни населения в разных регионах страны, но и проводить постоянный мониторинг тенденций его изменения с целью определения путей повышения качества жизни.

Таким образом, понятие «качество жизни» сложное и многоуровневое. В нем прослеживается попытка охватить самые различные аспекты человеческой жизни – историческое развитие, экономический рост, экологический кризис, бедность населения, военные конфликты, здоровье, образование, возможности самореализации личности, человеческое счастье, система ценностей, особенности жизненного цикла и т. д. Сложность исследований в этой области объясняется не только теоретико-методологическими просчетами, но и самим предметом исследований, связанным как с социально-экономическими и политическими условиями, так и с многоаспектными характеристиками.

Свой вклад в развитие понятия «качество жизни» вносит ряд наук – прежде всего философия, экономика, социология, психология, математика, политология, статистика.

Современные социологи утверждают, что «качество жизни – собирательное понятие, обозначающее количественный уровень и разнообразие тех материальных и духовных потребностей, которые способен удовлетворить человек в условиях определенного общества» [8].

Исследование проблем качества в последние десятилетия находится в центре внимания экономической науки.

Экономисты уделяют большое внимание составляющей «уровень жизни» в понятии «качество жизни», предупреждая о том, что не корректно подменять их друг другом. Уровень жизни является неотъемлемой частью качества жизни и должен рассматриваться как экономическая и расчетно-статистическая категория, это показатель, характеризующий количество и качество потребляемых товаров и услуг. Экономический рост является важнейшим фактором, определяющим уровень жизни, а уровень жизни оказывает значительное влияние на качество жизни, так как часто именно материальное благополучие является тем фактором, который позволяет человеку пользоваться другими благами, добиваться поставленных целей. В экономическом словаре находим: «Качество жизни включает в себя не только уровень потребления материальных благ и услуг (уровень жизни), но и удовлетворение духовных потребностей, здоровье, продолжительность жизни, условия окружающей человека среды, морально-психологический климат, душевный комфорт» [9].

Таким образом, существует множество подходов к определению качества жизни, что доказывает, что качество жизни может рассматриваться как постоянно эволюционирующая философская категория. Ее содержание зависит от историко-общественного времени и исследовательской позиции ученых.

Сегодня, анализируя динамику жизнедеятельности населения, специалисты используют также категории «человеческий капитал», «человеческий потенциал», «качество населения» и др. Они рассматривают развитие человека как собственно цель и критерий общественного прогресса. При этом подчеркивают, что на любом этапе развития человечества существуют три ключевые проблемы – прожить долгую и здоровую жизнь, приобрести знания, иметь доступ к ресурсам, необходимым для достойного уровня жизни. Решение этих ключевых проблем и определяет качество жизни. Философия качества как часть философии предпринимательства и как часть общей философии наставляет нас: «Чтоб правильно и хорошо жить, нужно уметь и хотеть жить правильно и хорошо». Эпиктет (50–140 г. от Р.Х.)

***

Понятия «качество товаров», «качество оказания услуг», «качество жизни» тесно взаимосвязаны.

Качество пронизывает все стороны жизни и является ключевым фактором экономического развития, показателем высокой эффективности труда, источником национального богатства, фактором социального устройства, фактором выхода из социального и экономического кризисов, фактором деятельности людей, их духовного развития. Человечество стоит на пороге перехода в новую цивилизацию – «цивилизацию качества». XXI век объявлен многими международными организациями (в том числе и Европейской организацией по качеству) веком качества.

Наука вносит изменение в термины. Поскольку мир быстро меняется, весьма вероятно, что концепция качества будет продолжать развиваться и расширяться.

Качество образования. Современный этап социально-экономического развития России связан с переходом к рыночным отношениям. Это предполагает, что экономика становится все более социально ориентированной: рыночные отношения вынуждают идти на удовлетворение не только самых необходимых потребностей человека, но и на обеспечение запросов более высокого уровня. В результате в фокусе внимания оказываются проблемы, связанные с управлением качеством образования, здравоохранения, культуры.

Чтобы говорить о качестве образования, необходимо иметь научный ответ на вопрос: «Что есть образование?». Однако уже на этом этапе начинаются трудности. Кто-то говорит об образовании индивида, кто-то – о социальном институте, – кто-то о социальной сфере.

В. Маяковский написал в одной из своих поэм: «Слова у нас до важного самого в привычку входят, ветшают как платье».

Всем известно, какое слово хотел реанимировать поэт.

В отличие от него поставим, на первый взгляд, более скромную задачу – попытаемся определить, что же понимается под термином «образование».

Еще Ян Коменский в своей «Великой дидактике» писал, что человеку, если он должен стать человеком, необходимо получить образование. Однако до сих пор достоверного определения образования в педагогической науке пока нет.

Образование – в соответствии с Законом РФ «Об образовании» – это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Под получением гражданином (обучающимся) образования понимается достижение и подтверждение им определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом.

По МСКО ЮНЕСКО (Международная стандартная классификация образования) термин

«образование» включает в себя все виды целенаправленной и систематической деятельности, осуществляемой в целях удовлетворения образовательных потребностей [10].

«Образование – это общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой в онтогонистическом плане становление личности в соответствии с генетической программой и социализацией личности» [11].

«Образование – 1) это относительный результат процесса обучения, выражающийся в формируемой у детей системе знаний, умений и навыков, отношений к явлениям природы и общественной жизни; 2) процесс изменения, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни, абсолютная форма бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, умениями и навыками в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющимся научно-техническим прогрессом (...);

(...) 4) единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менеее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (...)» [12].

«Образование – духовный облик человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей, составляющих достояние его культурного круга, а также процесс воспитания, самовоспитания, влияния, шлифовки, то есть процесс формирования облика человека. При этом главным является не объём знаний, а соединение последних с личными качествами, умение самостоятельно распорядиться своими знаниями. В образовании имеется всегда как формальная сторона, то есть духовная деятельность или духовная способность (рассматриваемая вне зависимости от соответствующего данному времени материала), так и материальная, то есть содержание образования. Значение, в котором понятие “образование” употребляется в настоящее время, оно приобрело в конце XVIII в., особенно под влиянием Гёте, Песталоцци и неогуманистов, и означало тогда общий духовный процесс формирования человека в противоположность воспитательной технике сторонников методов просветителей. С этого времени данное понятие приобрело более широкое значение» [13].

«...образование в силу его культуросообразности объединяет собственно обучение и воспитание (самовоспитание) как интернализацию тех социокультурных ценностей общества, которые разделяются его членами (нормы, правила, традиции, заповеди, нравственно-этический кодекс). При этом взаимосвязь обучения и воспитания в этом процессе является нерасторжимой» [14].

Итак, содержание понятия не определено до конца. Ученые, как видим, не вняли пожеланиям Р. Декарта и о термине не договорились. Тем не менее анализ приведенных определений показывает, что при всем своем разнообразии они имеют ряд общих характеристик. Прежде всего, все приведенные выше понятия связаны со становлением личности, передачей и освоением опыта. Человек становится человеком в процессе сложного, целостного образовательного процесса.

Учитывая, что в определении в сжатой форме должно быть сформулировано основное содержание исследуемого объекта, в определении образования должны присутствовать необходимые и достаточные (неизбыточные) характеристики.

Образование – это непрекращающийся процесс изменения человека путем собственной умственной деятельности и целенаправленного или произвольного воздействия неких субъектов и объектов, являющихся носителями знаний и моделей поведения, результатом которого становится приобретение человеком новых качеств и свойств, которых не было ранее. Сущность образования составляют осознанные знания и умение распоряжаться ими (компетенции), усвоенные способы поведения и сформированные личностные качества (сущность развития – характеристики формирования личности).

Убедительна точка зрения И. А. Зимней, утверждающей, что образование является по сути управляемым извне самообразованием, т. е. построением образа «Я» по образу культуры и ее воспроизводства [15]. «Управление извне» позволяет расширить понятие «образование», понимать под образованием социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, или систему образования, или учебно-воспитательный процесс.

Понятие «качество образования». Термин «качество образования» относится к широко используемым. Политики, государственные чиновники разных рангов, педагоги и родители очень любят этот термин. По частоте употребления в СМИ он один из лидеров. Многим он кажется совершенно очевидным, редко кто боится быть неправильно понятым.

«...школьная программа примитивизируется, *качественное образование* все менее доступно для большинства людей, оно становится привилегией обеспеченного меньшинства» (О. Н. Смолин, депутат Государственной Думы).

Однако не все так просто. Споры о качестве среди ученых не надуманы, единства по поводу термина снова нет.

В разные времена в нашей стране в понимании этого термина имелись существенные различия. Эволюционировало оно так.

Первобытный строй – различные трудовые знания и умения. Это знания о нормах поведения в роде, племени, знания сложившихся преданий, верований, чувство верности интересам рода, воспитание в парадигме подчинения интересов индивида интересам рода.

По мере развития государства и его формаций (Древняя Русь, феодальная Русь, развитие капитализма и т. п.) стали превалировать интересы государства, социальных групп, классов.

В России с 1917 г. по настоящее время образование претерпело ряд изменений: от системы, обеспечивающей грамотность каждого гражданина Советской России, к системе обязательного начального образования, восьмилетнего и, наконец, обязательного среднего образования и далее вплоть до реформ 1980–1990 гг. С 1991 г. в России в рамках закона «Об образовании» принято обязательное девятилетнее образование, а с 1998 г. Россия переходит к системе 12-летнего образования. В этот период система школьного образования осуществлялась в рамках единообразной школы во всех городах и селах Советского Союза. Образовательный процесс организовывался по единым учебным планам и программам для реализации единых целей и задач. С 1991 г. в России стали возрождаться гимназии, лицеи, частные школы и появились новые образовательные системы – школы-лаборатории, центры творчества, дополнительные образовательные учреждения, колледжи и др. В связи с этим разные школы и вузы работают сегодня по разным учебным планам и программам, ставят и решают разные образовательные задачи.

Таким образом, по мере эволюции понятия качества образования имели место серьезные изменения в том, как люди думали о качестве:

• от умения читать по слогам и знать буквы к всеобщей грамотности – концепция ликвидации неграмотности;

• от соответствия запросам индустриализации к соответствию запросам передового технического развития страны – сдвиг к концепции всеобщего среднего образования;

• от соответствия требованиям государства и общества к соответствию потребностям рынка и ожиданиям личности – сдвиг к концепциям непрерывного изменения потребностей рынка и, таким образом, непрерывное развитие личности.

Современная трактовка термина «качество образования». Понятие «качество образования» может быть определено с позиций философии (о чем мы писали ранее), как комплексная категория, обозначающая некие образовательные систему, модель, практику, обладающие совокупностью свойств, признаков, существующих в единстве, неотделимых от них и проявляющихся во взаимодействии с другими объектами, явлениями, системами. Учитывая, что в философии эта категория не носит оценочного характера, образование, с этой точки зрения, по сути, и есть создание качества, а именно: совокупности характеристик, не плохих, не хороших, а разных. В философском значении качества осуществляется утверждение, фиксация, констатация наличия тех или иных признаков, например, это – система Л. Занкова, а это – М. Монтессори, а вот – система Ж. Пиаже, а это – система Ш. Амонашвили или, например, десятиклассник Петров получает образование в классе математического профиля, а Васечкин – в классе гуманитарного профиля.

Оценочный смысл качество образования приобретает тогда, когда его исследуют с позиций экономического понимания качества как качество продукции, качество оказываемых услуг (см. выше).

В этом смысле понятие «качество образования» индивида – это,

во-первых, комплексный **результат** образования, включающий знания и компетенции (результат обучения), способы поведения (результат воспитания), личностные качества (результат развития личности);

во вторых, **характеристика**, **определяющая соответствие** его знаний и компетенций требованиям государственных образовательных стандартов, соответствие его личностных качеств и модели поведения принятым в данный период в обществе нормам;

в-третьих, совокупность образовательных достижений индивида, обусловливающая способность **удовлетворять** личные его **потребности**, потребности государства, общества.

Качество определяется, оценивается мерой (степенью) соответствия комплексного результата образования условиям и требованиям стандартов (например, государственных образовательных стандартов), договоров (например, между школой и вузом, между образовательным учреждением и работодателем), контрактов (например, между выпускником образовательного учреждения и работодателем), уставам образовательных учреждений (нормы поведения), индивидуальным требованиям обучающихся и их родителей.

Доминирующее понятие качества ведущих японских компаний меняется приблизительно каждые 10 лет. Образование в этом вопросе является более консервативным. Так, довольно стабильно под качеством образования понимают уровень знаний и умений, уровень воспитанности обучающихся, степень развития личности на определенном этапе жизнедеятельности, достиг-

нутые с помощью различных внешних по отношению к обучающимся институтов образования. Но по мере развития педагогической науки понятие дополняется и развивается с учетом новых обстоятельств.

Наиболее продвинутой частью населения страны сегодня качество образования рассматривается как результат собственных усилий человека, собственных прорывов и неудач, т. е. образование человека означает его целенаправленное самообразование путем привлечения извне необходимых именно ему институтов образования. (Например, если кто-то говорит, что школа, где обучается ребенок, дает плохое образование, то более верным утверждением будет, что мы как родители не создали условий ребенку для качественного образования.)

Понятие «качество образования» включает анализ на соответствие модели поведения и личностных качеств. Общепринятые нормы, которым надо соответствовать, сегодня практически отсутствуют, но даже если бы они и были, то отсутствует возможность их грамотного измерения и оценки. А исключить эти характеристики из определения качества образования нельзя, иначе придется говорить только о качестве обучения.

Развитие личности может характеризоваться следующими характеристиками: развитие интеллектуальной, эмоциональной, волевой, мотивационной сторон личности, развитие познавательных и других интересов и потребностей. Показателями личностного развития могут являться сформированность устойчивой мотивации познания, уровень креативности, степень нравственного, эстетического, экологического и физического развития [16].

В определении характеристик воспитанности всегда была недосказанность. Но в советское время ориентиром служил ряд идеологических установок. Сегодня возникновение новых систем ценностей осуществляется на фоне прогрессирующей деидеологизации образования, кризиса прежних систем ценностей.

Человек выступает носителем (обладателем) образования, в отношении его применяется характеристика «образованный», «необразованный», а «результатом образования в этом плане является образованность» [17].

Образование, рассматриваемое как социальный институт, является одной из социальных подструктур общества наряду со здравоохранением, культурой, спортом. В этом случае можно говорить о системе образования, которая включает разные подсистемы (территориальная подсистема: образовательное учреждение, муниципальное, региональное и государственное образование; подсистема ступеней образования: дошкольная, школьная, вузовская, послевузовская; подсистема профилей образования: общее, специальное, профессиональное, дополнительное). К системе образования может применяться понятие «качество образования», так как она имеет качественные и количественные характеристики для своих подсистем и ряд требований к ним. В современном обществе качественное состояние системы образования и ее развитие – это, прежде всего, обязанность государства, хотя этой деятельностью могут заниматься бизнес, некоммерческие организации, церковь. Наличие большого числа объектов образования, их структуризация и взаимосвязи позволяет говорить о сфере образования. Наличие рыночных отношений – о сфере образовательных услуг.

Когда индивиду предоставляются образовательные услуги, то в этом смысле под образованием понимается целенаправленная организация образовательного процесса, где есть субъектно-субъектные и/или субъектно-объектные отношения. Приобретая образование в ходе образовательного процесса, индивид является не только его участником, но и, говоря экономическим языком, потребителем того, что предлагается организаторами этого процесса на разных этапах. В этой роли индивид оценивает качество образовательного процесса (содержание образования, технологии, цели, задачи, формы и методы обучения, управление, кадры, оборудование, финансирование и др.) как качество предоставляемого образования. Качество также оценивают государство, общество, работодатели, заинтересованные в индивиде как гражданине, работнике.

Некоторые результаты воспитания и развития проявляются уже во взрослой жизни, спустя годы после окончания школы, поэтому их трудно измерить в образовательном учреждении.

Уровень качества знаний и умений учащихся, уровень его воспитанности, степень развития зависят не только от управляемых, но и неуправляемых факторов, поэтому трудно определить, по каким причинам возник положительный или отрицательный результат, чья это заслуга ли вина.

«Сложность образовательного процесса заключается в том, что он, занимая значительное место в жизни человека, не дает ощутимо зримого конкретного результата сразу по его завершении. Результатом образования (конечно, с учетом воздействия и других факторов, в частности наследственности, семейного воспитания, самовоспитания и др.) является все последующее поведение, деятельность, образ жизни человека. Поэтому влияние педагогического воздействия любого образовательного учреждения не может контролироваться непосредственно» [18].

Таким образом, понятие «качество образования» можно трактовать, приняв, например, одну

из двух позиций: понимание образования как внешней деятельности института, системы по отношению к индивиду или как собственную активную образовательную деятельность индивида с опорой на элементы системы образования. Однако наивысший образовательный результат достигается при теснейшем деятельностной взаимосвязи индивида (целенаправленные действия по становлению самого себя как образованной личности) и институтов системы образования (создание необходимых условий для ускорения собственного становления образованной личности). Следовательно, качество образования – это результат усилий личности по самообразованию и результат усилий институтов образования по созданию условий для этого. Это очень важно в условиях складывающегося рынка образовательных услуг, так как в развитом рынке главной будет личность, желающая самообразования и умеющая выбирать для этого соответствующие услуги из многообразия предлагаемых. Именно такой подход к определению качества образования является сегодня является наиболее перспективным.

Нельзя не заметить, что эволюция в определении качества образования связана с соответствием качества требованиям определенных заинтересованных сторон. Скажем, в истории России (и не только) такой главенствующей стороной долгое время было государство. Качество определялось жесткими государственными требованиями (единые образовательные программы, единые учебники, единая форма проведения экзаменов и т. д.). Контроль качества также обеспечивался государством. В настоящее время открытый интерес к качеству начинают проявлять те, кто заинтересован в конечной полезности образовательного продукта и образовательных услуг – сами учащиеся, их родственники, работодатели, гражданские общественные организации. Но интерес государства по-прежнему носит устойчивый характер.

Таким образом, качество образования должно соответствовать интересам всех указанных сторон.

Новая тенденция в определении качества образования связана с тем, что бизнес (работодатели) как заинтересованная сторона все чаще рассматривает качество образования как определяемое соответствием непроявленным (несформированным) потребностям покупателя. Работники наиболее успешных компаний должны отличаться таким качеством образования, которое позволяет им формировать за покупателей их будущие потребности и быть готовыми квалифицированно удовлетворять эти потребности. Глобальные проблемы человечества непосредственно или опосредованно влияют на понимание проблемы «качество образования». Усиливающаяся глобализация (например, международный рынок образовательных услуг), увеличение взаимозависимости сторон жизни, несомненно, выявят и новые заинтересованные стороны и заставят учитывать их запросы. Угрозы экологической катастрофы могут сделать доминантой экологическую составляющую в требованиях к качеству образования человека.

Примечания

1. Современная философия [Текст] : словарь и хрестоматия. Ростов н/Д: Феникс, 1996. С. 35.

2. Новейший философский словарь [Текст] : 3-е изд., испр. Минск: Книжный Дом, 2003. 1280 с. (Мир энциклопедий).

3. Школьный философский словарь [Текст]. М.: «Просвещение»: АО «Учебная литература», 1995. С. 16.

4. *Pirsing, R.* Zen and the Art of Motorcycle Maintenance [Text] / R. Pirsing. N. Y.: William Morrow & Co., 1974. P. 206–207.

5. *Райзберг, Б. А.* Современный экономический словарь [Текст] / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. 5-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2007. 495 с. (Б-ка словарей «ИНФРА-М»).

6. *Пичурин, И.* Сущность понятия «качество» [Текст] / И. Пичурин // Стандарты и качество. 2002. № 8. С. 62–63.

7. *Зубаревич, Н. В.* Социальное развитие регионов России: проблемы и тенденции переходного периода [Текст] / Н. В. Зубаревич. М.: ЕдиториалУРСС, 2003.

8. Социология [Текст] : энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. Минск: Книжный Дом, 2003. 1312 с.

9. *Райзберг, Б. А.* Указ. соч.

10. *Вишнякова, С. М.* Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст]. М.: НМЦ СПО, 1999. С. 196.

11. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Пед. о-во России, 1998. С. 209.

12. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М.: ТЦ Сфера, 2004. С. 230.

13. Википедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/

14. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология [Текст] : учебник для вузов / И. А. Зимняя. М.: Логос, 2001. С. 47–48.

15. Там же. С. 48.

16. Управление качеством образования [Текст] : практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. М.: Пед. о-во России, 2000. С. 43.

17. *Зимняя, И. А.* Указ. соч. С. 52.

18. Там же.

В. В. Горшкова

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Многочисленные публикации об образовании взрослых в значительной степени фокусируют внимание на образовании как социальном институте, в том числе на его правовых, социально-психологических, социально-педагогических, институциональных проблемах и формах образования взрослых. В логике развития данной проблематики малоисследованными являются вопросы становления и развития самого взрослого человека, его непосредственного влияния на современный мир (созидательного и разрушительного). Поэтому необходимо сделать парадигмальный акцент не столько на процесс и систему образования взрослых, сколько на предмет образования, то есть на *взрослого* человека.

В разработке модели взрослого человека предполагается представить взрослого как природно-социокультурное, духовно-нравственное развивающееся существо. Взрослый человек есть средоточение индивидного, субъектного, личностного, индивидуального и универсального начала. При условности и понятийной неточности любых определений, при специальном абстрагировании категорий, что происходит только в научной практике, но не в практике жизни, невозможно обойтись без выявления сущности каждого из определений, характеризующих взрослого человека.

Естественно, взрослый всегда остается *индивидом,* поскольку является представителем рода человеческого и носителем своего телесного и духовного бытия. Взрослый человек как *субъект* – это носитель какой-либо предметно-практической, профессиональной деятельности и распределитель своих душевно-духовных сил, то есть активности сознания и рефлексии; свободы целеполагания и ответственности действий; потребности возможной выраженности индивидуальной позиции; поиска уникального значения и назначения своих сил и, как следствие, – стремление к диалогизму с другими. Взрослый как *личность* есть представитель социальной группы, носитель общественных отношений, свободно и ответственно определяющий свою позицию среди других людей. Вместе с этим личность есть субъект своего собственного развития, повествующая сама себе о своих связях с миром.

ГОРШКОВА Валентина Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, зав. лаб. философских и социокультурных проблем образования взрослых Государственного научного учреждения «Институт образования взрослых Российской Академии образования»
© Горшкова В. В., 2008

Взрослый человек как индивидуальная личность может представлять качественно высокий уровень развития человека, удовлетворяющего свои интеллектуальные и профессиональные потребности непосредственно в творческой деятельности. Среди множества личностей творческая *индивидуальность* может быть одна, именно она способна порождать необычные идеи, быть мобильной, способной к дивергентному мышлению, отключаться от традиционных схем (в том числе, и в экстремальных ситуациях) и т. д. Именно она среди других делает что-то впервые в науке, искусстве, профессии, жизни, что создает прецедент неадекватного отношения к ней. Именно она ценой потерь (с точки зрения других) что-то «пробивает собой» для усовершенствования или внедрения чего-то нового, тем самым формируя к себе либо открыто позитивное, либо активно негативное отношение. Это так называемая рефлексивная встреча взрослого человека с самим собой, своей уникальностью, неповторимостью, с собой другим, «знак качества» развитой личности взрослого человека, явно выраженный с безусловным принятием либо непринятием ее со стороны окружающих (в том числе и тех, кто не достиг пока этого уровня развития).

Взрослый как *универсальность* – это высший уровень духовного развития человека как носителя сопряженности вселенского разума, ноосферного мышления и божественного начала; это непрерывно-онтологический своеобразный поиск Бога в себе. Если под божественным началом подразумевать поиск человеком в себе и мире Абсолюта, Идеи, Высшей справедливости, истоков человеческой Совести, чувств Вины и Стыда, сверхчеловеческих возможностей и усилий, то в новом историческом времени актуализируется фундаментальная идея о сосуществовании в любом взрослом человеке как минимум двух начал: божественного и дьявольского; светлого и темного; созидательного и разрушительного; духовного и бездуховного. Поиск универсальным взрослым «себя лучшего», божественного и есть опора на созидательное и возможное нивелирование в себе негативного.

Повсеместно направленная актуализация духовной сферы взрослого человека, безусловно, отодвинет приближающиеся глобальные негативные изменения бытия, позволит преодолеть антропоцентристские (личностно-ориентированные, индивидуалистические) амбиции взрослого. А самое главное – откроет новые позитивные смыслы, созидательно базирующиеся на потребности взрослого человека стремиться к чему-то «большему, чем он сам» (К. Роджерс), распредмечивая собственные глубинные духовные потенциалы. При таком парадигмальном сдвиге в сознании человека отражение феномена духовности

происходит нерасчленимо, целостно, концептуально. В связи с этим критериально проявляются такие показатели отношения и поведения человека, как толерантность, великодушие, благочестие, мужество, чувство вины, переживаемая ответственность, нравственная самотождественность и др.

В. С. Библер писал: «Нет человека выше меня, нет человека ниже меня. В жизни настоящего интеллигента элементарные скрепы воспитанности оборачиваются изначальными, но вновь и вновь формируемыми историческими определениями личного достоинства. Это и есть то ядро, вне которого невозможен свободный нравственный выбор, трагедия и счастье внутренней тайной свободы».

Перефразируя известный философско-психологический тезис, можно утверждать, что любой взрослый человек рождается индивидом, субъектом и личностью он становится, а индивидуальность и универсальность в себе обнаруживает, сохраняет, защищает и приумножает (и в этом случае не предает, что касается двух последних характеристик).

Таким образом, реконструкция модели взрослого в современных социально-политических и общественно-экономических условиях обусловлена крайними обстоятельствами состояния образования, культуры и воспитания взрослых людей независимо от профессиональной направленности их деятельности. Речь идет о том, что результативность культурно-образованной взрослости не рассматривается только как динамика устойчивой последовательности актов взросления. Молодым людям (180 студентам одного из вузов Санкт-Петербурга) задавался вопрос: согласны ли вы с суждением Ж. Сартра, что «ад – это другие». Одна треть согласились абсолютно и откровенно объяснили, почему; другая треть не согласились почти категорически, апеллируя к другому человеку как источнику информации и любви; остальные утверждали, что ад внутри нас, потому что каждый из нас другой для другого, а поэтому надо искать ад в себе, чтобы понять, вокруг чего мы можем объединиться.

Акмеологическая удовлетворенность возникает именно в процессе образования человеком самого себя. Образование для современного человека – вновь приобретенная огромная сила, мощный стимул и основной фактор духовного становления. Можно сказать, что образование и есть жизнь, а жизнь и есть образование, оно позволяет каждому человеку оставаться в динамике поиска, открытости, незавершенности, помогает мотивационно укреплять интерес к максимальному поиску и выбору самого себя «лучшего». А также возбуждать чувства уважения к себе по пути культурного и духовного самообразования, готовить себя к возможному взаимодействию разных человеческих миров, к диалектике диалога между ними, полифонии их внутренних голосов и позиций.

Как показывает анализ наблюдений, к осознанию онтологической значимости образования в ходе жизненных коллизий приходят как недостаточно благополучные, так и сверхблагополучные в социальном отношении взрослые. Для первых образование (самообразование) становится единственно доступной ценностью, самоценностью, которая всегда с ними и в них. Для вторых – именно вседоступность, пресыщенность, постоянная материальная обеспеченность в какой-то момент становятся тем, что обращает их внимание на себя, заставляет максимально пройти путь выбора себя, чтобы остаться достойным среди различных альтернатив познанно-непознанного, понятно-непонятного в мире и себе. Вероятно, среди этой группы взрослых могут определяться спонсоры «не по долгу», а «по совести», поскольку в потребности «отдать безвозмездно», «в отдаче приобрести» и начнется подлинный путь их не только материального, но и духовного восхождения.

Если посмотреть на данный вопрос в другой плоскости, то самым сложным и неперспективным явлением в системе образования взрослого населения выступают взрослые (независимо от возраста, статуса, должности, меры обеспеченности, уровней профессиональной образованности и ученых степеней), проявляющие авторитарно-уверенную, амбициозно-несомневающуюся в своих решениях позицию, не осознавая при этом собственной ограниченности, стагнизирующего позиционирования на достигнутых результатах своей деятельности, замкнутости на собственном «псевдо-Я». Марк Твен как-то заметил: «С крупным человеком и вы чувствуете себя крупнее, а ничтожество обязательно даст вам понять, какое вы сами ничтожество». Особенно неконструктивен данный тип взрослого человека, который работает в сфере школьного, высшего, поствузовского образования, социальной работы, управления. Непрерывно образовывающийся взрослый человек остается верным собственному «творческому незнанию», поскольку продолжает своими усилиями через динамику «срывов и подъемов», через рефлексию своего позитивного и негативного опыта поистине сохранять и укреплять свою подлинно душевно-духовную сущность (кто-то заметил: «От человека, который не сомневается, обогатиться нечем»).

Взрослое население последнего десятилетия (рубежа XX–XXI вв.) при известной инвариантной возрастной идентификации приобретает новые (почти ставшие атрибутивными) характерис-

тики, отражающие как достижения, так и печальные неизбежные потери в собственной жизнедеятельности их развития. Расчлененно невостребованный, духовно-созидательный человеческий потенциал, безусловно, не развивает самого человека и прогнозирует существенные социальные, культурные, статусные потери России в условиях мирового сообщества. В свое время (вторая половина XX в.) академик Б. М. Кедров писал о колоссальном творческом потенциале советских взрослых людей и сетовал об отсутствии эффективного управления по выявлению и консолидации творческих сил, а значит, практической нереализации, в том числе, опережающих идей и всего того, что бы Россия приоритетно могла дать миру.

В условиях современности закономерно определяются группы взрослых людей, находящиеся в иерархической причастности к необходимости непрерывного самообразования и самосовершенствования. Контингент взрослого образовывающегося населения, безусловно, прежде всего, приоритетно должен включать высшие эшелоны власти:

– руководителей страны, регионов, крупных корпораций, предприятий, учреждений, фирм;

– государственных чиновников, членов правительств РФ и стран СНГ;

– региональную и муниципальную элиту;

– различные административные команды, профессиональные сообщества, социальные группы (мобильные и незащищенные);

– взрослых субъектов образовательных учреждений различного типа и др.

Таким образом, поиск новых методологических ориентиров свидетельствует о междисциплинарной взаимообусловленности культурных, социальных, онтологических условий, в контексте которых рождается новая область гуманитарного знания – общая теория образования взрослых.

Реалистичный взгляд на новые направления философско-методологического и практико-ориентированного развития педагогической науки и общей теории образования взрослых не может быть ориентирован на иллюзорность достаточно скорых и повсеместных социокультурных преобразований в этой области.

Противоречия, сложившиеся в последнее время между педагогической теорией и образовательной практикой, вскрыли еще большую необходимость обновления философско-методологических основ и теоретического фундамента системы образования взрослых.

Одним из важнейших направлений, которое подлежит всесторонней разработке в теории образования взрослых, является проблема взрослого как субъекта становления и развития, ибо условием для этого является система современного образования взрослых, качественно функционирующая в пространстве преобразования в фактор опережающего развития личности и общества.

Понятие субъекта в контексте социально-антропологической целостности человека остается одним из фундаментальных в современной теории образования взрослых. Раскрытие методологических и теоретических аспектов проблемы обнаруживает, что понятия «субъект» и «объект», как основополагающие, оставались до недавнего времени скорее провозглашаемыми, нежели всесторонне исследованными категориями. Если в историко-философском плане эта проблема получила определенное оснащение, то актуализация ее современной интерпретации началась, по существу, в предыдущие два десятилетия. Однако ни специальные исследования философов, ни многочисленные контекстуальные обращения к проблеме субъекта в трудах, посвященным другим вопросам, не привели к относительно единому пониманию сущности и содержания обозначенных категорий.

Одни ученые применяют понятие «субъект» строго к человеку, но отмечают у животных «зачатки» субъектности (В. Ф. Кузьмин, Н. П. Антонов, А. П. Шептулин), другие применяют действие этого понятия на всю живую природу (К. А. Абульханова-Славская, Я. А. Пономарев), третьи находят возможность относить понятия «субъект» не только к человеку, но и к созданным им предметам труда (В. С. Библер); четвертые вводят категориальную пару «субъект – объект» (А. П. Шептулин), пятые «объект» рассматривают не в паре с «субъектом», а с «предметом» (В. Н. Сагатовский). Вместе с тем в одних случаях проблема субъектно-объектных отношений непосредственно связана с анализом человеческой деятельности (М. С. Каган, Г. С. Арефьева), в других, в основном, исследуется ее когнитивное значение, а практические действия рассматриваются как аспекты процесса познания (В. Ф. Кузьмин, П. В. Копниц), в третьих, наряду с практическим и познавательным, выделяется целостный аксиологический аспект (К. Н. Любутин, М. К. Каган, В. Е. Столович).

Методологическое расчленение субъекта и объекта есть выражение определенного уровня, на котором осознана потребность осмысления взрослым человеком своей деятельности как специфической формы движения, изменения человеческой активности, самого человека.

Первоначально, в онтогенезе, сознание человека не дифференцирует субъект и объект, а очеловечивает, одухотворяет все, с чем оно соприкасается. Показателем того, что у человека пробуждается потребность отделить себя от предмета своих действий, является формирование теорети-

ческого сознания в его наиболее высшей форме, являющей собой эксплицитное или имплицитное разведение рефлексирующего субъекта и объекта рефлексии. Активность человека, уровень его сознания и самосознания позволяет ему увидеть в себе (и, возможно, в другом человеке) принципиальное отличие от того, на что направлено его действие (или действие другого). Поэтому проблема «субъекта» не может возникнуть и рассматриваться вне «объекта» реальности.

Актуальным бытием субъекта и отношений «субъект – объект» является деятельность с комплексом всех проявлений активности взаимодействующих в ней субъектов. Сфера субъекта представляет собой теоретическую и практическую деятельность, направленную на овладение объектом, на его «превращение в свое». Взрослый человек в той мере субъект, в какой он включается в деятельность по познанию и преобразованию окружающей действительности и собственной человеческой природы.

Мера расширенного вовлечения каждого человека в современный процесс принципиального переосмысления и инновационного переустройства жизни общества и жизнедеятельности самого человека определяется сложными задачами социокультурной ситуации в стране. Не случайно до сих пор в отдельных выступлениях и ряде публикаций провозглашается тезис о «человеческом факторе». Однако «человеческий фактор» – это нечто функционально-производное от активного бытия человека, от особенностей его сущности и существования.

В условиях постиндустриального общества более востребованным обозначено словосочетание «человеческий капитал», реально являющийся национальным и общественным достоянием страны, возможностью определять приоритетные опережающие позиции в развитии мировых прогрессивных процессов.

Вместе с тем в условиях интенсивно развивающегося информационного общества, инновационного (хотя не всегда позитивного) развития социально-экономических процессов, структурных изменений в сфере трудовой занятости взрослого человека, а также в росте конкуренции, жесткой возрастной ограниченности работоспособного населения активно стимулируется потребность человека в повышении своей профессиональной квалификации, и, что в современных условиях более важно, – росте собственной профессиональной мобильности, позволяющей влиять на опережающий выбор субъектных стратегий не только в профессиональной деятельности, но и в жизнедеятельности в целом.

Профессиональная мобильность – это готовность интенсивного, продуманного и компетентностного принятия решения, сосредоточенного на достижении определенного практического результата, что требует всесторонней активности профессионального сознания субъекта при изменении форм деятельности и эволюции ее уровней.

В этом случае возникают вопросы: есть ли и каковы возможности влияния взрослого человека на ход социального и культурного развития, а тем самым, и на условия его собственного жизненного бытия? Почему именно таким образом должна меняться его социальная позиция? Как могут и должны государство и социальные институты стимулировать активность взрослого человека как субъекта, чтобы с максимальной эффективностью придавать ему движение в профессиональном и общем личностном развитии?

Непрерывность возникающих вопросов и поиски ответов на них помогают взрослому человеку укреплять и развивать позицию субъекта непрерывного профессионального образования. В конечном итоге не столько от имеющейся системы образования, которая в нашей стране скорее не опережает, а послушно «плетется в хвосте» (Л. С. Выготский) социально-экономических преобразований, сколько от развивающейся профессиональной субъектности каждого взрослого человека зависит «сохранение места России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны высокого уровня культуры, науки, образования».

Последнее не кажется нам излишне высокопарным, поскольку известно, что не только учащиеся в образовательных учреждениях, но и взрослые специалисты могут сознательно определять себе позицию не субъекта, а объекта выполняемой деятельности.

Подлинной характеристикой взрослого человека как субъекта профессиональной деятельности является активность, внутренняя мобильность его сознания и рефлексии, собственный выбор ответственных решений, что и будет его отличать от объекта.

Взрослого человека как субъекта собственного развития значительно труднее (в сравнении с объектом) использовать, подавлять, оценивать, производить с ним различного рода манипуляции, одним словом, не анализировать причины его несогласий, возражений, сопротивлений, не считаться с его профессиональной компетентностью и результатами его деятельности.

Безусловно, взрослый человек в силу различных обстоятельств вынужден скрывать либо подавлять проявления своей субъектной позиции, либо вообще исполнять роль реального или превращенного объекта, что, как правило, наблюдается в деятельности управленческих и административно-командных структур. Хотя не лишним будет заметить, что умный и перспективно мыслящий руководитель знает, что «опираться мож-

но только на то, что сопротивляется». Поэтому мера целесообразного сопротивления взрослого субъекта сохраняет его от слепого подчинения, конформизма, зависимости от мнений и оценок большинства.

Таким образом, развивающаяся субъектность взрослого человека обнаруживается только при безгранично инициативном развитии его профессиональных и общих способностей к внутренне выраженному и активно обусловленному действию. И, если взрослый человек позиционирует как существо креативное, преобразующее, созидательно изменяющее, прежде всего, себя, а не обстоятельства и окружающую среду (обновление среды – производное от качественного состояния субъекта), то происходит это при непрерывной актуализации его субъектной активности, являющейся базовым основанием мобилизации всех его профессиональных и духовных потенциалов.

Методологическую трактовку активности субъекта в образовании взрослых следует обосновать как внутриличностный феномен, индивидуальное качество человека, объективирующееся в жизнесозидательных связях с миром, культурой, человеком и универсумом; индивидуальное образование, характеризующееся возможностью свободного целеполагания, способностью инициативно ставить и решать задачи, в том числе в экстремальных ситуациях; социально-ценностный способ связи с реальными и предполагаемыми субъектами, процессами, инновациями.

В связи с этим процесс активности взрослого субъекта можно характеризовать как интегративное свойство личности, позволяющее осуществлять свободное целеполагание в деятельности, обусловленной самоуправляемой мотивацией; инициативное и критическое отношение к выдвижению новых задач, как правило, выходящих за пределы заданной ситуации, перманентная рефлексия и опережающее прогнозирование результатов деятельности и взаимоотношений. Осознанная, целенаправленная профессиональная активность осуществляется, как правило, свободно и ответственно, что является необходимым признаком субъекта.

Таким образом, активность взрослого человека как субъекта в контексте новой парадигмальной интерпретации профессионального педагогического мышления может развиваться в направлении многоаспектного и разноуровневого восхождения к подлинной целостной субъектности взрослого человека, преодолевающей «стесненность» сознания, заданность форм активности, невостребованность мобильных установок, замкнутость пределов развивающейся совместной деятельности.

Интегрирующе-акмеологическим свойством субъекта, определяющим целостность характеристики взрослого человека, является его уникальность, что объективно требует индивидуального отношения со стороны других субъектов.

Преодоление нивелировки человека в контексте всеобщей гуманистической модернизации требует глубинного теоретического и практического осмысления проблемы уникальности, индивидуальной неповторимости личности, роли ее своеобразия в различных сферах социальной, профессиональной и личной жизнедеятельности.

В условиях жесткого современного социума неизбежно возникает проблема соотношения и взаимодействия общества и взрослого человека как субъекта.

Каждому этапу развития общества (И. А. Бестужев-Лада, И. С. Кон и др.) соответствует определенный уровень развития взрослого человека, что позволяет поднять вопрос о развитии общества как процесса становления человеческой субъектности. Диалектика неповторимого, единичного и общего в критериальной характеристике субъекта отражается как мера автономии, простора между человеком и обществом, мера «зазора» (В. С. Библер), объективно необходимая для дальнейшего развития самого сообщества людей.

Можно утверждать, что уже в самом понятии *взрослый человек* заключен момент индивидуальной неповторимости ценностных субъектных качеств личности. Доминирующее из них: принципиальное равенство возможностей людей во всех отношениях, поскольку сочетание социального неравенства с неравенством своеобразия практически не дает последнему проявляться, что и ведет к искажению, потере личностью ее индивидуальных признаков. Всем известно, что люди неравны, но именно поэтому право на равенство является непременным ведущим условием общего проявления неравенства личностей. И именно поэтому необходимо создавать условия и предоставлять право абсолютно каждому взрослому человеку как субъекту позиционировать свое непосредственное участие в совместном профессиональном действии.

Взрослый человек как субъект является не вторичной репродукцией общественного бытия, а его движущей реальной силой, определяющей его развитие. Отчуждение субъектности от взрослого, формальная унификация человека, его мышления, отсутствие свободы действий превращают каждого в «говорящую функцию», рядосуществующий элемент общей заданной системы. Происходит десубъективация субъекта, и он становится безболезненно взаимозаменяемым социальным объектом. Понятно, что в полной мере развить и проявить субъектные возможности человек способен только в условиях такого уровня развития общества, когда человек осознает себя уникальным, а потому незаменимо ответствен-

ным (эту работу он может сделать лучше многих).

Таким образом, объективный процесс развития взрослого человека требует развития уникальных способностей каждой личности и философского понимания общего, особенного и единичного в содержании его индивидуально-неповторимых характеристик как субъекта. В деятельности образовательных учреждений установлена зависимость высокой результативности педагогической деятельности от нестандартных проявлений личности педагога, а повышение качества управленческой деятельности – от оригинальных, опережающих, амбициозных решений руководителя. Следовательно, чем своеобразнее и уникальнее человек, тем больше он способен привнести ценностей в профессиональный процесс взаимодействия с другими людьми и сделать свой вклад в развитие общества в целом.

О. В. Коршунова

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

В статье представлены авторские взгляды на проблему индивидуального стиля профессиональной деятельности (ИСПД) педагога высшей школы, а также данные по исследованию особенностей ИСПД преподавателей Вятского государственного гуманитарного университета.

Сегодня одной из ведущих тенденций совершенствования системы подготовки будущего специалиста является гуманизация и гуманитаризация педагогического процесса, усиление внимания не только к формированию профессиональных знаний, но и к *индивидуально-личностному становлению*. На этом фоне формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности – это не просто новомодная психолого-педагогическая проблема, это один из путей решения многих вопросов «*нового образа образования*», соответствующего мировому и отечественному опыту.

Выявим сущность понятия «стиль» и словосочетания «индивидуальный стиль».

Стиль (лат. ***stilus***, от греч. ***stylos*** – палочка) берет свое начало от своеобразной манеры написания заостренным стержнем из кости, металла или дерева, которым писали на восковых дощечках или бересте. Отсюда пошли аналогии. В словарях находим: способ осуществления чего-либо, отличающийся совокупностью своеобразных приемов; манера вести себя, говорить, одеваться (С. Г. Бархударов); общность образной системы средств художественной выразительности, творческих приемов, обусловленная единством идейно-художественного содержания. Говорят также об индивидуальном стиле отдельного автора (В. Даль) и стиле целых эпох, художественных направлений, поскольку единство общественно-исторического содержания определяет в них устойчивое единство художественных принципов, средств, приемов.

Семантический анализ термина «стиль» приводит к выводу, что в отечественной науке это понятие тесно связано с категорией «деятельность». Благодаря этой категории удалось рассмотреть понятие «индивидуальный стиль деятельности» с точки зрения изучения качественно своеобразных приемов и способов, приводящих к повышению эффективности деятельности. Для справки: деятельность – активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности. Основным видом человеческой деятельности, сыгравшим решающую роль в происхождении и развитии физических и духовных свойств человека, является труд. С трудом генетически связаны другие виды человеческой деятельности (игра, учение и т. д.). На основе труда в ходе социально-исторического развития возникает труд умственный как особая общественно необходимая теоретическая деятельность. Анализ структуры как материальной, так и духовной деятельности обнаруживает следующие основные элементы, составляющие её содержание: мотивы, побуждающие к деятельности; цели-результаты, на достижение которых деятельность направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется. В соответствии с этим в самом процессе взаимодействия субъекта с действительностью выделяются определённым образом мотивированная деятельность в целом, входящие в её состав целенаправленные действия и, наконец, автоматизированные компоненты этих действий – операции. На каждой ступени возрастного развития определённая деятельность (например, игра в дошкольном возрасте, учение – в школьном) приобретает ***ведущее значение*** в формировании новых психических процессов и свойств личности (http://ped.vslovar.org.ru/567.html).

Таким образом, стиль выражается в том, как человек действует «всегда». Общая характеристика стиля проявляется, например, в том, что один человек всегда опаздывает, а другой делает все заранее (понаблюдаем за своими коллегами по кафедре: у одного на рабочем столе всегда идеаль-

КОРШУНОВА Ольга Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре дидактики физики и математики ВятГГУ
© Коршунова О. В., 2008

ный порядок, у другого – творческий беспорядок).

Опираясь на определение категории «деятельность» и выявленный смысл понятия «стиль», определим далее понятия «индивидуальный стиль деятельности» (ИСД) и «индивидуальный стиль профессиональной деятельности» (ИСПД). Для этого рассмотрим методологические основания исследований по проблеме индивидуального стиля, систематизированные в таблице.

Основываясь на данных таблицы, заключаем, что *стиль* обусловлен индивидуальностью субъекта, формируется он как «*интегральный эффект взаимодействия субъекта и объекта*», взаимоотношений «объективных требований деятельности и свойств личности», одновременно контролируется сознанием и задействует бессознательное. Стиль деятельности предстает в виде устойчивого сочетания личностных характеристик (мотива, целей деятельности) и способов, приемов деятельности, характерной для индивида системы навыков, методов и приемов достижения цели. Под индивидуальным стилем принято понимать обусловленную природными особенностями человека устойчивую систему способов и тактик деятельности, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему выполнению данной работы.

Таким образом, индивидуальный стиль деятельности – относительно устойчивая индивидуально-своеобразная организация деятельности, складывающаяся в результате усилий человека по наилучшему достижению целей в данных внешних и внутренних условиях.

Индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога – это проявление личностных качеств, определяющих *своеобразие профессионального поведения*, предпочитаемые каналы самореализации и педагогического влияния на учащихся, это ведущая его характеристика, обеспечивающая оптимальное развитие внутреннего мира личности воспитанника. У педагогов тот или иной стиль деятельности, как правило, связывают с определенным типом врожденных динамических характеристик (темпераментом).

Индивидуальный стиль профессиональной деятельности определяется природными, врожденными особенностями человека (состояние организма, нервной системы, высшей нервной деятельности), а также прижизненно сложившимися качествами личности, возникшими в ходе взаимодействия человека с предметной и социальной средой. В процессе адаптации к профессиональной общности, к конкретным требованиям деятельности у специалиста складывается некоторая *своеобразная структура личности*, система организации деятельности, которая *устойчиво воспроизводится* при решении повседневных задач и характеризуется определенным *стилем*.

Какие задачи решает педагог сегодня? Какие функции он обязан выполнять в соответствии с современными требованиями к профессии? Ответы на данные вопросы сформулированы ниже.

Функции педагогической деятельности

Информационная: глубокое и свободное владение учебным материалом.

Развивающая: отражает единство обучения, воспитания и развития, требует глубоких знаний души человека, структуры и закономерностей возникновения и функционирования психики, сознания, личностных, возрастных, индивидуальных психических особенностей каждого.

Ориентационная: знание ценностных ориентаций обучающихся по отношению к природной и социальной среде и умение их формировать.

Мобилизационная: формирование у студентов (слушателей) побудителей к познавательной активности и самостоятельности.

Исследовательская: требует от педагога творческого подхода к педагогическим явлениям, знаний технологии и методов психолого-педагогических исследований для создания оптимальных условий успешного решения педагогических задач.

Реализация каждой функции требует целой системы знаний и качеств, которые переходят в основные *педагогические способности:* познавательные (гностические), конструктивные, коммуникативные, организаторские.

Познавательные (гностические)

Связаны с психолого-педагогическим мышлением, являются общеинтеллектуальной основой педагогического труда:

- Умение отбирать для учебно-познавательных мероприятий научную информацию.
- Педагогическая наблюдательность и педагогическая интуиция.
- Импровизация.
- Быстрота и гибкость мышления.
- Готовность принимать решения с учетом способностей и интересов обучаемых.
- Педагогический оптимизм.
- Способность к эмпатии.
- Готовность к инновационной деятельности в сфере образования, владение её средствами.

Конструктивные

Умение оценивать реальное состояние обученности и обучаемости студентов.

Умение осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к слушателям.

Умение намечать перспективы их дальнейшего индивидуального продвижения.

Сюда относятся **диагностические** умения:

- Строить планы не только по дням, но и с учетом индивидуальных задач развития обучаемых.

• Видеть свой труд в целом, в единстве его задач, целей, способов, условий, результатов, понимание причинно-следственных отношений между ними.

• Перейти от оценки отдельных педагогических умений к оценке результативности, эффективности своего труда в целом.

• Найти белые пятна в своей компетентности (самокритичность).

• Сформировать трудно решаемые вопросы практики в виде научной проблемы.

• Проводить целенаправленное наблюдение, педэксперимент с варьированием отдельных фактов и прослеживанием результатов.

Коммуникативные

Выступают как обобщенное свойство личности – общительность.

Владение основными средствами общения – слово, речь, мимика и жесты.

• Воспринять и понять другого человека, но вместе с тем и уметь «подавать себя», самовыражаться.

• Сближать точки зрения – свою и собеседника.

• Управлять общением, вносить в него нужные коррективы.

• Быть эмоционально устойчивым.

Очень важны педагогический такт и следование гуманистическим нормам.

Педагог – гуманист, «психотерапевт», фасилитатор (сопровождает).

Организаторские

Объединяют все другие умения и способности:

• Задавать работу, деятельность, распоряжаться.

• Осуществлять контроль за выполнением дела.

• Подводить итоги сделанного и оценивать их.

• Заражать и заряжать своей энергией других.

Индивидуальные различия могут проявляться практически во всех компонентах педагогической деятельности. Каждый преподаватель отличается от других выбором и комбинацией способов преподавания, отношением к обучающимся, динамикой и траекторией движения, уровнем притязаний, характером ошибок и затруднений. Приобретая устойчивый характер, индивидуальные различия могут способствовать становлению индивидуального стиля профессиональной деятельности. Формы выражения педагога в профессиональной деятельности представлены на рис. 1.

Индивидуализация есть специфическая форма развития.

Механизмами становления ИСПД являются такие процессы, как: адаптация, компенсация, коррекция.

Адаптация – использование человеком (осознанно или неосознанно) тех своих благоприятных природных качеств, которые способствуют успеху в деятельности.

Компенсация – выбор таких условий труда, которые помогали бы избежать тех ситуаций, где могли бы проявиться неблагоприятные качества педагога.

Коррекция – обеспечение выполнения деятельности в определенных границах.

Во всех описанных выше процессах поведение человека определяется логикой профессиональной деятельности и своего психического развития. Однако на *достаточно высоком уровне профессионализма* преподаватель может выйти из нормативных требований профессии, и тогда он осуществляет реконструкцию профессиональной деятельности, опережает её требования, вносит *творческий вклад* в профессию. Здесь процесс развития специалиста уже не ограничивается указанными механизмами, а включает новые, пока ещё мало изученные механизмы, приводящие к появлению *творческого стиля деятельности*. Формирование творческой индивидуальности – динамический инновационный процесс преобразования и саморазвития личности.

Творческая индивидуальность является личностной категорией и включает:

• интеллектуально-творческую инициативу;

• интеллектуальные способности, широту и глубину знаний;

• чуткость к противоречиям, склонность к творческому сомнению, способность испытывать внутреннюю созидательную борьбу;

• информационный голод, чувство новизны, необычного в проблеме, профессионализм, жажду познания.

Перечислим далее требования, предъявляемые к преподавателю в современной педагогической деятельности (с позиций гуманистической парадигмы):

– **Гибкость**: умение быстро ориентироваться в меняющейся обстановке учебного процесса – в зависимости от текущих задач побуждать участников к совместной выработке правил, сосредоточенному самостоятельному обсуждению, оживленному обмену мнениями, лаконичному подведению итогов.

– **Искренний интерес к обучаемому**: терпеливое выслушивание ученика (студента), заинтересованное внимание; стремление узнать его точку зрения; действительный интерес к его суждениям – такой, который невозможно имитировать в педагогических целях.

– **Широта**: умение в обстановке обсуждения свободно выражать свое мнение, не подавляя при этом окружающих; убеждать других участников, не стараясь во что бы то ни стало настоять на своей точке зрения.

Методологические основы исследований ИСД

Подход к исследованию	Авторы	Сущность ИСД с точки зрения данного подхода
Интегративный подход (Теория интегральной индивидуальности)	Б. А. Вяткин, Е. А. Климов, А. В. Либин, В. С. Мерлин, Б. М. Теплов, О. А. Андорс, А. А. Коротаев, Т. С. Тамбовцева, В. А. Толочек, Т. М. Хрусталева	ИСД – стойкие личностные качества, существенные для успеха деятельности. Каждая личность имеет свои варианты приспособления к деятельности; компенсаторность слабо выраженных способностей. В становлении ИСД немаловажную роль играют внутренние и внешние условия, в которых реализуется деятельность человека как личности. Стиль – единство объективных требований деятельности и индивидуальных свойств различных уровней. Фактор, гармонизирующий личность профессионала; важная предпосылка становления профессионального мастерства и удовлетворенности субъекта профессией
Деятельностный подход	Л. А. Вяткина, Е. А. Климов, В. С. Мерлин, Н. С. Лейтес	Стиль – организующее начало и средство приспособления к социальным требованиям и требованиям деятельности; обобщенная, личностно обусловленная характеристика деятельности как целого. Стилю присуща оригинальность деятельности, зависящая от сложившихся приемов, способов, творческая манера, определенность, выраженная в устойчивых принципах
Системно-деятельностный	Н. Ю. Посталюк	Стиль как диалектическое единство формы выражения и формы осуществления *способа организации функционирования любой системы*, связанной с человеческой деятельностью. Введено понятие «*стиль личности*» как свойства, погруженного в пространство индивидуальной жизни субъекта
С позиций дифференциальной психофизиологии	Н. В. Блохина, З. И. Вяткина, Е. А. Климов, В. С. Мерлин, Н. И. Петрова, Л. С. Подымова	Стиль – обусловленная типологическими особенностями *устойчивая система способов деятельности*, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности. Типологические свойства нервной системы выступают в качестве «природной» детерминанты стиля
Концепция, базирующаяся на интегративно-дедуктивном подходе к структурированию содержания профессионального образования и расширения педагогического опыта; необходимости придания процессу профессиональной подготовки *индивидуально-ценностного смысла*; готовности к самовыражению как отражению профессиональной и личностной культуры	О. А. Лапина	Индивидуальный стиль рассматривается как способ самореализации в профессиональной деятельности, который создает особое поле общения, где проявляются личностные качества, профессионализм и культура. Развитие индивидуальности педагога происходит через акты индивидуального самопроявления, творческой самореализации, выступающих источником и целью профессионально- и личностно-ориентированного педагогического процесса. Индивидуальность не абстрагируется от деятельности, а сливается с ней и становится не только средством самовыражения, но и средством общения, воздействия и взаимодействия
Личностно-ориентированный подход в русле гуманистической парадигмы (гуманистической психологии)	Дж. Келли М. А. Холодная (1990 г.), Н. И. Чуприкова (1995 г.), В. И. Моросанова (1995 г.), В. А. Толочек Г. А. Берулава (1996 г.), М. Н. Берулава (1999 г.)	Личностные конструкты включают в себя стилевые характеристики, сопоставимые с целостным образом мира субъекта. Стиль – это субъективно удобные условия деятельности, под которой понимается сплав «осознанного и неосознанного». Стиль – «совокупность критериев предпочтения» личности для построения своего образа мира. Индивидуальный стиль понимается преимущественно как прерогатива сознания. ИСД – результат логических размышлений по поводу эффективности выполняемой деятельности, однако реальный стиль деятельности выбирается в значительной степени интуитивно и неосознанно. *Стили деятельности* складываются целенаправленно и преимущественно **сознательно**. *Стили индивидуальности* лежат в сфере *бессознательного* и соответственно проявляются в поведении субъекта. Стиль индивидуальности в значительной степени детерминирует образ профессиональной деятельности человека. В любом виде деятельности стилевые характеристики получают необходимое преломление. Стиль индивидуальности воплощен в стратегии отношения к окружающему миру и репрезентируется на каждом из плюсов тремя параметрами: – *обобщенностью* образа мира; – *эмоциональной насыщенностью* образа мира; – *динамичностью* как свойством образа мира

– **Терпимость:** спокойное восприятие возможных ошибок в фактах, логике рассуждений; умение побуждать слушателя к прояснению и уточнению мысли без стремления одернуть, оборвать очевидную «чепуху» (это проявление инициативы на данный момент).

– **Конструктивность:** умение увидеть за нескладным выражением своих идей студентом собственную живую работу мысли, поддержать её, деликатно направлять к поиску результатов. Это творческое отношение к ходу обсуждения, проявлениям активности слушателя.

– **Доброжелательность, принятие личности обучаемого.** Положительное отношение к личности обучаемого, безоценочное восприятие его мыслей, пристрастий, склонностей, чувств.

Представим квалификационные параметры преподавателя высшей школы.

Знания

• Области функциональной науки по специальности
• Учебные дисциплины
• Смежные со своей специальностью науки
• Педагогика высшей школы
• Общая возрастная и педагогическая психология
• Психологические основы обучения студентов
• Методика преподавания учебной дисциплины
• Способы проблемного обучения
• Психологические основы воспитательной работы
• Воспитательные возможности своей дисциплины
• Индивидуальные особенности студентов
• Предмет и методология исследования
• Методы и средства научного исследования
• Методы НОТ преподавателей и студентов
• Требования и правила педагогического такта

Умения и навыки

• Дидактическая переработка научного материала
• Адаптация научной информации до уровня подготовленности студентов
• Педагогически обоснованное ведение учебных занятий
• Использование ТСО
• Проведение занятий в доступной форме
• Логическое и последовательное изложение учебного материала
• Способность пробудить у студентов интерес к дисциплине, науке
• Умение определить по внешним признакам и поступкам настрой студентов
• Умение располагать к себе студентов, вызывать у них доверие
• Управление учебной деятельностью студентов на занятиях
• Ликвидация локальных конфликтов среди студентов
• Определение целей, задач и гипотез исследований
• Обобщение и анализ научной информации
• Способность регламентировать свой труд и труд студентов
• Педагогически целесообразные взаимоотношения со студентами
• Грамотная устная речь

Мы подходим к определению индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы с позиций необходимых выделенных ранее в статье профессиональных функций, поэтому для нас ИСПД представляется так, как показано на рис. 2. ИСПД – своеобразный «ответ» человека на предъявляемые профессией педагога требования, *вариант выполнения педагогических функций*, зависящий от качеств личности педагога и выбираемых на основе их способов и приемов выполнения педагогической деятельности, эффективных в данных условиях.

Важной особенностью для педагогов и других специалистов *социономической* сферы (психологи, управленцы, руководители творческих коллективов) выступает ведущая роль общения в их структуре деятельности. Поэтому в педагогической и психологической литературе чаще используется понятие индивидуального стиля общения вместо индивидуального стиля деятельности. Однако эти два понятия не равнозначны.

Под стилем педагогического общения понимаются индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающихся. В нем находят выражение коммуникативные возможности педагога, сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников, творческая индивидуальность педагога, особенности учащихся.

Большую роль в формировании индивидуального стиля деятельности педагога имеет персональный познавательный стиль (см. рис. 3).

Индивидуальный когнитивный стиль – свойство человека, характеризующее познавательные возможности, способ восприятия, понимания и познания мира. Научное познание прирастает когнитивными творческими усилиями своих наиболее выдающихся представителей. Все творцы в любой сфере человеческой деятельности, в том числе и в науке, отличаются ярким своеобразием, уникальностью, отчетливой индивидуальной неповторимостью. В индивидуальном когнитивном стиле выдающегося ученого интегрируется, с одной стороны, объективное (предметное, методологическое, историологическое) начало творчества, безразличное к уникальности личности, а с другой – присущие именно этой личности способы выбора и обдумывания проблем, поисков решений и их репрезентации научному сообществу.

Вспомним мужественного и фанатичного *Лобачевского*, осторожного и педантичного *Гаусса,* самоотверженного и идущего до конца в своих выводах и поступках *Дж. Бруно*, решительного, утонченного и мудрого *А. Эйнштейна*, – величайшего изобретателя научных экспериментов, стратега и идеолога науки *П. Капицу*, остроумнейшего и глубокого теоретика *Л. Ландау* и др. Некоторые черты индивидуальных когнитивных стилей (через подражание учеников и последователей) иногда получают широкое распространение и становятся достоянием общего когнитивного стиля науки (мысленное экспериментирование Г. Галилея).

На наш взгляд, индивидуальный стиль педагогической деятельности проявляется:

а) через педагогическую концепцию преподавателя (несколько основополагающих идей, образующих методологическое основание);

б) целевые установки в обучении;

в) особенности презентации учебного содержания студентам;

г) педагогическую технику (предпочитаемые формы организации учебно-познавательной деятельности студентов, используемые технологии, методы, приемы, средства);

д) «изюминки» педагогической деятельности, их методологическую, методическую, коммуникативную и другие виды эффективности.

Каковы особенности ИСПД педагогов нашего университета? На данный вопрос мы попытались получить ответ по результатам анкетирования, проведенного в период курсов повышения квалификации «Современные педагогические технологии в высшей школе» в ВятГГУ в январе 2008 г. Выборку, на которой проводилось исследование, составили преподаватели широкого спектра дисциплин (техническое оснащение торговых предприятий, русский и иностранный языки, физическая культура, экономико-математические дисциплины, химические специальности, психология и др.), представители самых различных профессий по диплому. Диапазон возрастов слушателей – участников исследования – от 22 до 68 лет, про-

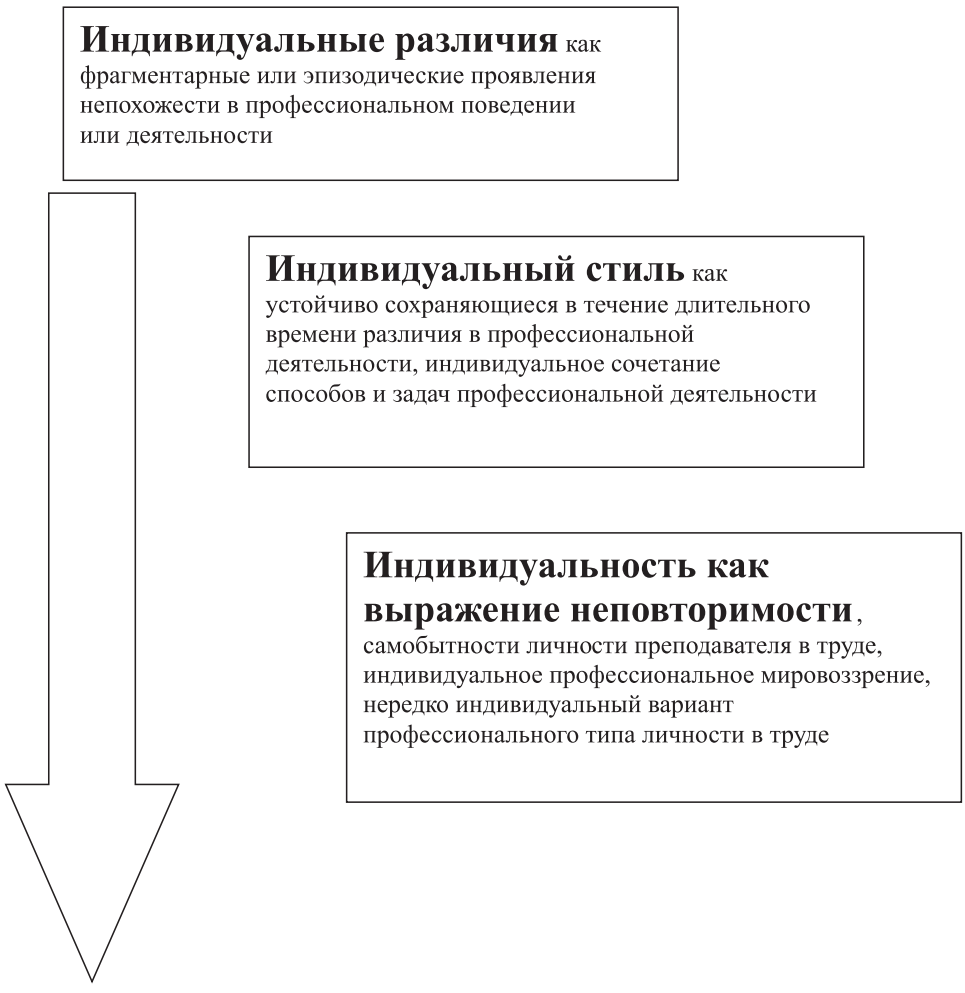


Рис. 1. Формы выражения педагога в профессиональной деятельности

должительности педагогического стажа – от 1 года до 37 лет. Всего в анкетировании приняли участие 25 преподавателей нашего вуза, из них мужчин – 28%, женщин – 72%. В основу анкетирования были положены вопросы из анкеты «Выявление профессиональной компетентности преподавателя высшей школы», предложенной Отделом аспирантуры, докторантуры и повышения квалификации педагогических кадров СамГПУ.

68% респондентов имеют психолого-педагогическое образование, 16% хотели бы его получить на кратковременной стажировке. Наши преподаватели проявляют примерно одинаковую склонность к науке (40%, в том числе к педагогическим исследованиям – 12%) и к педагогической дятельности – 40%. 12% респондентов затруднились определить, к чему они наиболее склонны (к научным изысканиям или к педагогической деятельности).

На вопрос «Что, на Ваш взгляд для преподавателя приоритетнее – написать диссертацию, заслужить любовь и уважение студентов, что-либо ещё?» ответы распределились так, как показано на диаграмме 1 (рис. 4).

Среди других приоритетов были отмечены такие, как «заслуженное уважение коллег», «владение предметом на современном уровне», «совершенствование и самообразование по иностранному языку» и др.

Распределение мнений по поводу того, что «преподаватели – люди *двух* равнозначных специальностей (профилирующей и педагогической)», представлено на диаграмме 2 (рис. 5).

44% респондентов считают, что для преподавателя высшей школы важнее концептуальный ум, столько же – социальный. 4% указали, что это зависит от преподаваемой дисциплины, оставшаяся часть затруднились дать ответ.

При определении приоритетной цели современного образования ответы распределились так, как показано на диаграмме 3 (рис. 6). Как говорится, без комментариев. Однако при этом 76% отвечающих считают, что знания могут быть «переданы» от преподавателя студенту, 68% – что в настоящее время существует необходимость в изменении концептуальных основ высшего профессионального образования (при 12% отрицательных ответов). На вопрос же «с какими про-

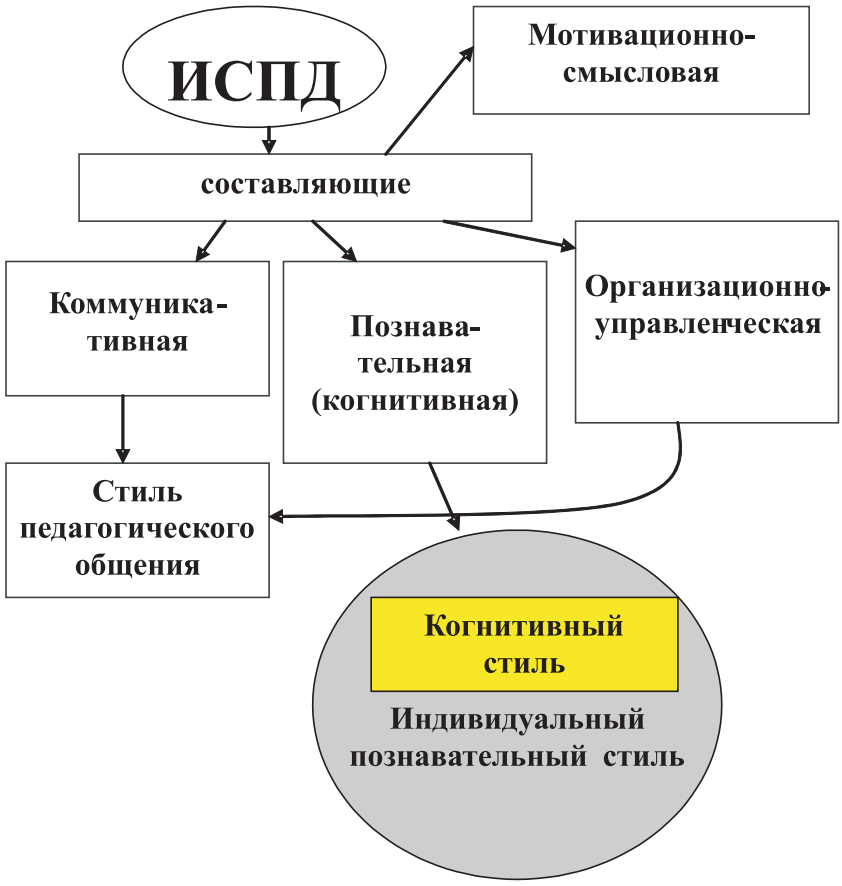


Рис. 2. Авторское видение ИСПД (на основе функционального подхода)

цессами в обществе должны быть связаны эти концептуальные основы?» 48% отвечавших не дали ответа, а среди имеющихся ответов называются следующие явления и феномены: «экономические законы общества», «информационные системы», «воспитанность, нравственность», «демократизация в обществе», «обращение к человеку», «рыночная экономика», «компьютеризация», «внедрение новых систем отношений», «политические, экономические процессы», «развитие информационных технологий», «очень многие процессы».

92% респондентов различают категории «обучение» и «образование», 48% считают, что понятия «образованность по отношению к техносфере» и «образованность по отношению к ноосфере» различны, 36% затруднились дать ответ по данной позиции, 16% дали отрицательный ответ.

52% участвовавших в исследовании преподавателей считают, что традиционная концепция обучения в высшей школе не приучает студентов *мыслить целостно,* 20% считают наоборот, 20% затруднились оценить ситуацию. Однако было высказано мнение, что всё зависит от студента, а также от преподавателя (некоторые преподаватели сами не могут мыслить целостно с учетом взаимосвязей нескольких дисциплин). Продолжением данного вопроса выступал вопрос, выявляющий представления преподавателей об интеграции: «Что в дидактике понимается под интеграцией?». 48% педагогов высшей школы не смогли объяснить сущность данной категории, в представленных же вариантах обнаружены следующие подходы к пониманию данного термина: «соединение, объединение», «связи теории с практикой», «взаимопроникновение», «внедрение», «сочетание», «слияние нескольких дисциплин», «одновременное совместное использование», «взаимодействие методик», «включение в социум» и др. Ответы показывают, что однозначного понимания категории «интеграции» в дидактике на сегодняшний день не существует.

Вопрос анкеты «Какие процессы в дидактике сегодняшнего дня преобладают?» позволил выявить, что 40% респондентов считают преобладающими процессы интеграции, 16% – дифференциации, 44% – не смогли оценить ситуацию. Однако следующий вопрос помог выяснить, что при проведении своих занятий для учебных целей 64% участников анкеты взаимодействовали с преподавателями других кафедр, работающих по учебному плану с этими же студентами (ответ «иногда» выбрали 4%, «нет» – 32% отвечавших). Следовательно, на практике процесс установления межпредметных взаимодействивй – одной из «ступенек» интеграции процесса обучения в вузе – осуществляется независимо от знаний о нем самих преподавателей. Однако такие виды деятельности, как «разработка совместных тем для курсовых работ (или других видов СРС) с преподавателями других кафедр», «обращение за «руководящими указаниями» к преподавателям профилирующих кафедр при разработке тем для СРС для нашего университета являются ещё непри-

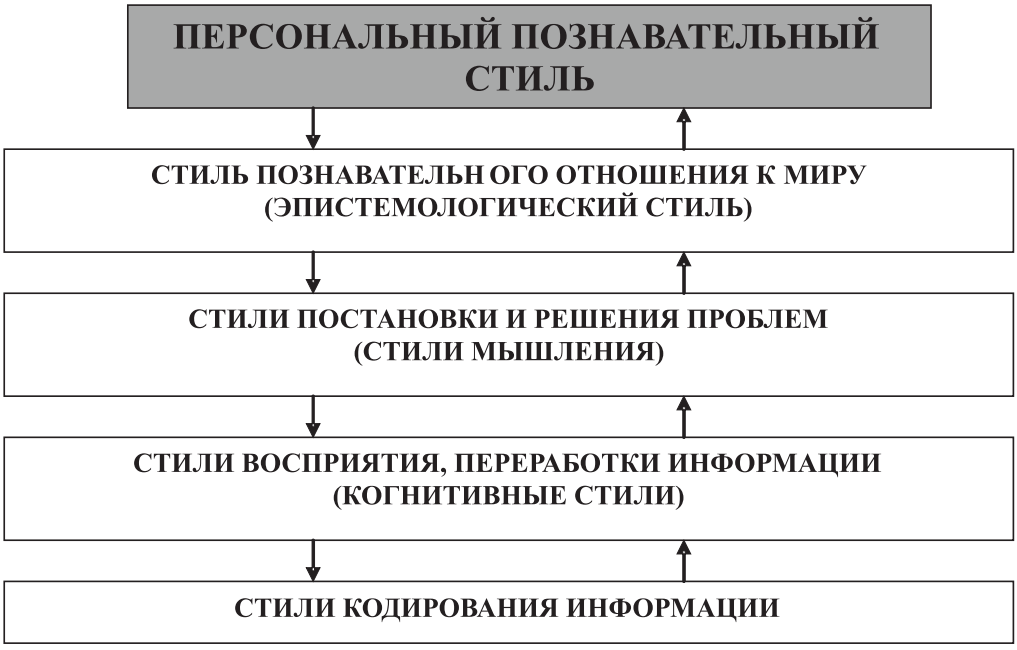


Рис. 3. Структура персонального познавательного стиля (по Э. Г. Гельфман, М. А. Холодной)

вычными, нетрадиционными: об этом свидетельствует низкий процент выбора утвердительных ответов на соответствующие вопросы (12% и 24% соответственно). При этом 96% преподавателей убеждены, что для развития мышления студентов педагог должен знать ещё и смежные предметы. 76% считают, что преподаватель кроме «своего» предмета должен владеть ещё и пакетом эколого-социально-экономических знаний. Но только 44% из опрашиваемых считают, что *каждый преподаватель* на своём месте должен заниматься интеграцией экологических, технологических, экономических, социальных знаний, 40% считают это предметом специальных дисциплин.

В содержание анкеты был включен вопрос и о приоритетных качествах преподавателя высшей школы: «Перечислите минимум (3–4) качественных критерия, достаточных для отбора и подготовки специалистов по преподаванию в высшей школе». 12% респондентов ответа не дали, а среди полученных обнаружены следующие критерии:

– хорошее знание предмета,
– предрасположенность к преподаванию,
– педагогическая жилка,
– образованность, культура,
– знания своей дисциплины и методики,
– интеллигентность,
– коммуникабельность,
– профессионализм,
– ответственность,
– уверенность,
– прилежание,
– сообразительность,
– мобильность,
– сильная мотивация,
– культура речи,
– доброжелательность,
– творчество, креативность,
– организаторские способности,
– желание, мотивация,
– терпение,
– исполнительность,
– подлинный интерес к науке,
– способности к освоению и передаче информации,
– любовь к детям,
– научная подготовка,
– демократичность.

Введение образовательных стандартов 40% преподавателей представляется как способ инициирования нововведений, 8% видят в этом ограничение инициативы учёных советов вузов на местах, не дали ответа 20% респондентов, для части отвечавших данный процесс обеспечивает

Диаграмма 1. Приоритеты преподавателя высшей школы, %

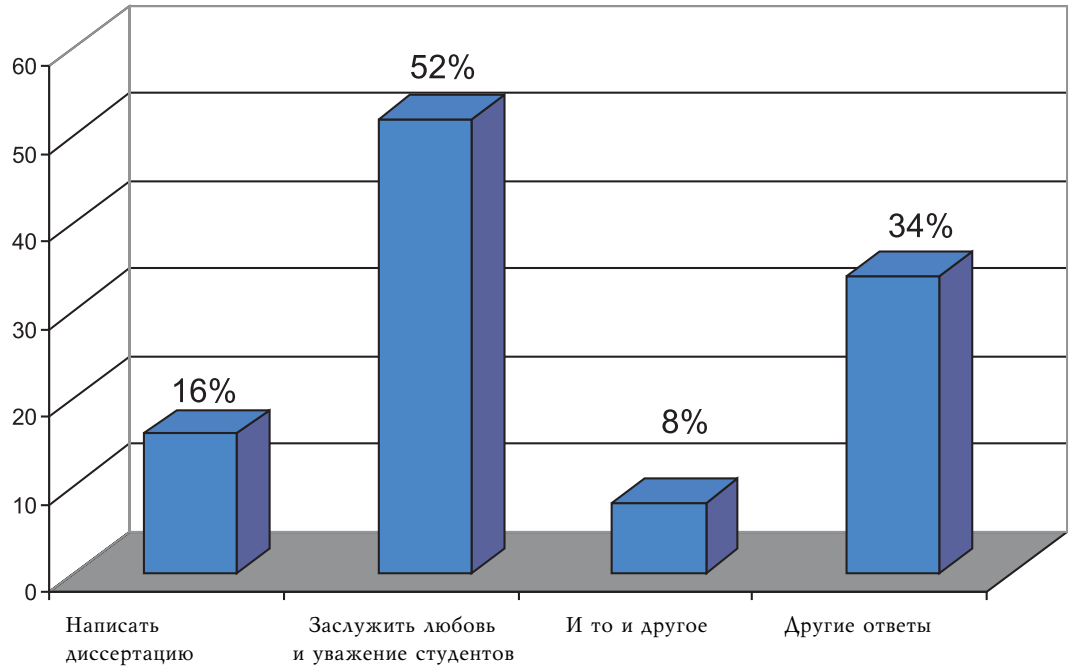


Рис. 4

Диаграмма 2. Равнозначность двух специальностей преподавателя высшей школы

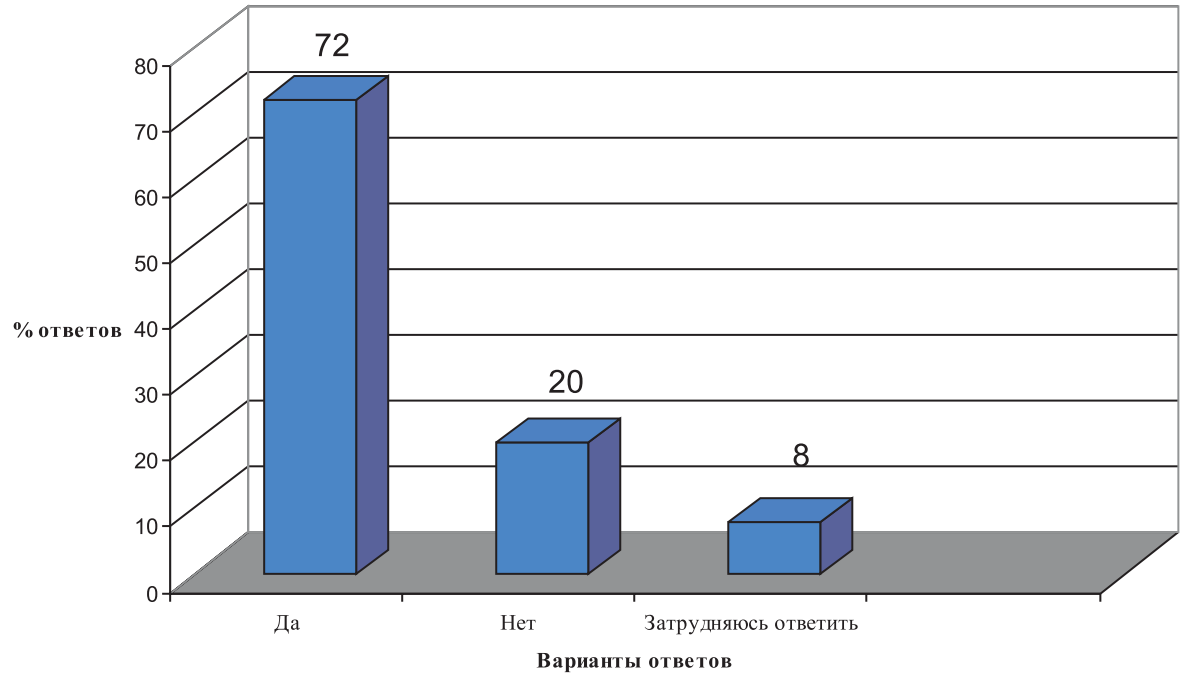


Рис. 5

Диаграмма 3. Приоритетная цель современного образования

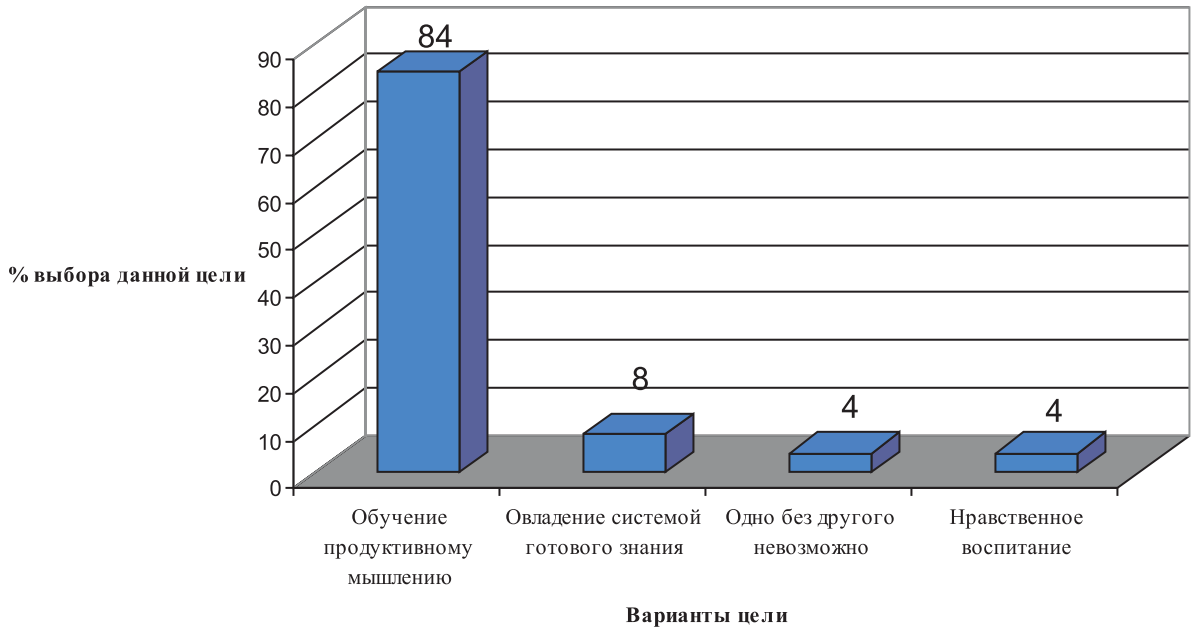


Рис. 6

единообразность получаемых знаний студентами разных вузов.

40% опрашиваемых считают, что многоуровневая система образования введена для того, чтобы просто скопировать западные модели; 40% – повысить эффективность системы образования; 12% – повысить социальную защищённость граждан.

36% респондентов согласились с мнением, что преподаватель, глубоко и всесторонне знающий преподаваемый им (т. е. только «свой») предмет, является профессионально компетентным, 56% не согласились с таким высказыванием, 8% затруднились дать ответ.

Анкета была направлена и на выявление основных особенностей методического инструментария, используемого преподавателями нашего университета. Вот что мы обнаружили. Среди основных приёмов создания проблемных ситуаций на занятии были отмечены следующие: постановка вопросов проблемного характера, рассмотрение жизненных примеров и примеров из производственной сферы, высказывание и подтверждение гипотезы, проведение исследований, выявление противоречий в содержании учебной информации и др. Однако 32% отвечающих не дали ответа, а 16% затруднились назвать приемы создания проблемных ситуаций. Таким образом, почти половина респондентов ещё слабо представляют себе технологию проблемного обучения, которая является очень актуальной в переходный период, переживаемый высшим профессиональным образованием. Не внушают оптимизма и ответы на вопрос следующего содержания: «Сколько Вы знаете приёмов повышения познавательного интереса студентов?» 28% педагогов отметили, что владеют тремя такими приемами, 16% – двумя, 16% – не знакомы с такими приемами. При выявлении знакомых форм учебного процесса в вузе респонденты называют лекции (40%), семинары (32%), практические занятия (24%), самостоятельную работу студентов (СРС) – 12%, консультации (4%), индивидуальные, фронтальные, групповые (4%), дистанционные проекты (4%). При этом 28% педагогов не дали ответа на данный вопрос!

80% преподавателей считают, что должны владеть психологическими приёмами удержания внимания, организации интереса к занятиям, использования различных видов памяти и т. д., что это проблемы не самого студента и его жизненных целей. 60% указывают, что студент должен продумывать методологические характеристики своей самостоятельной работы.

Наиболее популярной у наших преподавателей является 10-балльная оценка знаний студентов (36%), действующую 4-балльную выбрали лишь 24% отвечающих. За то, что рейтинговая система оценивания труда студентов приносит больше пользы, высказались 40% респондентов. Согласно анкете 68% педагогов нашего вуза учитывают бюджет времени студента при разработке тем и сроков выполнения СРС. 24% считают, что умеют слушать студента, владеют психологическими приёмами вызывания эмпатии. 88% считают, что преподаватель высшей профессиональной школы обязан владеть сценической теорией, артистической техникой. При этом 48% репетируют дома или в аудитории лекцию. 20% отрабатывают перед занятием жесты, мимику, походку, эмоциональную кривую занятия. При всем этом в 80% случаев на занятиях превалирует вербальный вид общения со студентами. 76% отрабатывают качество своей речи посредством её характеристик *(ритма, темпа, пауз, уровня громкости, полётности, звуковысотного диапазона, суггестивности* и т. д.*)*. 40% учитывают в своей педагогической деятельности проксемические, тактильно-кинесические характеристики. Однако 48% респондентов затруднились дать ответ на соответствующий вопрос анкеты. 24% преподавателей изучают «Психографологию» для приблизительного определения склонностей и характера студента по почерку, 72% – не изучают. 76% убеждены, что авторитет у студента нужно каждодневно завоёвывать, и преподаватель не обладает им по определению (так как он – Преподаватель). 14% считают, что экзамен – это *продолжение* изучения предмета, и 32% – что это *завершение*.

28% преподавателей владеют приёмами продуктивного (20 000 знаков/мин против обычных 5 000 знаков/мин) чтения, позволяющими справиться с информационным взрывом. Что такое «перцептивные способности», знают 48% наших преподавателей, 52% затруднились ответить на данный вопрос.

Самым трудным вопросом из представленных в анкете явился вопрос следующего содержания: «Используете ли Вы в своей педагогической работе “*эффект Пигмалиона*”?» 68% респондентов затруднились на него ответить, 32% дали ответ «нет». Поэтому поясним суть данного эффекта.

Согласно древнегреческой мифологии Пигмалион был скульптором, царем Кипра, который, по преданию, изваял скульптуру столь прекрасную, что сам влюбился в нее и умолил богов оживить ее. Американский психолог Розенталь (1966) назвал *эффектом Пигмалиона* явление, состоящее в том, что человек, твердо убежденный в верности какой-то информации, непроизвольно действует так, что она получает фактическое подтверждение. Существование эффекта Пигмалиона (психологического феномена оправдывающихся ожиданий) впервые было доказано в школьном классе. В эксперименте, впоследствии ставшем классическим, учителям было сказано, что среди их учеников есть дети очень способ-

ные и совсем неспособные. В действительности между двумя группами не было никакой разницы и уровень способностей у всех учащихся был примерно одинаковым. Однако ожидания учителей, связанные с учениками, оказались разными. В результате группа якобы более способных учащихся при анонимном тестировании получила более высокие оценки, чем группа «менее» способных учащихся. Ожидания учителей каким-то непостижимым образом передались ученикам и повлияли на их реальные академические успехи. В практике кадровой работы эффект Пигмалиона проявляется в том, что ожидания руководителей относительно результатов труда подчиненных способны влиять на сами эти результаты. Так, существует тенденция, в соответствии с которой руководители, высоко оценивающие своих подчиненных и ожидающие от них хороших результатов, получают более высокие результаты. А руководители, считающие своих подчиненных сборищем лентяев и тугодумов, т. е. изначально настроенные на плохие результаты, получают именно их. То, что ожидания, связанные с действиями персонала, имеют обыкновения сбываться, доказано многими исследователями.

80% отвечавших считают, что «на преподавателя» высшей школы надо желающих специально готовить.

Безусловно, что материал, представленный в статье, не претендует на максимальную глубину исследования данных особенностей. Однако уже по полученным данным можно определить «слабые места», а значит, тенденции совершенствования своего индивидуального стиля педагогической деятельности, чтобы в будущем выполнять профессиональные функции лучше, чем мы это делаем сегодня.

С. И. Калинин

ЭВРИСТИКИ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОМУ И ИНТЕГРАЛЬНОМУ ИСЧИСЛЕНИЮ

Работа рассматривает вопрос об использовании эвристик в обучении студентов-математиков основам математического анализа.

Традиционные курсы математического анализа для будущих учителей математики, математиков-прикладников, студентов с углубленной математической подготовкой, представленные хорошо известными и постоянно используемыми вузовскими учебниками и учебными пособиями, характеризуются последовательным изложением формулировок и доказательств теорем, рассмотрением различных методов решения задач, логическим обоснованием этапов доказательств утверждений и решений задач. В упоминаемых курсах редко обсуждаются (чаще – почти не обсуждаются совсем) вопросы процесса поиска способа доказательства теоремы или метода решения задачи, мало внимания уделяется описанию процессов, приводящих к открытиям новых фактов. Отмеченное без каких-либо натяжек можно перенести и на школьный курс начал анализа. И студенту, изучающему дифференциальное и интегральное исчисление функций, и школьнику, овладевающему началами математического анализа, часто бывает не ясно, из каких же соображений удалось сформулировать очередную теорему, как удалось догадаться о способе ее доказательства, как удалось найти нужный метод решения задачи. В пособиях, которыми пользуются студенты и их преподаватели, учащиеся старших классов и учителя, ответов на обозначенные вопросы найти не удается. Эти пособия, как уже отмечалось, последовательно излагают теоретические сведения со строгими (или достаточно строгими) обоснованиями утверждений, а задачники (задачные материалы) снабжены ответами к задачам и указаниями к решениям некоторых из них.

В условиях фундаментализации математического образования, на наш взгляд, при обучении студентов-математиков дифференциальному и интегральному исчислению функций важно должное внимание уделять их эвристической подготовке. Преподаватель математического анализа, работающий с такими студентами, должен не только знакомить обучаемых с важными для математика фактами, но и заботиться о развитии математической интуиции подопечных, о привитии им навыков самостоятельного поиска решения трудной задачи, доказательства новой теоремы, открытия неизвестного математического факта или какой-то закономерности.

Общие приемы, облегчающие поиск решения задачи, есть эвристики. Принимая во внимание работы [1], под эвристикой условимся понимать совет, как искать решение задачи, доказательство утверждения или опровержение математического факта. При этом, следуя взглядам автора статьи [2], в отношении эвристик будем предполагать выполненными следующие положения:

1) посредством эвристики возможно отыскание решения весьма большого набора задач или обнаружение доказательства некой совокупности утверждений;

КАЛИНИН Сергей Иванович – кандидат физико-математических наук, доцент по кафедре прикладной математики ВятГГУ
© Калинин С. И., 2008

2) эвристики обеспечивают выбор различных решений, методов, способов, приемов, алгоритмов;

3) эвристика несет в себе субъективное начало – если для учащегося совет тривиален или же, наоборот, он не может им воспользоваться, то такой совет не может восприниматься как эвристика;

4) эвристика способствует реализации обучения на высоком уровне познавательных возможностей обучаемых.

У Д. Пойа в книге [3] отмечается, что прежде эвристикой («ars inveniendi») называлась не совсем четко очерченная область исследования, относимая то к логике, то к философии, то к психологии. «Она часто охарактеризовывалась в общих чертах, редко излагалась детально и по существу предана забвению в настоящее время. Цель эвристики – исследовать методы и правила, как делать открытия и изобретения». Д. Пойа отмечает также, что прилагательное «эвристический» означает «служащий для открытия».

На этой же странице он пишет: «Эвристическое рассуждение не рассматривается как окончательное и строгое, но лишь как предварительное и правдоподобное рассуждение, цель которого – найти решение для данной проблемы». Эвристики – это общие приемы, облегчающие поиск решения задач.

Для получения окончательного решения интересующей нас проблемы мы часто довольствуемся «более или менее правдоподобной догадкой» [4]. Такое состояние нередко приходится испытывать занимающимся научными исследованиями. Но, возможно, нам пригодится предварительное рассуждение на пути получения окончательного решения. При построении строгого доказательства эвристические рассуждения помогают часто. При выстраивании доказательства теоремы, при оформлении решения задачи благодаря эвристикам выполняемые операции становятся мотивированными и логически оправданными. Апеллирование к эвристикам облегчает обоснование выбора способа решения задачи или метода доказательства утверждения. Именно эвристики помогают догадаться о том, к какому определению или алгоритму, к какой теореме, лемме или аксиоме, к каким известным решениям рассмотренных задач следует обратиться в той или иной ситуации при решении возникшей проблемы. Эвристики, в частности, советуют, как можно переформулировать теорему, утверждение, определение, условие с тем, чтобы ими можно было с большим успехом пользоваться при решении конкретной задачи. Они наводят на правильный путь решения проблемы. Эвристический довод может подготовить точное доказательство, отдельные элементы которого он содержит в себе [5].

В определенных ситуациях в деятельности по приобретению знаний теоремы, аксиомы, определения, алгоритмы, известные важные приемы решения задач сами выполняют роль эвристик. Перечисленные элементы автор статьи [6] относит к так называемому верхнему, азбучному набору эвристик [7], хотя сами по себе эти элементы эвристиками называть нельзя. Настоящие эвристики составляют другой, более глубокий слой. Это есть эвристики более высокого уровня. Мы разделяем подход автора цитируемой работы к толкованию эвристик и их соотношения с определениями, теоремами, аксиомами, алгоритмами, приемами решавшихся задач: совокупность перечисленных пяти компонентов (основных понятий) и различных эвристик образует «единое, целостное эвристическое образование элементов, взаимодополняющих друг друга в математическом познании».

Знание эвристик, умение пользоваться ими расширяет зону ближайшего развития обучаемого. Эвристики помогают переносу знаний в новые ситуации. Обращение к ним обеспечивает лучшее осмысление структуры поиска верного решения математической проблемы. Поэтому вопрос введения эвристик в математическую деятельность студентов актуален. Использование эвристик позволит сделать преподавание более успешным, создающим условия пронесения образования специалистом через всю жизнь. Эвристическое преподавание по сравнению с репродуктивным – это преподавание более высокого уровня, к такому преподаванию обязательно должны стремиться будущие учителя математики.

Д. Пойа проводит мысль [8]: «...обучение инженеров и физиков дифференциальному и интегральному исчислению можно было бы значительно улучшить, если бы природа эвристических рассуждений была лучше понята, их преимущество и ограничения открыто признаны и учебники открыто излагали бы эвристические доводы. Эвристический довод, сформулированный умело и прямо, может быть полезен, он может подготовить точное доказательство, отдельные элементы которого он содержит в себе». Думается, это надо иметь в виду и преподавателям математического анализа педвузов и университетов, обучающим будущих учителей математики, будущих специалистов прикладной математики и инженеров, школьным учителям при подаче своим подопечным начал математического анализа.

Воспитание эвристического мышления студентов возможно в рамках аудиторных занятий, в частности практических, когда проходится программный материал. Но особенно для этого подходят занятия научно-исследовательского семинара для студентов, когда обсуждаются рефераты каких-либо опубликованных работ или новые результаты, полученные в рамках исследований

участниками семинара. На таких занятиях удается полнее обсуждать процесс поиска доказательства или решения, а также открытия нового утверждения (факта) силами студентов. Именно при реализации процесса открытия нового факта исследователю всегда приходится отвечать на вопрос: как догадаться?

Перейдем теперь к рассмотрению тех эвристик, которые могут быть полезны и которые следует иметь в виду студентам-математикам при изучении дифференциального и интегрального исчисления функций.

Подчеркнем, во-первых, что изучающему математический анализ следует помнить про отмечаемый выше так называемый азбучный набор эвристик – нужно знать пройденный ранее материал: определения, теоремы, аксиомы, алгоритмы, методы, важные способы и приемы решения задач. Перечисленные элементы составляют основу для дальнейшего продвижения в изучении программного материала.

К числу самых распространенных в математике эвристик относится испытание на правдоподобие [9], которое, в частности, включает в себя: а) проверку на соответствие свойствам математического объекта; б) построение контрпримеров; в) проверку на симметрию; г) проверку по размерности и пр. Владение таким приемом позволяет отвергать ошибочные гипотезы, возникающие при решении трудной задачи или при проведении исследования, обнаруживать ошибочные и некорректные формулировки утверждений, неверные ответы к решенным задачам. Приведем некоторые примеры.

1. Требуется вычислить интеграл (см. журнал «Математика в школе» за 1994 г., № 1)

$$\int\limits_{-\ln 2}^{\ln 2} \frac{\sqrt{x^2+1}+x-1}{\sqrt{x^2+1}+x+1}dx .$$

Заметим, что предлагаемый для вычисления определенный интеграл есть интеграл от «неприятной» иррациональной функции $f(x)=\frac{\sqrt{x^2+1}+x-1}{\sqrt{x^2+1}+x+1}$, но по отрезку, симметричному относительно начала. Последнее обстоятельство побуждает решающего задачу «рискнуть» – проверить функцию $f(x)$ на четность-нечетность. Так как

$$f(x)+f(-x)=$$
$$=\frac{\sqrt{x^2+1}+x-1}{\sqrt{x^2+1}+x+1}+\frac{\sqrt{x^2+1}-x-1}{\sqrt{x^2+1}-x+1}=$$
$$=\frac{\left(\sqrt{x^2+1}\right)^2-(x-1)^2+\left(\sqrt{x^2+1}\right)^2-(x+1)^2}{\left(\sqrt{x^2+1}+1\right)^2-x^2}=$$
$$=\frac{x^2+1-x^2+2x-1+x^2+1-x^2-2x-1}{\left(\sqrt{x^2+1}+1\right)^2-x^2}=0,$$

то заключаем, что функция $f(x)$ нечетная. Следовательно, рассматриваемый интеграл равен нулю.

Таким образом, вычислить исходный интеграл нам помогло обращение к свойствам определенных интегралов от четных и нечетных функций.

Рассмотренный интеграл, конечно, можно было попытаться вычислять по формуле Ньютона – Лейбница, для чего потребовалось бы нахождение первообразной функции $f(x)$. Такую, очевидно, пришлось бы находить либо с помощью подходящей подстановки Эйлера, либо с помощью тригонометрической подстановки. Любая из упоминаемых подстановок привела бы к громоздким выкладкам.

2. П. Г. Лежён Дирихле придумал пример функции, ограниченной на отрезке, но не интегрируемой на нем [10]:

$$D(x)=\begin{cases} c, x=\dfrac{m}{n}, \\ d, x\neq\dfrac{m}{n}, \end{cases}$$

где m – целое число, а n – натуральное, c и d – действительные числа, $c \neq d$. Эта функция получила название функции Дирихле. Обычно считают, что в ее описании константы таковы: $c = 1$, $d = 0$. В курсе интегрального исчисления функций $D(x)$ рассматривают в качестве контрпримера к вопросу: является ли ограниченность функции на отрезке достаточным условием ее интегрируемости по Риману на этом отрезке?

3. При вычислении предела [11]

$$\lim_{n\to\infty}\left(\frac{n}{n^2+1^2}+\frac{n}{n^2+2^2}+\ldots+\frac{n}{n^2+n^2}\right)$$

мы задумываемся о возможности сведения выражения

$$A_n=\frac{n}{n^2+1^2}+\frac{n}{n^2+2^2}+\ldots+\frac{n}{n^2+n^2}$$

к значению интегральной суммы соответствующей функции:

$$A_n=\sum_{k=1}^{n}\frac{1}{1+\left(\frac{k}{n}\right)^2}\cdot\frac{1}{n} .$$

Так что A_n соответствует виду интегральной суммы функции $f(x)=\frac{1}{1+x^2}$, составляемой на отрезке [0; 1], когда произведено разбиение этого отрезка точками $\left\{\frac{k}{n}\right\}$, $k=1,\ldots,n$, на n равных по длине частичных сегментов, при этом вычисляются значения f на правых концах частичных

сегментов. Вычисление предела сводится к вычислению интеграла $\int_0^1 \frac{1}{1+x^2}dx$:

$$\int_0^1 \frac{1}{1+x^2}dx = arctgx\Big|_0^1 = \frac{\pi}{4}.$$

Рассмотрим эвристику, связанную с использованием индукции. «Индукция есть процесс познания общих законов путем наблюдения сопоставления частных случаев» [12]. В переводе с латыни «индукция» есть «наведение» [13]. Часто бывает так, что рассмотрение частных случаев задачи наводит на получение решения в общем случае. Сначала решающий задачу может рассмотреть самые простые частные случаи, затем – частные ситуации посложнее и так далее, пока не обнаружится решение задачи в изначальной постановке.

Для иллюстрации применения индукции в вопросах доказательства неравенств воспроизведем неравенство (9.1) из [14]:

$$\frac{\widetilde{F}(s)}{\hat{\hat{F}}(s)} \le \frac{A_n}{A_n'} \le \frac{\widetilde{F}(t)}{\hat{\hat{F}}(t)}, \qquad (1)$$

где $\widetilde{F}(x)$ – взвешенное среднее степенное положительных чисел a_1, ..., a_n из промежутка $\left(0;\frac{1}{2}\right]$ с весами p_1, ..., p_n, $\sum_{i=1}^{n} p_i = 1$, $\hat{\hat{F}}(x)$ – аналогичное среднее степенное чисел $1 - a_1$, ..., $1 - a_n$, $A_n = \widetilde{F}(1)$, $A_n' = \hat{\hat{F}}(1)$, $s \in [0; 1)$, $t \in (1; 2]$. В цитируемой работе мы приводим два способа доказательства этого неравенства средствами дифференциального и интегрального исчисления функций одной переменной, однако подчеркнем то, что появились они не сразу. Прежде мы осуществили много проверок выполнения рассматриваемого неравенства для конкретных наборов чисел $\{a_i\}$ и весов $\{p_i\}$, беря самое разное количество чисел в таких наборах и самые разные значения s и t, пока не возникла гипотеза: в указанных условиях неравенство (1) выполняется. Только потом появились упомянутые доказательства. Отметим, при проверке справедливости неравенства (1) в частных случаях мы нередко прибегали к использованию ЭВМ. Компьютер в современных условиях действительно является средством исследования математических задач.

Остановимся теперь на эвристике, восходящей к переходу от данной задачи (данного утверждения) к более общей задаче (более общему утверждению). Упоминаемый переход позволяет порой обнаружить решение исходной проблемы. Приведем примеры.

1. Для доказательства формулы Лагранжа конечных приращений

$$f(b) - f(a) = f'(\xi)(b - a)$$

достаточно установить формулу Коши конечных приращений

$$\frac{f(b)-f(a)}{g(b)-g(a)} = \frac{f'(\xi)}{g'(\xi)}$$

или формулу Тейлора функции f n-го порядка

$$f(x) = f(a) + f'(a)(x-a) + \ldots + \frac{f^{(n)}(a)}{n!}(x-a)^n + \frac{f^{(n+1)}(\xi)}{(n+1)!}(x-a)^{n+1}.$$

Очевидно, что формула Лагранжа получается из формулы Коши, если в последней положить $g(x) = x$, она же получается из формулы Тейлора, если в этой формуле взять $n = 0$.

2. Требуется выяснить, что больше: ln1,2 или 0,2?

Ответ помогает обнаружить обсуждаемый эвристический прием – переход к функциям $\ln(1 + x)$ и x, где $x > -1$. В терминах введенных функций исходная задача сводится к сравнению значений функций при $x = 0{,}2$. Покажем, что $\ln(1 + x) < x$ при $x > 0$.

Действительно, функция $f(x) = x - \ln(1 + x)$ имеет производную $f'(x) = \frac{x}{1+x}$, которая положительна при $x > 0$. Следовательно, f – возрастающая на положительном луче функция и $f(x) > f(0) = 0$ при $x > 0$, в частности $0{,}2 - \ln 1{,}2 > 0$. Таким образом, $0{,}2 > \ln 1{,}2$.

В содержание обучения дифференциальному и интегральному исчислению функций необходимо включать и такую эвристику, как аналогия. Аналогия есть род сходства [15]. В цитируемом источнике мы находим следующие слова: «Аналогией проникнуто все наше мышление; наша повседневная речь и тривиальные умозаключения, язык художественных произведений и высшие научные достижения. Степень аналогии может быть различной. Люди часто применяют туманные, двусмысленные, неполные или не вполне выясненные аналогии, но аналогия может достигнуть уровня математической точности. Нам не следует пренебрегать никаким видом аналогии, каждый из них может сыграть определенную роль в поисках решения». Далее [16] автор пишет: «Мы можем считать, что нам повезло, если, пытаясь решать данную задачу, мы находим более простую аналогичную задачу». Приведем примеры использования аналогии.

1. При обосновании формулы Коши конечных приращений можно использовать подход,

аналогичный доказательству формулы Лагранжа, – вместо вспомогательной функции $\varphi(x) = f(x) - \lambda x$ следует взять функцию $\varphi(x) = f(x) - \lambda g(x)$, и далее рассуждения построить так же, как в доказательстве теоремы Лагранжа, т. е. применить теорему Ролля.

2. Вывод формулы вычисления тройного интеграла функции трех переменных сведением к повторному интегралу осуществляется по аналогии с тем, как обосновывается формула вычисления двойного интеграла. В случае тройного интеграла в области интегрирования мы выделяем элементарный *z*-цилиндроид и вычисляем его «массу», в то время как при получении формулы вычисления двойного интеграла мы выделяем элементарную полоску с целью вычисления ее «массы».

В отношении аналогии стоит обратить внимание на следующее обстоятельство. Часто сходство условий приводит к сходству заключений. Например, дифференцируемость функции $f(x)$ в точке x_0 влечет ее непрерывность в этой точке. Аналогично, дифференцируемость функции $F(x, y)$ двух переменных в точке $M_0(x_0; y_0)$ обеспечивает непрерывность F в рассматриваемой точке. Но такое совпадение выводов бывает далеко не всегда. Заключение по аналогии может привести к ошибочному утверждению, т. е. аналогию ни в коем случае нельзя рассматривать как строгое доказательство математического факта. Это подтверждает, скажем, следующий пример. Существование у функции $f(x)$ в точке x_0 производной $f'(x_0)$ влечет ее дифференцируемость в этой точке. Однако для функции $F(x, y)$ двух переменных существование частных производных $\frac{\partial F}{\partial x}$ и $\frac{\partial F}{\partial y}$ в точке $M_0(x_0; y_0)$ уже не может гарантировать дифференцируемость F в точке $M_0(x_0; y_0)$.

И в то же время необходимо помнить, что во многих и многих ситуациях выводы, делаемые по аналогии, оказываются верными, справедливыми, т. е. аналогия способна помочь решить проблему.

При решении задач, исследовании открытых вопросов может быть полезным такой эвристический прием, как переход к рассмотрению предельных значений (предельных случаев, крайних ситуаций). Его суть состоит в следующем. При получении ответа на интересующий нас вопрос можно попытаться перейти к другому вопросу, другой задаче, которая получается, если в исходной ситуации соответствующие переменные величины заменить их предельными значениями, рассматриваемые фигуры – их предельными положениями, возможные исходы – предельными случаями. Может статься, что вывод, справедливый для предельного случая, будет переноситься и на случаи, близкие к предельному, что позволит получить верный ответ к исходной проблеме.

В качестве иллюстрации обсуждаемого эвристического приема воспроизведем идеи обнаружения нашего подхода [17] к доказательству неравенства (1). Найти доказательство этого неравенства нам помогли рассуждения, проводимые в [18] при установлении неравенства Ки Фана

$$\frac{G_n}{G_n'} \le \frac{A_n}{A_n'}, \qquad (2)$$

где $G_n = \widetilde{F}(0)$, $G_n' = \hat{\widetilde{F}}(0)$, которое представляет собой «крайний» случай неравенства (1). При доказательстве неравенства (2) в работе [19] двумя методами мы использовали: а) применение неравенства Иенсена к выпуклой на промежутке $\left(0; \frac{1}{2}\right]$ функции $y = \ln\frac{1-x}{x}$ [20], б) свойства определенного интеграла Римана [21]. Это позволило «догадаться» применить при доказательстве неравенства (1) неравенство Иенсена к функции $f(x) = \frac{1}{x^\alpha} - \frac{1}{(1-x)^\alpha}$, $\alpha \in (-\infty; -2) \cup (-1; 0)$, $x \in \left(0; \frac{1}{2}\right]$, и также интегральный метод.

Одним из самых эффективных эвристических приемов в математическом анализе является метод введения вспомогательных переменных (вспомогательных неизвестных), вспомогательных функций, вспомогательных числовых последовательностей или вспомогательных последовательностей функций. Так, например, вспомогательной переменной часто приходится пользоваться при вычислении неопределенных и определенных интегралов. При выводе же формулы Шлеммильха – Роша, описывающей форму остаточного члена в формуле Тейлора функции $f(x)$, мы вводим вспомогательную функцию [22]

$$\varphi(x) = f(x) - f(z) - \frac{f'(z)}{1!}(x-z) - \frac{f''(z)}{2!}(x-z)^2 - \ldots - \frac{f^{(n)}(z)}{n!}(x-z)^n.$$

Отметим также, что при доказательстве аддитивного аналога неравенства Ки Фана [23]

$$A_n' - A_n \le G_n' - G_n$$

(величины A_n', A_n, G_n', G_n введены выше) мы предварительно устанавливаем соотношение

$$\prod_{k=1}^{n}(1+b_k)^{p_k} - \prod_{k=1}^{n}(1-b_k)^{p_k} \ge 2\sum_{k=1}^{n} p_k b_k,$$

где $b_k \in [0; 1)$, $k = 1, ..., n$, $b_1 \le b_2 \le b_n$, для чего вводим в рассмотрение вспомогательную последовательность функций $\{f_k(x)\}$,

$$f_k(x) = (1+b_1)^{p_1} \cdot ... \cdot$$
$$\cdot (1+b_k)^{p_k} (1+b_k+x)^{p_{k+1}+...+p_n} -$$
$$-(1-b_1)^{p_1} \cdot ... \cdot (1-b_k)^{p_k} (1-b_k-x)^{p_{k+1}+...+p_n} -$$
$$-2\left(p_1 b_1 + ... + p_k b_k + (p_{k+1} + ... + p_n)(b_k + x)\right),$$
$$x \in [0; b_{k+1} - b_k],$$
$$k = 1, ..., n-1.$$

Обсудим теперь эвристический прием, нацеливающий решающего математическую проблему на осмысление доказательства эквивалентного утверждения или решение эквивалентной задачи. Например, вместо прямого утверждения можно доказать обратное противоположному утверждению, поскольку прямое утверждение и утверждение, обратное противоположному, – равносильные утверждения [24]. Таким образом, если доказывающий прямое утверждение испытывает затруднения (не удается доказать это утверждение), то можно перейти к доказательству утверждения, обратного противоположному. Скажем, предлагается установить факт: «Если функция $f(x)$, определенная на отрезке $[a; b]$ числовой прямой, не является интегрируемой по Риману на этом отрезке, то она на этом отрезке не будет непрерывной». Вместо приведенного утверждения можно доказать такое: «Непрерывная на отрезке $[a; b]$ числовой прямой функция $f(x)$ интегрируема по Риману на этом отрезке». Последнее утверждение устанавливается при рассмотрении классов интегрируемых функций и использует теорему Кантора о равномерной непрерывности непрерывной на отрезке функции.

Приведем еще следующий известный пример эквивалентных утверждений. Теорема существования и единственности решения обыкновенного дифференциального уравнения первого порядка

$$y' = f(x, y),$$

разрешенного относительно производной, с начальными условиями $y\big|_{x=x_0} = y_0$, $(x_0; y_0) \in G$ (G – область, в которой функция $f(x, y)$ непрерывна вместе со своей частной производной $\frac{\partial f}{\partial y}$), равносильна факту существования единственного решения $y(x)$ интегрального уравнения

$$y(x) = y_0 + \int_{x_0}^{x} f(t, y(t))dt .$$

Как известно, в курсе обыкновенных дифференциальных уравнений доказательство первого утверждения сводится к установлению второго, при этом используется принципиальная теорема теории метрических пространств – принцип Банаха о сжимающем отображении полного метрического пространства в себя.

При решении задач дифференциального и интегрального исчисления функций эвристический прием замены исходной задачи эквивалентной приходится применять весьма и весьма часто. Особенно это характерно для задач интегрального исчисления. Для иллюстрации рассмотрим задачу № 3758 из журнала «Математика в школе» (№ 2 за 1993 г.).

Вычислите интеграл $\int_0^1 \frac{\sin x}{\cos\frac{2x-1}{2}} dx$.

Р е ш е н и е. Подинтегральная функция $\frac{\sin x}{\cos\frac{2x-1}{2}}$ в рассматриваемом интеграле имеет нестандартный (для интегрирования) вид, поэтому сделаем замену переменной, полагая $y = x - \frac{1}{2}$. Тогда исходный интеграл сведется к интегралу $J = \int_{-\frac{1}{2}}^{\frac{1}{2}} \frac{\sin\left(y+\frac{1}{2}\right)}{\cos y} dy$. Мы получили эквивалентную задачу, которая успешно решается: $J = \int_{-\frac{1}{2}}^{\frac{1}{2}} \cos\frac{1}{2} \cdot tg\, y\, dy + \int_{-\frac{1}{2}}^{\frac{1}{2}} \sin\frac{1}{2} dy = \sin\frac{1}{2}$, так как $\int_{-\frac{1}{2}}^{\frac{1}{2}} \cos\frac{1}{2} \cdot tg\, y\, dy = 0$ в силу нечетности функции $tg\ x$ и симметричности отрезка $\left[-\frac{1}{2}; \frac{1}{2}\right]$ относительно начала.

Математический эксперимент также можно рассматривать как одну из эвристик в содержании обучения студентов дифференциальному и интегральному исчислению функций. Хороший эксперимент нередко служит основой для формулирования нового математического факта. Поясним сказанное.

Появлению нового результата может предшествовать наблюдение исследователем ряда конкретных случаев, примеров, при этом в современных условиях большую помощь в таком наблюдении, безусловно, оказывает компьютер, ЭВМ. В результате подмечается некоторая закономерность, формулируется определенная гипотеза. Гипотеза, естественно, должна быть подвергну-

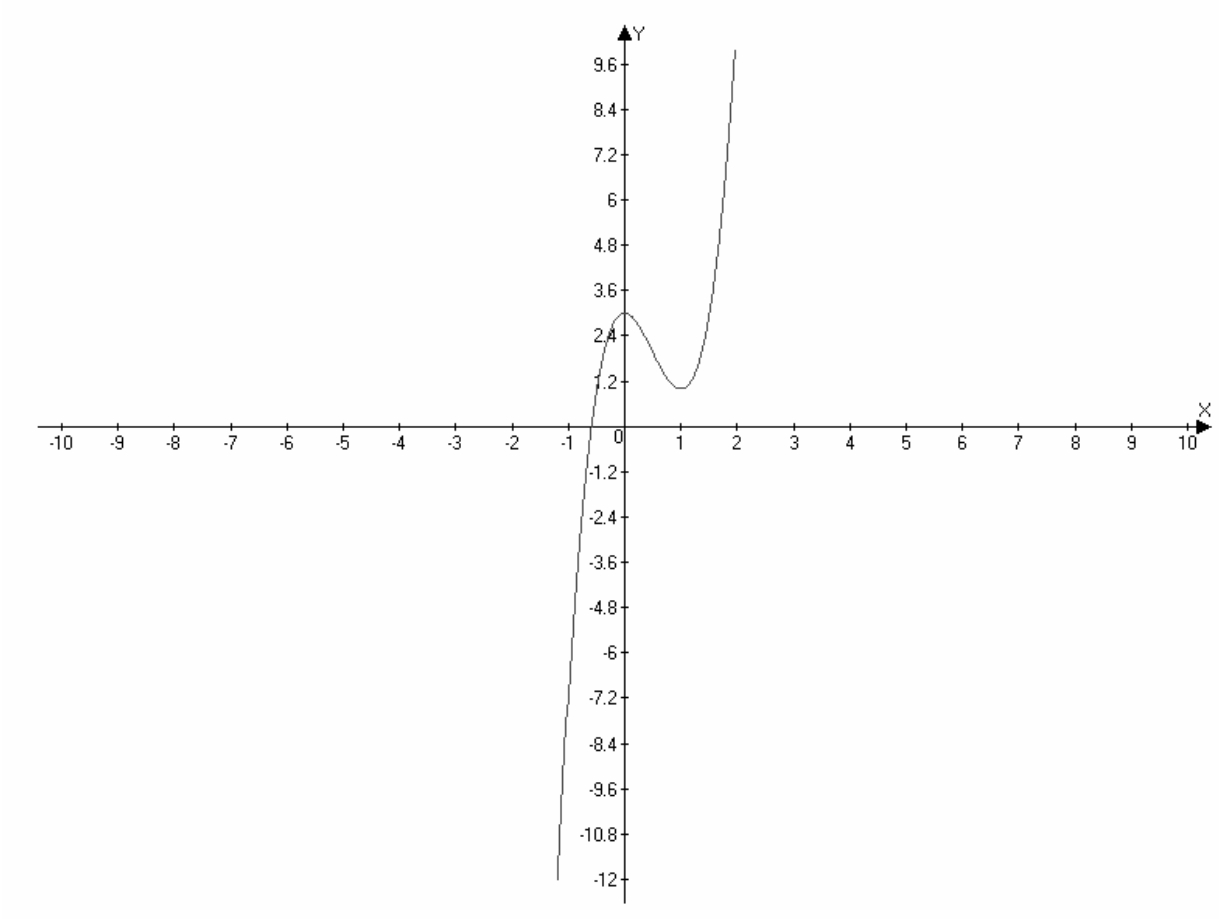
та испытанию на правдоподобие. Это снова подвигает исследователя на осуществление эксперимента: проверяется выполнение гипотезы при некоторых конкретных значениях входящих в нее параметров, переменных, данных и т. д. Если при такой проверке гипотеза будет выполняться не всегда, то это означает: она ошибочна. Ну, а если же гипотеза такую проверку выдерживает, то далее исследователь должен подумать над тем, как сформулированную гипотезу доказать строго.

В работе [25] мы описали математический эксперимент, реализованный посредством ЭВМ, который был связан с формулировкой следующей гипотезы в отношении обобщения неравенства Ки Фана: неравенство (1) справедливо для $s \in [-4; 1)$, $t \in (1; 2]$. Численное «осмысление» неравенства (1) показало, что при $s \in (-10; -4)$ и $t \in (2; 10)$ неравенство (1) выполняется не всегда. Отметим: приведенная гипотеза до сих пор представляет собой открытый вопрос. Ее строгого обоснования или опровержения до сих пор обнаружить не удается.

Многие задачи дифференциального и интегрального исчисления могут быть успешно решены посредством геометрических или графических соображений. Геометрический и графический подходы в задачах математического анализа – это также эвристические приемы. Владеть ими будущим учителям математики так же полезно, как и приемами, которые мы описали выше. Известно, что многие задачи с параметром, предлагаемые в заданиях уровня С на ЕГЭ, могут быть успешно решены с использованием именно графического или геометрического подхода. С целью иллюстрации рассмотрим задачу С 2 варианта 106 ЕГЭ по математике 2003 г.: найдите множество значений p, при которых уравнение $4\sin^3 x = p - 3\cos 2x$ не имеет корней.

Р е ш е н и е. Уравнение перепишем в виде $4\sin^3 x - 6\sin^2 x + 3 = p$, в котором положим $t = \sin x$. Теперь исходная задача сводится к задаче: нужно найти такие p, при которых уравнение $4t^3 - 6t^2 + 3 = p$ не имеет корней на отрезке $[-1; 1]$.

Построим график левой части последнего уравнения, используя ее производную $12t^2 - 12t$. Из вида производной следует, что точки $t_1 = 0$ и $t_2 = 1$ – стационарные точки, при этом точка t_1 есть точка максимума, а точка t_2 – точка минимума. Максимум, очевидно, равен 3, а минимум – 1. График функции $4t^3 - 6t^2 + 3$ имеет вид:



Нетрудно видеть, что его сужение на отрезок [−1; 1] не будет иметь общих точек с горизонтальной прямой $y = p$ в случаях, когда $p < -7$ и $p > 3$. Значит, именно при таких p рассматриваемое уравнение не будет иметь корней.

Геометрический подход можно исповедовать и при нестрогом обосновании некоторых теорем дифференциального исчисления функций, скажем, теоремы Ролля. Напомним: в условиях теоремы Ролля рассматривается функция $f(x)$, непрерывная на отрезке $[a; b]$, дифференцируемая внутри этого отрезка и принимающая на его концах равные значения. Существование точки $\xi \in (a; b)$, в которой $f'(\xi) = 0$, можно показать следующим образом.

По первой теореме Вейерштрасса функция $f(x)$ ограниченная, значит, ее график Γ_f будет лежать в некоторой полосе П. Проведем две горизонтальные прямые l_1 и l_2 со свойствами: l_1 будет лежать над П, а l_2 – под П. Мысленно попытаемся эти прямые перемещать навстречу друг другу. При таком перемещении хотя бы одна из прямых коснется графика Γ_f функции в некоторой его внутренней точке, ибо Γ_f – гладкая линия. Абсцисса такой точки и будет искомой точкой ξ.

Аналогичные рассуждения можно провести и в случае доказательства теоремы Лагранжа о среднем значении. Только вместо горизонтальной полосы П надо взять содержащую график функции полосу, образуемую прямыми, параллельными стягивающей концы графика хорде.

В контексте преемственности между обучением началам математического анализа в школе и изучением дифференциального и интегрального исчисления функций студентами в вузе, на наш взгляд, полезно владеть таким эвристическим приемом, как метод варьирования параметров (величин, условий). Иллюстрацию применения упоминаемого приема проведем на решении следующей задачи, навеянной задачей С 5 варианта 454 тренировочного тестирования 2007 г.

Даны два уравнения: $\dfrac{x^3-(4p+13)x+4}{x-1} = x^2 + p$ и $4\sin\left(\dfrac{\pi}{2}\cdot\dfrac{x}{x+6}\right) = 23 - \left(3+4(p+1)^{-2}\right)x$. Значение параметра p выбирается так, что $p \neq -1$, и при умножении числа различных корней первого уравнения на число различных корней второго уравнения получается число $p + 3$. Решите второе уравнение при каждом значении параметра, выбранном таким образом.

Р е ш е н и е. Первое уравнение не определено при $x = 1$ и в своей области определения приводится к виду $\dfrac{x^2-(5p+13)x+(p+4)}{x-1} = 0$. Последнее же уравнение равносильно системе

$$\begin{cases} x^2-(5p+13)x+(p+4)=0 \\ x \neq 1, \end{cases} \qquad (3)$$

которая, очевидно, может иметь только одно или только два различных решения.

Рассмотрим теперь второе уравнение. Оно не определено при $x = -6$. Заметим: в области определения его левая часть ограничена снизу числом −4, а сверху числом 4, правая же часть уравнения есть линейная функция с отрицательным угловым коэффициентом $k = -\left(3+\dfrac{1}{(p+1)^2}\right)$ и начальной ординатой $b = 23$. Варьирование параметра p ($p \neq -1$) позволяет заключить, что коэффициент k может принимать значения из интервала $(-\infty; -3)$. Следовательно, прямая $y = 23 - (3 + 4(p + 1)^{-2})x$ не будет пересекать полуполосу $П_- = \{(x, y) : x \le 0, |y| \le 4\}$, а это значит, что второе уравнение не может иметь неположительных корней.

Введем в рассмотрение функцию $f(x) = \dfrac{\pi}{2}\cdot\dfrac{x}{x+6}$. Так как $f'(x) = \dfrac{\pi}{2}\cdot\dfrac{6}{(x+6)^2} > 0$ ($x > 0$), то $f(x)$ – возрастающая на промежутке $[0; +\infty)$ функция. Нетрудно видеть, что на этом промежутке она принимает значения из промежутка $\left[0; \dfrac{\pi}{2}\right)$, значит, левая часть второго уравнения – возрастающая на промежутке $[0; +\infty)$ функция, которая принимает значения из промежутка $[0; 4)$.

Отсюда можем сделать вывод: второе уравнение обладает единственным положительным корнем.

Пусть n_i – число различных корней i-го уравнения. В соответствии с условиями задачи имеем соотношение $n_1 \cdot n_2 = p + 3$, в котором, как нам теперь известно, n_1 принимает значения 1 или 2, а n_2 – только 1. Пусть $n_1 = 1$, тогда $p = -2$. При таком значении параметра система (3) перепишется так:

$$\begin{cases} x^2-3x+2=0 \\ x \neq 1, \end{cases} \qquad (4)$$

а второе уравнение будет следующим:

$$4\sin\left(\frac{\pi}{2}\cdot\frac{x}{x+6}\right) = 23-7x\ . \qquad (5)$$

Система (4), очевидно, имеет единственное решение, что соответствует условию $n_1 = 1$. Подбором найдем решение уравнения (5) – это есть $x = 3$.

Пусть теперь $n_1 = 2$, но тогда $p = -1$, что не должно иметь места по условию задачи.

Таким образом, $x = 3$ – единственный искомый корень второго уравнения, соответствующий значению параметра $p = -2$.

При решении задач дифференциального и интегрального исчисления, при установлении справедливости какого-либо факта этого раздела анализа приходится пользоваться не только геометрическими или графическими соображениями, но и физическими, механическими, экономическими и т. д. Последние также следует относить к соответствующим эвристикам в обучении анализу.

Выше, характеризуя аналогию, мы упоминали о подходе в обосновании формулы вычисления тройного интеграла, основывающемся как раз на механических соображениях. В таком случае подинтегральную функцию мы рассматриваем как величину, выражающую плотность. Но особенно часто затронутыми эвристиками мы пользуемся при решении задач в курсе математического анализа. Сказанное касается многих задач с физическим, механическим, экономическим и т. д. содержанием.

Характеризуя вышерассмотренные основные эвристики по отдельности, мы должны помнить о том, что в некоторых конкретных ситуациях приходится порой пользоваться сразу несколькими. Часто случается так, что при решении задачи происходит привлечение нескольких эвристических приемов. Собственно говоря, отмечаемое можно даже проследить и в ряде иллюстрационных примеров, рассмотренных нами выше. Так, в задаче с параметром о двух уравнениях помимо варьирования параметра мы, конечно же, привлекали и геометрические (графические) соображения, и свойства соответствующих классов функций (ограниченных, монотонных), и общие методы решения задач с параметрами.

Подведем итог. Мы рассмотрели ряд эвристик, которые могут быть полезными и эффективными в вопросах решения задач и установления теоретических фактов в рамках курса дифференциального и интегрального исчисления функций для студентов математических специальностей. Естественно, мы не исчерпали полного перечня возможных эвристических приемов, но представленные, нам думается, являются основными. Еще раз подчеркнем, что эвристики в обучении студентов вуза дифференциальному и интегральному исчислению функций необходимо включать в содержание обучения, поскольку навыки пользования эвристиками будущим специалистам пригодятся в их профессиональной деятельности.

Примечания

1. *Пойа, Д.* Как решать задачу? [Текст] / Д. Пойа. М.: Учпедгиз, 1961. 205 с.; *Пойа, Д.* Математика и правдоподобные рассуждения [Текст] / Д. Пойа; пер. с англ. 2-е изд., перераб. М.: Наука, 1975. 315 с.; *Балк, М. Б.* О привитии школьникам навыков эвристического мышления [Текст] / М. Б. Балк, Г. Д. Балк // Математика в школе. 1985. № 2. С. 55–60; *Балк, Г. Д.* О применении эвристических приемов в школьном преподавании математики [Текст] / Г. Д. Балк // Математика в школе. 1969. № 5. С. 21–28; *Семенов, Е. Е.* О дифференцированной подготовке учителя математики в педвузе [Текст] / Е. Е. Семенов // Математика в школе. 1995. № 6. С. 40–44; *Семенов, Е. Е.* Размышления об эвристиках [Текст] / Е. Е. Семенов // Математика в школе. 1995. № 5. С. 39–43.

2. *Семенов, Е. Е.* О дифференцированной подготовке учителя математики в педвузе...

3. *Пойа, Д.* Как решать задачу?.. С. 200.

4. Там же. С. 200–201.

5. Там же.

6. *Семенов, Е. Е.* О дифференцированной подготовке учителя математики в педвузе...

7. Там же. С. 42.

8. *Пойа, Д.* Как решать задачу?.. С. 201.

9. *Болтянский, В. Г.* Как устроена теорема? [Текст] / В. Г. Болтянский // Математика в школе. 1973. № 1. С. 41–49.

10. *Щетников, А. И.* Роль контрпримеров в развитии основных понятий математического анализа [Текст] / А. И. Щетников, А. В. Щетникова. Изд. 4. Новосибирск: Артель «Напрасный труд», 2005. С. 14–15.

11. *Калинин, С. И.* Задачи и упражнения по началам математического анализа [Текст] : пособие для учащихся школ и классов с углубленным изучением математики и для внекл. занятий математикой / С. И. Калинин, Е. С. Канин, Г. М. Маянская, Л. В. Ончукова, И. И. Подгорная, С. А. Фалелеева. М.: Московский Лицей, 2001. С. 84, задача № 57.

12. *Пойа, Д.* Как решать задачу?.. С. 92.

13. *Балк, М. Б.* О привитии школьникам навыков эвристического мышления...; *Балк, Г. Д.* О применении эвристических приемов в школьном преподавании математики...

14. *Калинин, С. И.* Средние величины степенного типа. Неравенства Коши и Ки Фана [Текст] : учебное пособие по спецкурсу / С. И. Калинин. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2002. С. 248.

15. *Пойа, Д.* Как решать задачу?.. С. 44.

16. Там же. С. 45.

17. *Калинин, С. И.* Неравенство Ки Фана и его обобщения [Текст] / С. И. Калинин // Математическое образование. 2003. № 3. С. 59–76.

18. *Калинин, С. И.* Средние величины степенного типа. Неравенства Коши и Ки Фана... С. 229–231; 238–239.

19. Там же.

20. Там же. С. 229–231.

21. Там же. С. 238–239.

22. *Фихтенгольц, Г. М.* Курс дифференциального и интегрального исчисления [Текст] / Г. М. Фихтенгольц. Т. 1. М.: Наука, 1966. С. 255.

23. *Калинин, С. И.* Средние величины степенного типа. Неравенства Коши и Ки Фана...

24. *Болтянский, В. Г.* Как устроена теорема? С. 46.

25. *Калинин, С. И.* О гипотезе, связанной с обобщением неравенства Ки Фана [Текст] / С. И. Калинин, Р. В. Шарыгин // Вопросы технологии в обучении математике: м-лы регион. науч.-практ. конф. «Преподавание математики в вузах и школах: проблемы содержания, технологии и методики». Глазов: Изд-во Глазов. гос. пед. ин-та, 2003. С. 63–65.

С. С. Куклина

КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ СОСТАВ КОЛЛЕКТИВНОГО СУБЪЕКТА НА ЭТАПЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

В статье с позиций личностно-ориентированного подхода рассматривается вопрос о количественном составе коллективного субъекта для овладения школьниками иноязычным общением. В ней показывается, как с помощью ценностно-целевого, функционально-ролевого и предметно-содержательного компонентов социокультурной среды, в которой протекает коллективная учебная деятельность на этапе формирования навыков иноязычного общения, определяется оптимальный размер коллективного субъекта для данного этапа.

Принимая во внимание личностную ориентацию содержания современного образования и его деятельностный характер, Государственный стандарт общего образования обращает внимание учителей иностранного языка на то, что в ходе формирования иноязычной коммуникативной компетенции должно иметь место развитие ученика как «субъекта межкультурного взаимодействия», а также «таких личностных качеств, как культура общения, умение работать в сотрудничестве, в том числе в процессе межкультурного общения» [1].

Одним из путей реализации данного социального заказа является поиск таких организационных форм учебной деятельности школьников по овладению иноязычным общением, которые бы моделировали не только деятельностную, но и личностную сторону общения. Искомой формой, по нашему мнению, является коллективная учебная деятельность в группе (КУДГ). Она понимается нами как система сотруднических перцептивно-речевых взаимодействий коллективного субъекта в ходе решения учебных задач, протекающих в личностно значимых для его членов условиях социокультурной среды и направленных на присвоение социального опыта для получения заранее запланированных изменений в индивидном, субъектном и личностном развитии учащихся с целью становления их индивидуальности.

Значительная роль в этой системе отводится коллективному субъекту (КС), ибо именно он, благодаря своим конституирующим признакам, обеспечивает личностную обусловленность общения [2]. Первым шагом в создании КС для овладения иноязычным общением является отбор такого количественного состава группы школьников, который бы создавал «наиболее благоприятные условия для выполнения ее функций» [3] в определенный момент учебного процесса. В данной статье нас интересует этап формирования навыков иноязычного общения, поэтому именно для него мы и будем вести поиск оптимального размера КС.

Обращение к литературе по данному вопросу побудило нас вначале выявить размер группы, в пределах которого КС учебной деятельности сохраняет свои специфические качества, чтобы таким образом ограничить поиск оптимального количественного состава КС на каждом этапе овладения иноязычным общением. Что касается минимальной единицы, то ею во многих работах считается диада или пара (М. Д. Виноградова, Г. А. Китайгородская, В. В. Котов, Х. Й. Лийметс, И. Б. Первин и др.). Однако в последнее время появились достаточно убедительные социально-психологические исследования, где на смену диаде приходит триада как «минимальная по величине социальная общность» [4], воспроизводящая отношения людей, существующие в более широких общностях.

Как пишет Г. М. Андреева, диаду вряд ли можно рассматривать в качестве подлинного субъекта деятельности, ибо «в ней практически невозможно вычленить тот тип общения, который опосредован совместной деятельностью» [5]. Если в диаде возникает конфликт по поводу деятельности, то он «в принципе не разрешим», поскольку приобретает чисто межличностный характер. Поэтому требуется присутствие третьего, способного добавить нечто к одной из позиций в конфликте. Благодаря тому что этот третий не включен в конфликт, он представляет не межличностное, а деятельностное начало, создавая основу для разрешения конфликта.

Аналогичную точку зрения можно найти в работах педагогических психологов (И. А. Зимняя, Я. В. Гольдштейн, Л. А. Карпенко, Т. К. Цветкова и др.). Они говорят о большей продуктивности и информированности триад, о значительной интенсивности и операциональной напряженности общения в них, причем не только на ориентировочно-мотивационной и исполнительской фазах совместной деятельности, но и при взаимоконтроле обучающихся, что проявляется в способности последних к рефлексии. И, наконец, триада является более контролируемой и удобной для управления со стороны учителя.

С целью определения предельного количества членов группы для КУД мы воспользовались исследованиями российских (Е. М. Дубовская, Л. А. Карпенко, Р. Л. Кричевский, Х. Й. Лийметс, Р. С. Немов, И. Б. Первин, А. В. Петровский, А. Л. Свенцицский и др.) и зарубежных (L. Alpert, M. Burns, C.= Cummings, B. Gregson,

КУКЛИНА Светлана Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре английского языка и методики обучения английскому языку ВятГГУ
© Куклина С. С., 2008

D. Johnson, R. Johnson, E. Hilke, E. Holubec, S. Kagan, R. Slavin и др.) психологов и педагогов. Так, А. Л. Свенцицкий пишет, что «связи между членами групп, состоящих из 5–10 человек, обычно прочнее, нежели в больших по численности» [6]. Кроме того, в них легче организовать обмен способами предметных преобразований и чередование функций, так необходимые школьникам для формирования их УД.

По мнению Р. С. Немова, при увеличении группы статус и авторитет одних членов группы растет, а других уменьшается, делая психологическую дистанцию между ними больше. Это приводит к тому, что возможности для развития способностей, удовлетворения потребностей в общении, в признании у одних членов группы возрастают, а у других уменьшаются. В результате ухудшаются условия для развития личности школьников [7].

Лабораторные наблюдения Х. Й. Лийметса показали, что в 20-минутной дискуссии 8-членной группы говоривший больше всех смог сказать 20–30 раз, а говоривший меньше всех получил слово лишь 2–3 раза. В 4-членной же группе говоривший больше всех высказался 25–30 раз, а меньше всех – 15–20 раз. Также было замечено, что некоторые мало выступавшие в 8-членной группе были весьма активны в 4-членной.

И хотя маленькие группы предоставляли наиболее благоприятные условия для активности каждого члена, они были менее эффективны с точки зрения получения новой информации. Поэтому был сделан вывод об оптимальности 5–7-членной группы [8]. В свою очередь И. Б. Первин доказал, что в группе, включающей более семи учащихся, процесс обучения становится трудно управляемым, а при малом количестве, менее 4, слабо образуются социальные связи и зависимости и медленно приобретается необходимый опыт работы в коллективе [9].

Схожую точку зрения имеют американские педагоги. Братья Джонсоны в своих многочисленных работах по организации совместного учения [10] особо подчеркивают тот факт, что группы должны быть небольшими по размеру, чтобы каждый их член мог принять активное участие в совместном обсуждении материала для успешного достижения групповой цели. С. Каган отдает предпочтение четверкам, ибо внутри их легче избежать присутствия «лишнего ученика» и организовать парную работу. При этом возникает возможность создать 6 разносоставных пар, что значительно улучшает качество познавательных и лингвистических контактов и увеличивает время говорения каждого школьника [11].

Р. Джонсон, Д. Джонсон и Е. Холубек в качестве верхнего предела называют шесть учеников, утверждая, что среди этого количества вполне возможно найти достаточно умелых и талантливых учащихся, располагающих необходимой информацией и опытом совместной работы, чтобы дать каждому возможность принять участие в обсуждении, в формулировке единой точки зрения.

На основании изложенного мы сделали вывод, что в группе, состоящей из 3–7 школьников, КС учебной деятельности может сохранять свои сущностные деятельностные характеристики (А. В. Петровский) и обеспечивать активное взаимодействие его членов для овладения социальным опытом. Поэтому именно среди такого количества мы и будем вести поиск оптимального размера КС, создающего наиболее благоприятные условия для проявления названных характеристик во время овладения иноязычным общением.

Речь пойдет о функциональной целесообразности величины группы, своеобразной единице предписанной ей учебной деятельности [12] по овладению иноязычным общением, созданной для решения определенного типа учебной задачи с учетом содержания предметной деятельности (А. В. Петровский), опыта совместной работы школьников (E. Hilke, R. Johnson, D. Johnson) и уровня развития КС (А. В. Петровский).

Как доказали экспериментальные исследования Л. А. Карпенко, продуктивность учебной деятельности прямо пропорциональна числу обучающихся в пределах размера группы, оптимального для данного типа учебной задачи, при условии специальной организации членов группы вокруг КУД и коллективистских отношений между ними [13]. Данный факт подтверждает нашу мысль о том, что совокупность ценностно-целевого, функционально-ролевого и предметно-содержательного компонентов социокультурной среды, в которой протекает КУДГ по овладению иноязычным общением, является фактором, определяющим оптимальный размер КС для решения конкретного типа учебной задачи [14].

Изложенное позволяет перейти к этапу формирования навыков иноязычного общения и показать, как с помощью содержания названного фактора происходит отбор количественного состава КС, адекватного данному этапу. Цель КУДГ на интересующем нас этапе заключается в том, чтобы сформировать у учащихся относительно автоматизированные, устойчивые и гибкие навыки иноязычного общения (С. Л. Рубинштейн) при совместном решении учебных и речевых задач репродуктивного характера в условиях ответственной взаимозависимости и активного содействия учеников друг другу. Что касается предметно-содержательного компонента, то он представлен той частью методически адаптированного социального опыта, которая адекватна вышеназванному ценностно-целевому компоненту.

В нее, во-первых, входят знания об определенном аспекте иноязычной культуры, языковой фонетический, лексический и грамматический материал, с помощью которого предъявляется эта информация, и сведения об особенностях его образования и функционирования, а также информация о способах КУДГ, с помощью которых можно решить репродуктивные учебные задачи. Второй составляющей является опыт репродуктивной учебной и речевой деятельности, зафиксированный в коллективных способах их осуществления и в совокупности совместных учебных и предметных (речевых) действий, необходимых для решения репродуктивных учебных задач в ходе сотруднических перцептивно-речевых взаимодействий (СПРВ).

Специфика репродуктивных задач заключается в том, что в них обычно заданы цель и ситуация незначительного интеллектуального затруднения (И. А. Зимняя) или обусловленная ситуация (Е. И. Пассов). В соответствии с условиями репродуктивной задачи, переработка материала может выполняться с помощью имитативных действий, когда, следуя модели, ученики осуществляют полную репродукцию содержания и формы воспринятого высказывания, или подстановочных действий при репродукции лишь формы, наполняемой новым содержанием, или действий по трансформации, предполагающих изменение формы изложения при передаче его содержания, или полностью самостоятельных репродуктивных действий, базирующихся на формах, усвоенных в ходе выполнения предыдущих действий и операций.

В качестве третьей составляющей подлежащего усвоению социального опыта выступает коллективистское ролевое поведение, адекватное данному этапу. Оно отражает отношение членов КУДГ к присутствующим объектам и субъектам и представляет собой «сплав знаний, убеждений и практических действий» [15]. Сюда входят знания о цели и содержании этапа формирования навыков иноязычного общения, о присущих ему особенностях КУДГ и правилах поведения в ней, об ожидаемом ролевом поведении, а также об индивидных, субъектных и личностных качествах, необходимых участникам КУДГ для успешного решения учебных и речевых задач репродуктивного характера.

Последние позволяют уточнить роли, требующиеся на данном этапе, и практические действия, необходимые для оптимального ролевого поведения. Поскольку в основе ролевого поведения лежат перечисленные знания, уверенность в их значимости и положительное отношение к ожидающимся взаимодействиям со стороны участников КУДГ, то создается возможность для осуществления полного набора функционально-операциональных, мотивационно-стимулирующих и эмоционально-волевых ролей на исполнительской фазе КУДГ, ибо именно здесь школьники чаще всего вступают в СПРВ при решении задач репродуктивного характера. В связи с этим среди функционально-операциональных ролей востребованными окажутся именно исполнительские роли.

Названные роли будут успешно функционировать, если они личностно-обусловлены, т. е. поддерживаются мотивационно-стимулирующими и эмоционально-волевыми ролями. В случае слабой сформированности навыков учебной и речевой деятельности репродуктивного характера у некоторых членов группы данный ролевой набор может дополняться консультирующими и организаторскими ролями, а также ролью вдохновителя, обычно присущими ролевому поведению учителя.

Как мы указали выше, КУДГ на данном этапе характеризует тесное взаимодействие участников на исполнительской фазе, типичное для совместно-взаимодействующей и совместно-последовательной КУДГ. Они чаще всего протекают в условиях частичной коллективистской самостоятельности, когда действия планирования, итогового контроля и оценки берет на себя учитель. В совместно-взаимодействующей КУДГ школьники вступают в СПРВ выбора репродуктивных действий, адекватных учебной и речевой задачам, а затем в СПРВ их реализации, сравнивая полученный результат с обобщенным способом решения данной задачи и внося коррективы в случае необходимости.

В совместно-последовательной КУДГ ученики по очереди решают задачи и включаются в СПРВ текущей оценки правильности выполненных действий и их передачи. Во время решения задачи одним учеником остальные члены группы активно следят за процессом, чтобы прийти на помощь, если потребуется. Именно в названных видах СПРВ члены группы выполняют описанный выше ролевой набор.

Проведенное описание содержания компонентов социокультурной среды, в которой протекает КУДГ на этапе формирования навыков иноязычного общения, позволяет нам утверждать, что только группа с минимальным количеством учащихся будет функционально целесообразной для формирования автоматизированных, устойчивых и гибких навыков иноязычного общения. Таковой является триада, а в случае, если внутри группы нужно организовать парное взаимодействие, – четверка, которая позволяет удвоить возможность познавательных и коммуникативных контактов [16].

В группах такой величины, во-первых, увеличивается частота и регулярность включения но-

вого языкового материала в речевые произведения учащихся, во-вторых, обеспечивается многократное выполнение всеми членами группы репродуктивных действий. В третьих, в данной группе создаются условия для постоянных СПРВ, где каждый участник, решая репродуктивные задачи, получает возможность выполнить все роли, присущие исполнительской фазе КУДГ, благодаря регулярному и своевременному обмену ими.

И наконец, именно в такой группе учитель может осуществлять постоянный контроль как за правильностью речевых произведений школьников, так и за эффективностью их СПРВ. В результате увеличивается скорость и интенсивность присвоения выделенной дозы социального опыта, уверенность и точность выполнения учебных и речевых действий и соответственно улучшаются качества формируемых навыков.

Все это позволяет в дальнейшем приступить к определению индивидных, субъектных и личностных качеств школьников, требующихся группе на описываемом этапе. С ним тесно связано их объединение вокруг целей, содержания и ценностных ориентаций коллективной деятельности, чтобы создать целеустремленный, работоспособный и совместимый КС, готовый к активным СПРВ для достижения цели этапа формирования навыков иноязычного общения.

Примечания

1. Сборник нормативных документов. Иностранный язык [Текст] / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. 2-е изд. М.: Дрофа, 2006. С. 38.

2. *Куклина, С. С.* Система организационных форм коллективной учебной деятельности в группе для овладения учащимися иноязычным общением [Текст] : монография / С. С. Куклина. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007.

3. *Петровский, А. В.* Теоретическая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. псих. фак. высш. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. М.: «Академия», 2001. С. 261.

4. *Немов, Р. С.* Психология [Текст] : учебник для пед. вузов / Р. С. Немов. М.: Высшее образование, 2005. С. 184.

5. *Андреева, Г. М.* Социальная психология [Текст] : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. М.: Аспект Пресс, 2000. С. 229.

6. Психология... С. 324.

7. *Немов, Р. С.* Указ. соч. С. 475.

8. *Лийметс, Х. Й.* Групповая работа на уроке [Текст] / Х. Й. Лийметс. М.: Знание, 1975. С. 44.

9. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников [Текст] / под ред. И. Б. Первина. М.: Педагогика, 1985. С. 18.

10. *Johnson, D.* Leading the Cooperative School [Text] / D. Johnson, R. Johnson. Edina, Minn.: Interaction Book Company, 1993.

11. *Kagan, S.* Cooperative Learning [Text] / S. Kagan. San Juan Capestrano, Cal: Resources for Teachers, 1994.

12. *Кричевский, Р. Л.* Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты [Текст] / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. М.: Изд-во МГУ, 1991. С. 8.

13. *Карпенко, Л. А.* Влияние размера учебной группы на успешность совместной познавательной деятельности [Текст] / Л. А. Карпенко // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 74.

14. *Куклина, С. С.* Указ. соч.

15. Педагогика [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. С. 213.

16. *Johnson, D.* Op. cit.

НОВЫЕ КНИГИ



Ценности современной науки и образования: Материалы международной научно-теоретической конференции (г. Киров, ВятГГУ, 3–4 апреля 2008 г.): В 2 т. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. – Т. 1. – 359 с.; Т. 2. – 306 с.

В сборник вошли материалы участников международной научно-теоретической конференции «Ценности современной науки и образования», организатором которой выступил Вятский государственный гуманитарный университет.

ПСИХОЛОГИЯ

Ю. П. Поваренков

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПУТИ

Статья посвящена психологической структуре субъекта труда. Представлены методологические основания для психологического анализа субъекта труда на двух уровнях: структурном и функциональном. Структурный уровень представлен двумя группами качеств: профессионально важные качества и профессионально значимые качества. При опоре на принцип «качественной определенности» выделено три группы профессиональных задач и соответствующие им три ведущие формы профессиональной активности, в соответствии с которыми определены четыре группы ПВК-ПЗК.

Традиционно разработка категории субъекта в психологии идет на уровне философской методологии и в рамках понятийного аппарата общей психологии. Вместе с тем категория субъекта является весьма продуктивной при решении широкого круга прикладных проблем, в том числе тех, которые связаны с психологической интерпретацией профессионального становления и реализации личности. Однако эффективное использование категории субъекта в рамках прикладных отраслей психологической науки требует ее уточнения и конкретизации. В настоящей статье мы постараемся обозначить возможные направления конкретно-научного анализа категории субъекта, с позиций тех задач, которые решаются в рамках психологии становления профессионала. В данном случае речь пойдет о субъекте труда и субъекте профессионального пути.

Наиболее последовательно в отечественной психологии проблема субъекта исследовалась в трудах С. Л. Рубинштейна и его учеников [1]. Подводя общий итог методологическим разработкам, предпринятым в рамках школы С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Завалишина выделяет следующие наиболее существенные характеристики человека как субъекта, которые имеют существенное значение для целей психологического анализа и последующей операционализации субъекта труда.

«1. Человек как субъект – это высший уровень бытия вообще, активно взаимодействующий с природным и социальным миром и практически преобразующий его.

2. Существенной характеристикой субъекта является его «качественная определенность», в связи с чем методологически продуктивно во многих случаях выделение субъектов разных форм и уровней активности человека в мире (субъекты познания, труда, жизни и т. д.

3. Важнейшая функция субъекта – интеграция. Во-первых, субъект интегрирует свое внутреннее, обеспечивая тем самым целостность, взаимосвязь разных психических свойств, состояний и т. д. Во-вторых, он осуществляет соотнесение и согласование внешнего (объективных требований, обстоятельств) и внутреннего (своих возможностей, ценностей и т. д.), т. е. активно организует взаимодействие с миром в форме решения определенных задач» [2].

Зафиксированные положения позволяют непосредственно перейти к определению психологической структуры субъекта труда. Е. А. Климов определяет данное понятие следующим образом: «В общем виде под субъектом труда можно понимать системную разноуровневую организацию психики, включающую ряд свойств человека как индивида и личности, соответствующих социальной ситуации развития, предмету, целям, средствам и условиям деятельности (трудовой)» [3].

Намечая перспективу структурного анализа субъекта труда, Б. Г. Ананьев писал: «При изучении человека как субъекта труда выделяются свойства, необходимые для продуктивного выполнения тех или иных видов деятельности...» [4]. Ведущим показателем продуктивности деятельности является ее эффективность, которая, в свою очередь, оценивается на основе параметров производительности, качества и надежности.

Исходя из сказанного следует, что в качестве компонентов психологической структуры субъекта труда выступают те качества и свойства личности и индивида, которые влияют на эффективность профессиональной деятельности. Эти качества в психологии труда традиционно называ-

ПОВАРЕНКОВ Юрий Павлович – доктор психологических наук, профессор, заведующий межрегиональной лабораторией «Психология общего и профессионального развития личности» при Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского
© Поваренков Ю. П., 2008

ют профессионально важными. Например, В. Д. Шадриков определяет ПВК как «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность и успешность ее выполнения. К профессионально важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК» [5].

Какие индивидуальные качества личности и индивида могут влиять на эффективность функционирования и формирования субъекта, то есть выступать в качестве ПВК, и определять уровень его профессионализма? Отвечая на этот вопрос, Е. А. Климов пишет: «Не следует сводить идею профессионализма только к представлению о высоком уровне умелости профессионала... Профессионализм мы будем понимать не как просто некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека...» [6].

Далее Е. А. Климов подробно перечисляет различные компоненты, которые, по его мнению, определяют профессионализм субъекта труда. Назовем основные из них:

1. Свойства человека как целого (личности, субъекта деятельности).

2. Праксис профессионала (коммуникативные, регулятивные, исполнительские и т. д. умения, навыки).

3. Гнозис профессионала...

4. Информированность, знания, опыт, культура профессионала...

5. Психодинамика (интенсивность переживаний, быстрота их смены) работника, психологические трудности, нагрузки в данной профессиональной области...

6. Осмысление вопросов своей возрастно-половой принадлежности в связи с требованиями профессии; осмысление роли физических качеств, наружности, здоровья, противопоказаний к труду в данной области...» [7].

Б. Г. Ананьев высшей интеграцией субъективных свойств рассматривает творчество, а наиболее обобщенными эффектами и потенциалами – способности и талант. В качестве наиболее существенных свойств субъекта деятельности он также выделяет одаренность, сознание, знания и умения [8]. А. К. Маркова считает, что функцию ПВК могут выполнять психические процессы (мыслительные, речевые, сенсорные, мнемические), психические состояния, мотивы и отношения, профессиональные способности, профессиональное сознание [9].

Опираясь на данные, представленные в работах отечественных психологов, мы выделили четыре подструктуры индивидуальных качеств, которые могут быть ПВК: профессиональную направленность, профессиональный опыт, профессиональную одаренность и профессиональное самосознание.

Профессиональная направленность формируется на базе мотивационной сферы человека и представляет собой систему мотивов личности, которые побуждают профессионала к выполнению профессиональных задач и задач профессионального развития. В качестве мотивов выступают потребности, интересы, установки, убеждения, идеалы и другие психологические образования человека. Главная их особенность заключается в том, что они удовлетворяются и реализуются в процессе выполнения профессиональной деятельности или решения задач профессионального развития.

Профессиональный опыт – это система профессиональных знаний, умений и привычек. Профессиональные знания включают всю усвоенную человеком профессионально необходимую информацию, которая используется при решении всего многообразия задач, стоящих перед ним. Профессиональные умения, усвоенные человеком, – познавательные, сенсомоторные, трудовые и иные действия, которые обеспечивают эффективную реализацию функций профессионала. Профессиональные привычки – действия профессионала, ставшие потребностью.

Профессиональная одаренность – это система общих, особенных и специальных профессиональных способностей, которые определяют эффективность выполнения профессиональной деятельности, уровень профессионального развития индивида. Профессиональные способности совместно с профессиональными умениями и привычками составляют основу для формирования профессионально важных качеств личности. Развитие профессиональной одаренности осуществляется в направлении изменения структуры взаимосвязей между способностями, возникновения новых и инволюции старых способностей.

Основу профессионального самосознания составляют профессиональные Я-концепции (реальная, идеальная, антиидеальная и др.), система профессиональных самооценок и притязаний. Развитие профессионального самосознания человека сопровождается повышением адекватности самооценок, более полным осознанием социально-профессиональных требований и своих возможностей, формированием умений соотносить требования и свои возможности, становлением профессиональной рефлексии. Развитие профессионального самосознания является ведущим условием становления профессионала как субъекта профессионального пути.

Нетрудно заметить, что механизм влияния индивидуальных качеств, например способностей и мотивации, на эффективность формирования и функционирования субъекта труда различен.

Поэтому в дальнейшем индивидуальные качества человека, которые влияют на эффективность функционирования и формирования субъекта труда, будем называть профессионально ориентированными (ПОК). В зависимости от механизма влияния на эффективность деятельности и развития субъекта ПОК делятся на профессионально важные (ПВК) и профессионально значимые (ПЗК). В качестве ПВК выступают профессиональные знания, профессиональные способности, а в качестве ПЗК – профессиональные интересы, установки, черты характера и ряд других.

ПЗК определяют отношение человека к профессиональным функциям и профессионализации в целом, степень их принятия. Надо признать, что большинство профессий требуют от человека определенной системы отношений к ее содержанию и условиям. В противном случае у него не формируется внутренняя профессиональная мотивация, а иногда он просто вынужден отказаться от избранной профессии. Например, хорошо известно, что человек может стать врачом только в том случае, если он «спокойно» переносит вид крови, препарирование трупов в анатомическом театре и т. д. Влияние ПЗК на эффективность не прямое, а косвенное. В рамках экспериментального исследования это влияние описывается коэффициентами корреляции невысокого уровня значимости.

ПВК, в отличие от ПЗК, определяют не отношение к профессиональным функциям, а процесс и результат их выполнения. Именно они обеспечивают целеполагание и планирование деятельности, реализацию целей и планов, контроль за результатами деятельности, ее регулирование в случае необходимости. Влияние ПВК на эффективность прямое. В ходе диагностических замеров оно оценивается коэффициентами корреляции с относительно высоким уровнем значимости.

Связь между ПОК и индивидуальными качествами человека не прямая, а опосредованная. Это означает следующее. Во-первых, ПОК как свойства личности профессионала могут быть адекватно поняты и определены лишь в качестве интегральных системных образований. Они не могут быть определены исключительно исходя из индивидных и иных индивидуализированных качеств человека. Свою качественную и количественную определенность ПВК и ПЗК приобретают в рамках системы, в которой личность профессионала является одним из элементов.

С позиций системогенетического подхода В. Д. Шадрикова имеет смысл говорить о двух ведущих уровнях психологического анализа субъекта труда: функциональном и структурном. На первом уровне раскрывается содержание активности (деятельности) субъекта труда с использованием таких понятий, как мотив, цель, программа деятельности и т. д. На втором уровне описываются профессионально важные и профессионально значимые качества (ПВК и ПЗК), через которые реализуется операциональная составляющая и которые влияют на ее эффективность. Очевидно, что именно содержание профессиональной деятельности или, более широко, содержание задач профессиональной активности субъекта труда задает специфику ПВК. Возникает вопрос: какие формы профессиональной активности реализует субъект труда?

Не подлежит никакому сомнению, что ведущая роль отводится профессиональной деятельности, то есть деятельности, направленной на преобразование окружающей действительности с целью создания потребительных стоимостей. В конечном счете вся сложная и многоуровневая система профессионального образования создана для того, чтобы обеспечить формирование и высокопродуктивное функционирование данной формы профессиональной активности субъекта труда.

Другая, не менее важная функция субъекта, – это преобразование, изменение самого себя, которое осуществляется в форме развития (саморазвития) и научения. «Изучая личность как субъекта деятельности, – отмечает А. Г. Асмолов, – исследуют то, как личность преобразует, творит предметную действительность, в том числе и самого себя, вступая в активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным мотивам, к своему характеру, способностям и к продуктам своей деятельности» [10].

Нет необходимости специально доказывать, что эти формы профессиональной активности тесно связаны между собой, поскольку личность реально изменяет себя, в основном, через преобразование предметной действительности, на основе осознания недостаточности субъективных ресурсов для решения данной задачи. Поэтому несоответствие уровня выполнения профессиональной деятельности объективным и субъективным требованиям побуждает субъекта к тем или иным формам профессионального развития, а его результаты становятся основой для более эффективного выполнения профессиональной деятельности.

Развивая идею С. Л. Рубинштейна о регулятивной функции психики, О. А. Конопкин [11], В. И. Моросанова [12] и ряд других исследователей выделяют еще одну форму активности субъекта труда – регулятивную. Она направлена не на качественно преобразование субъекта труда, а на настройку, сенсибилизацию и корректировку компонентов психологической системы профессиональной деятельности. Это тоже

изменение субъекта, но в рамках данного уровня развития. Если регулятивные механизмы не обеспечивают эффективное достижение цели деятельности, тогда уже включаются механизмы качественного преобразования субъекта труда: научение и развитие.

Проведенный анализ позволяет, таким образом, выделить следующие ведущие формы активности субъекта труда: преобразование действительности с целью создания потребительных стоимостей, регулирование деятельности по созданию стоимостей, преобразование самого себя в целях самореализации и повышения эффективности деятельности, в качестве которого выступает развитие и научение и, наконец, регулирование процесса преобразования самого субъекта труда.

Фактически выделяется две основные формы профессиональной активности, для обозначения которых используются термины «формирование» и «функционирование», «становление» и «реализация». В соответствии с ведущими формами активности субъекта труда выделяются две группы ПВК: ПВК профессиональной деятельности, которые обеспечивают реализацию, функционирование, аккомодацию потенциала субъекта труда; ПВК профессионального развития и научения, которые влияют на эффективность формирования, развития, ассимиляции субъекта его профессионального потенциала. Имеет смысл выделить и две дополнительные группы ПВК: ПВК регуляции профессиональной деятельности (исполнения, реализации, функционирования) и ПВК регуляции форм активности, которые обеспечивают становление субъекта труда.

Предложенная классификация ПВК не является оригинальной. Так, в работе Н. В. Нижегородцевой и В. Д. Шадрикова [13] выделяются «учебно важные качества», которые влияют на эффективность учебной деятельности. Этой точки зрения придерживается и А. В. Карпов. Он пишет: «...разделяют ПВК освоения деятельности и ПВК выполнения. Первые наиболее важны для эффективного, т. е. качественного и быстрого овладения субъектом деятельностью; вторые – для ее реализации на нормативно заданном уровне как таковой. Эти две группы ПВК также частично совпадают, а частично различаются» [14].

Однако мы ставим вопрос несколько шире, поскольку выделяем различные формы профессиональной активности, которые обеспечивают становление субъекта труда, а именно: поиск и выбор профессии, профессиональная адаптация, профессиональное самоопределение, профессиональное копинг-поведение, построение и реализация карьеры, профессиональная идентификация и ряд других. Поэтому речь может идти не только о ПВК обучения или освоения деятельности, но и о ПВК выбра профессии, профессиональной адаптации и т. д.

В зависимости от формы активности субъекта труда будут различаться и параметры оценки ее эффективности, которые используются для выделения соответствующих ПВК. Так, для оценки эффективности учебной деятельности используются такие показатели, как успеваемость, скорость и качество обучения и т. д.; для оценки эффективности регуляции используются показатели адекватности программы деятельности поставленной цели, показатели соответствия уровня притязаний возможностям; для оценки эффективности оптации – скорость и точность (адекватность) выбора профессии.

Исходя из принципа «качественной определенности» (см. приведенную выше цитату Д. Н. Завалишиной) в рамках психологической концепции профессионального становления личности Ю. П. Поваренкова [15] выделено несколько субъектов труда: субъект оптации, субъект учебно-профессиональной деятельности, субъект профессиональной деятельности и ряд других. Высшей формой развития субъекта труда является субъект профессионального пути, который обеспечивает интеграцию парциальных субъектов, их актуализацию в конкретной ситуации, задает контекст их формирования и функционирования.

Субъект профессионального пути осуществляет постановку задач, планирование и организацию профессионального развития человека, его профессиональной жизни в целом. Ведущей формой активности субъекта профессионального пути является профессиональное самоопределение, которое выполняет антиципирующую, познавательную, контрольную и регуляторную функции.

Познавательная функция связана с изучением и оценкой объективных и субъективных условий профессионализации, социальной ситуации профессионального развития в целом. Анализ субъективных условий осуществляется в форме самопознания и самооценки своих притязаний и возможностей. Важная роль в данном процессе отводится профессиональной рефлексии.

В процессе антиципации субъект фиксирует цели и задачи своего профессионального развития и реализации, планирует формы, способы и стратегии их реализации. Важная задача антиципации – прогнозирование меняющихся требований, условий, собственных возможностей и потребностей, динамика социальной ситуации профессионального развития в целом.

Контроль в процессе профессионализации осуществляется на нескольких уровнях и, в первую очередь, мотивационно-смысловом. В рамках данного уровня субъект контролирует, на-

сколько в процессе профессионализации удается удовлетворить свои потребности, интересы, реализовать идеалы и установки. Субъект может оценивать собственные достижения, реализацию потенциала, а также – соответствие содержания своей профессиональной карьеры социокультурным требованиям.

Результаты контроля являются основой для уточнения или изменения отдельных компонентов профессиональной активности субъекта. В частности, могут быть внесены коррективы в способы достижения поставленных целей, уточнены представления о субъективных и объективных условиях профессионализации, повышен или понижен уровень профессиональных притязаний, наконец, принято решение о смене профессии или места работы. В этом заключается функция регулирования процессом профессионального становления и реализации субъекта профессионального пути.

В рамках обсуждаемой проблемы необходимо затронуть поведенческий аспект профессионального самоопределения субъекта. Как свидетельствуют многочисленные исследования, профессиональное поведение проявляется в различных формах, которые можно поделить на две группы. В состав первой входят оптационные формы поведения, т. е. определенные действия и поступки субъекта, связанные с выбором места учебы и работы, поступлением в конкретные учебные заведения, устройством на предприятия, фирмы.

Надо признать, что эти формы профессионального поведения исследованы в психологии явно недостаточно. Более глубоко изучена другая форма профессионального поведения, которое называется текучестью. Сюда относятся действия и поступки субъекта, связанные со сменой профессии, уходом на другое место работы, повышением или понижением по службе, уходом на учебу и т. д.

В рамках разрабатываемой нами психологической концепции профессионального становления и реализации личности выделено три ведущих критерия развития субъекта профессионального пути: профессиональная продуктивность, идентичность и зрелость. Первый критерий является объективным и позволяет судить о том, насколько профессиональные достижения человека, его карьера соответствует принятым в данном обществе показателям успешности.

Второй критерий является субъективным, т. е. оценивается самим субъектом на основании собственных показателей. Данный критерий позволяет судить о том, насколько профессиональная деятельность, профессионализация в целом принимается человеком, устраивает его как форма самореализации и самоактуализации, как средство удовлетворения своих потребностей и реализации потенциала.

Третий критерий был предложен в свое время Д. Сьюпером [16] и является наиболее сложным. Он позволяет судить о том, как и насколько эффективно человек управляет своим процессом профессионализации, насколько точно учитывает свои потребности и возможности, насколько адекватно их согласует с профессиональными требованиями.

Выделение трех критериев позволяет выделить три относительно независимые подструктуры субъекта профессионального пути.

Первая подструктура образуется ПВК – ПЗК профессионала, которые влияют на социальную продуктивность профессиональной карьеры, на эффективность различных видов профессиональной активности и на стремление ее добиваться. Основными критериями развития данной подструктуры в условиях профессионализации является производительность, качество и надежность деятельности. На уровне оценки эффективности профессиональной деятельности речь может идти о профессиональном мастерстве. На уровне оценки учебно-профессиональной деятельности речь может идти об обученности и т. д.

Вторая подструктура образуется на основе ПЗК – ПВК субъекта труда, которые обеспечивают профессиональную идентичность личности и заинтересованность в достижении ее определенного уровня. Ведущим компонентом данной подструктуры является мотивационная сфера личности профессионала, а ведущими показателями – удовлетворенность трудом, профессиональная самооценка, состояние самореализованности. Высшим проявлением профессиональной идентичности является профессиональное счастье.

Третья подструктура включает ПВК-ПЗК профессионала, которые обеспечивают саморегуляцию и самодетерминацию профессионального становления и стремление это делать на определенном уровне. Поиск и выбор профессии, построение и реализация модели профессиональной карьеры, переход на другую работу – это все проявления действия данной функциональной системы, которая связана с такими понятиями, как смысл профессиональной деятельности, профессиональная совесть и профессиональная честь. Ведущим компонентом данной структуры является профессиональное самосознание, а ведущим критерием – профессиональная мудрость.

Резюме

С позиций системогенетического подхода выделяется два ведущих уровня психологического анализа субъекта труда: функциональный и структурный. В рамках функционального анализа исследуется психологическое содержание профессиональной активности субъекта труда на уровне цели и целеобразования, познания и представ-

ления о ситуации, плана и планирования, исполнения, контроля и регуляции. На уровне структурного анализа исследуются индивидуальные качества субъекта, которые влияют на эффективность профессиональной активности.

Выделено две группы таких качеств: профессионально важные и профессионально значимые (ПВК и ПЗК). В роли ПВК могут выступать профессиональная одаренность и опыт, они определяют профессиональную компетентность субъекта и обеспечивают непосредственную реализацию цели. В качестве ПЗК выступают характерологические качества, компоненты мотивационной сферы индивида, они влияют на эффективность косвенно через отношение к содержанию и условиям профессиональной активности.

Качественная определенность субъекта труда определяется содержанием решаемых задач. Выделено три ведущие группы профессиональных задач, а соответственно им – три ведущие формы профессиональной активности: функционирование (реализация, исполнение), формирование (становление, развитие) и регулирование. Соотношение между ними относительное, тем не менее ведущей формой реализации субъекта труда является профессиональная деятельность, а ведущими формами его становления – профессиональное научение и развитие.

В соответствии с формами активности выделяется четыре группы ПВК – ПЗК, которые влияют на отношение и эффективность профессиональной деятельности; научения, развития и других форм становления субъекта; регулирования реализации и регулирования становления.

С опорой на принцип «качественной определенности» выделено несколько видов субъектов труда: субъект оптации, субъект учебно-профессиональной деятельности, субъект профессиональной деятельности и ряд других. Высшей формой развития субъекта труда является субъект профессионального пути, который обеспечивает интеграцию парциальных субъектов, их актуализацию в конкретной ситуации, задает контекст их формирования и функционирования.

Субъект профессионального пути является носителем целей и задач профессионализации в целом, через которые преломляются цели и задачи профессионального становления и реализации на каждом из его этапов. Ведущими критериями уровня его развития выступают профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость. Продуктивность свидетельствует об уровне социальной значимости результатов профессиональной деятельности и социальной успешности профессиональной карьеры. Идентичность демонстрирует отношение человека к своим профессиональным успехам и успехам профессионального роста, степень их принятия. Зрелость является показателем сформированности личностного контура управления субъектом процессами профессионального становления и реализации.

Примечания

1. *Рубинштейн, С. Л.* Бытие и сознание [Текст] / С. Л. Рубинштейн. М., 1957.

2. *Завалишина, Д. Н.* Практическое мышление (специфика и проблемы развития) [Текст] / Д. Н. Завалишина. М., 2005. С. 74.

3. *Климов, Е. А.* Введение в психологию труда [Текст] / Е. А. Климов. М., 1988. С. 107.

4. *Ананьев, Б. Г.* О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. М., 1977. С. 178.

5. *Шадриков, В. Д.* Деятельность и способности [Текст] / В. Д. Шадриков. М.: Логос, 1994. С. 68.

6. *Климов, Е. А.* Психология профессионала: Избранные психологические труды [Текст] / Е. А. Климов. М.; Воронеж. 1996. С. 368–387.

7. Там же.

8. *Ананьев, Б. Г.* Указ. соч.

9. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. М., 1996.

10. *Асмолов, А. Г.* Психология личности [Текст] / А. Г. Асмолов. М., 1990. С. 309.

11. *Конопкин, О. А.* Психическая саморегуляция психической активности человека [Текст] / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.

12. *Моросанова, В. И.* Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека [Текст] / В. И. Моросанова // Психологический журнал. 2002. № 6. Т. 23. С. 5–17.

13. *Нижегородцева, Н. В.* Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе [Текст] / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. М.: Владос, 2001.

14. *Карпов, А. В.* Психология труда [Текст] / А. В. Карпов. М.: Владос, 2003. С. 194.

15. *Поваренков, Ю. П.* Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю. П. Поваренков. М.: УРАО, 2002

16. *Super, D. E.* The Psychology of Careers [Текст] / D. E. Super. N.Y., 1957.

Г. И. Корчагина

МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье описаны детерминанты самоутверждения как особого вида человеческой деятельности. В качестве детерминант самоутверждения выступают мотивационно-смысловые образования. В статье рассматривается развитие мотивационно-смысловых образований в онтогенезе, а также опыт эмпирического исследования точки их интеграции для самоутверждения.

КОРЧАГИНА Галина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре практической психологии ВятГГУ

© Корчагина Г. И., 2008

В постоянно меняющемся мире особое значение приобретают поиски детерминант тех специфических видов деятельности, которые обеспечивают чувство равновесия и стабильности внутреннего мира личности: самоопределение, саморегуляция, самоутверждение, самореализация [1]. Особый интерес вызывают детерминанты самоутверждения.

Самоутверждение позволяет человеку определить и занять позицию как сознательное отношение к разным сторонам действительности: к предметному миру и своему месту в нем, к людям и своему положению среди них, к себе и своему индивидуальному проявлению.

В основе самоутверждения лежит потребность как состояние внутреннего напряжения, возникающее вследствие отражения в сознании побуждения реализовать собственные возможности в соответствии со значимостью в глазах общества и выбранной сферой самоутверждения, побуждающих активность личности [2].

Потребность в самоутверждении реализуется не в единственном мотиве, а в целом их наборе. Динамичная соподчиненная система мотивов является мотивационно-смысловым образованием, в котором побуждающая функция мотива «что нужно» сливается со смыслообразующей «зачем нужно».

Мотивационно-смысловые образования направляют деятельность человека по своему самоутверждению на ее предмет – позицию самоутверждения (многоуровневое, сложное, динамичное образование).

Таким образом, формируется цепь взаимосвязанных элементов: потребность в самоутверждении, мотивационно-смысловые образования, направленность личности, позиция самоутверждения.

Центральное место в этой цепи занимают мотивационно-смысловые образования: заслужить признание окружающих, превосходить других людей, утвердить ценность себя [3].

Каждое из мотивационно-смысловых образований имеет специфический путь становления и развития, до тех пор пока они не интегрируются в личности для решения задач, соответствующих определенному возрасту.

Значимой точкой интеграции мотивационно-смысловых образований самоутверждения выступает старший школьный возраст, когда перед личностью стоят естественно-культурные, социально-культурные, социально-психологические задачи (И. С. Кон, А. В. Мудрик, Э. Эриксон).

Решая естественно-культурные задачи, старший школьник достигает на этом этапе зрелого физического и сексуального развития, что позволяет перестраивать отношение к себе, к людям, к общественным задачам в соответствии с половозрастными и индивидуальными возможностями (Р. Бернс, И. В. Дубровина, Н. Д. Левитов, И. С. Кон, А. В. Мудрик, В. В. Столин). Социально-культурные задачи определяются обществом, что предполагает ожидание от человека приобщённости к определённому уровню культуры, владения некоторой суммой знаний, умений, навыков, сформированности мировоззрения. Социально-психологические задачи старших школьников соответствуют поиску места в социальной структуре, положения среди людей для признания окружающими своего равноправного положения как члена общества.

Проследим путь развития каждого мотивационно-смыслового образования потребности самоутверждения в онтогенезе до точки их интеграции в старшем школьном возрасте.

Мотивационно-смысловое образование – ***заслужить признание***, иметь «притязание на признание» – развивается на ранних стадиях онтогенеза. Первоначально проявляется как эмоциональная реакция на ласку (в течение первого года жизни ребёнка) и постепенно трансформируется в потребность выполнять общественные требования одобряемыми формами поведения, что в целом удовлетворяет чувство собственного достоинства и самоуважения. Важнейшим условием его формирования выступают оценочные воздействия других людей, под их влиянием у человека развиваются две силы – гордость за достижения и стыд за неудачу. Взаимодействуя между собой, они выступают элементами самоутверждения.

Первыми проявлениями гордости за достижения выступает эмоциональная реакция ребёнка на ласку, а стыда – эмоциональная реакция на сердитое лицо (от 6 месяцев до 1 года) [4]. Осознание гордости за достижения приходится на вторую половину 2-го года жизни ребёнка в связи с развитием навыков самообслуживания [5]. Каждый достигнутый результат становится притязанием ребёнка на признание со стороны взрослых и поиска их положительной оценки. Осознание стыда связано с противоположной оценкой взрослыми достижений ребёнка. Стыд и гордость тесно связаны, их интеграция представляет собой нравственное качество человека – совесть, которое является «главным моральным принципом» интериоризации ценностей, определяющим способы самоутверждения [6]. Ребёнок «имеет совесть» в младшем школьном возрасте и «несёт в себе весь комплекс чувств, сформированных в притязаниях на признание» [7]. Он знает, что значит «должен», «обязан», у него ярко проявляется чувство стыда и гордости в зависимости от поступка. В 11–12 лет идет активный поиск признания со стороны взрослых и старших школьников и со стороны сверстников. При-

тязая на признание взрослых и старших, он старается выполнять нормы поведения, пытаясь подражать людям, которыми восхищается. Стремление к самоутверждению стимулирует его нормативное поведение, чтобы взрослые подтвердили его достоинство. Неспособность справиться с ожиданиями взрослых может стать причиной асоциального поведения. Притязание на признание среди сверстников реализуется в двух планах: «быть как все» и «быть лучше, чем все», в которых переплетены отношения возрастной приязни к сверстникам и отношения соперничества. В реальной жизни у младших школьников притязание на признание среди сверстников редко реализуется гармонично. Поиск притязания на признание может иметь весьма драматичный характер.

В 14–15 лет поиск признания происходит через стремление реализовать себя в различных сферах жизнедеятельности, имеющих свое выражение в подростковой субкультуре. Субкультура (А. В. Мудрик, Ю. А. Клейберг) влияет на формирование личности подростков настолько и в той мере, насколько и в какой мере группа сверстников, которые являются ее носителями, референтна для него. Влияние преобладает в вопросах моды, речи, вкуса к музыке, развлечениях, взаимоотношениях со сверстниками. Субкультура при этом выполняет функции социализации, психологической защиты, досуга, регуляции жизнедеятельности, социального контроля за выполнением норм и правил референтной группы. Субкультура создает поле для самовыражения и социальных отношений. Реализация самовыражения происходит в различных сферах жизнедеятельности.

В 15–17 лет происходит актуализация поисков признания противоположным полом, семьёй через признание заслуг и достижений в значимых сферах жизнедеятельности. Уже на основе определения собственной позиции самоутверждения происходит самореализация личности.

Депривация притязания на признание приводит к эмоциональному напряжению и фрустрации. Длительная нестабильность в реализации потребности в признании может привести к развитию негативных образований – неуверенности в себе, пассивности, конформности [8].

Генетическим корнем другого мотивационно-смыслового образования, ***желания убедиться в наличии определённого качества личности,*** является стремление к самостоятельности. Постепенно, на базе оценок взрослых и овладения речью у ребёнка появляется возможность «начать осознавать себя как отдельного человека» (В. С. Мухина), которая приходится на возраст от 2,5 до 3 лет (В. В. Столин).

Самостоятельность проявляется в противоречивом взаимодействии двух сил: стремлении к признанию как *идентификации* со взрослыми и стремлении к *обособлению* (В. С. Мухина, Б. Г. Ананьев). Пик проявления противоречия между этими тенденциями совпадает с кризисом 3 лет. Осознание собственных возможностей ребёнком в овладении телом, ощущение себя источником воли приводит к появлению нового типа отношения со взрослыми. Ребёнок начинает сравнивать себя со взрослыми и хочет пользоваться теми же правами, что и взрослые: выполнять такие же действия, пользоваться той же независимостью и самостоятельностью. Решающее значение для самоутверждения ребёнка имеет то, как он «воспринимает запреты взрослых, в этом лежат истоки его упрямства или уступчивости» [9].

Включаясь в различные социализирующие подсистемы: семью, детский сад, – ребёнок становится их элементом. Адаптация к требованиям социализирующих подсистем, освоение соответствующих видов деятельности и социального взаимодействия опосредуют интеграцию ребёнка в социализирующей подсистеме, идентификацию с ней.

Постепенно доминирующим процессом в связке «идентификация – обособление» начинает выступать обособление. Именно «обособление творит личность»: ребёнок «берёт на себя ответственность за свою самостоятельность... начинает формировать свою собственную жизненную позицию» [10].

К началу школьного периода у него появляется большое разнообразие индивидуальных вариаций ценностного отношения к тем или иным видам предметной деятельности, способам взаимодействия в рамках задаваемого взрослыми образа жизни. Усилению вариативности поведения способствует стимулирование активности и инициативы ребёнка.

В школьный период (до подросткового возраста) обособление ребёнка связано с выходом за пределы предписываемого взрослыми образа жизни. В 9–10 лет ребёнок не просто желает быть самостоятельным, а требует признания взрослыми факта взросления и самостоятельности, считает Д. И. Фельдштейн [11]. Стремление к самостоятельности на этом этапе реализуется по-разному: утвердить своё право быть взрослым, притязая на равные с ними права, утвердить признание взрослыми своих новых возможностей, участвовать в разнообразных делах наравне со взрослыми. Поведение младшего подростка становится сознательным, обусловленным активным процессом осознания мотивов, целей, общественно ценных результатов и характеризуется принятием ответственности за своё поведение.

Потребность в автономии в подростковом возрасте (13–15 лет) вызывает резкое повышение вариативности поведения не внутри социума, задаваемого взрослыми, а в самом образе жизни подростка, который психологами характеризуется как отчуждение от норм, требований, смыслов взрослого мира (А. В. Минаев, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн).

В этот возрастной период актуализируется потребность в самоутверждении, которая в большей степени направлена на достижение внешнего эффекта: подростковая мода, сленг, музыкальные пристрастия, увлечения. Подросток, преодолевая нормы, ценности общества, отвергает опыт старшего поколения, и его самоутверждение носит стихийный характер, часто поверхностный.

В старшем школьном возрасте потребность в автономии углубляется и представляет собой интеграцию поведенческой, эмоциональной и ценностной её сторон [12]. Поведенческая автономия предполагает потребность и право старшего школьника «решать лично его касающиеся вопросы»; эмоциональная автономия – потребность и право иметь собственные привязанности; моральная и ценностная – потребность и право иметь собственную позицию в утверждении себя на основе ценностного отношения к предметному миру, людям, себе. Переживание каждого вида автономии является ценнейшим опытом самоутверждения. Выбор способа утверждения продиктован особенностями самоотношения и наличием сферы жизнедеятельности, адекватной сущностным силам старшего школьника, – «могу», «хочу», «надо». При гармоничной их реализации он испытывает состояние самоудовлетворённости, приобретает позитивный опыт самоутверждения. При отсутствии гармонии происходит поиск активности, компенсирующей состояние тревоги и неуверенности в себе.

Переживаемые состояния, становясь типичными и устойчивыми за счёт повторения, являются опытом самоутверждения, способствующим закреплению психических качеств, которые находят своё выражение в позиции личности.

Мотивационно-смысловое образование – ***стремление превосходить других людей*** – имеет свою специфику, являющуюся отражением системы конкретно-исторических общественных отношений.

В зависимости от доминирующих ценностей общества, оно может считаться негативным способом взаимодействия с людьми, а может быть представлено движущей силой реализации сущности человека. Общество либо депривирует это стремление, либо создаёт условия для его реализации, тем самым делается попытка управлять этой «фундаментальной мотивационной силой» (А. Адлер, А. И. Розов). Одно и то же проявление стремления к превосходству может называться то властолюбием, карьеризмом, то управленческой борьбой и карьерным ростом. Мы полагаем, что стремление превосходить нейтрально и его генетической основой можно считать стремление человека к выделению себя из своего окружения (А. В. Петровский, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин, Ш. Н. Чхартишвили). Способы реализации стремления к превосходству различны и обусловлены ожиданиями и доминирующими ценностями общества (заслуги человека, деньги, вещи, образование, внешность и т. д.). Методом определения превосходства выступает механизм социального сравнения. Стремясь к субъективно точному сравнению, человек предпочитает сравнивать себя с людьми из своей социальной группы, близкого окружения.

Первые попытки социального сравнения заметны с 4–5 лет. Они имеют форму игры «моё лучше, чем твоё» и реализуются в виде детского хвастовства, обязательного стремления выигрывать. Стремление к превосходству постоянно поощряется прямо или косвенно. Постепенно ребёнок учится идентифицировать себя с тем, что наиболее ценно и одобряется.

В 6–10 лет актуализируется потребность в достижениях, реализующаяся в ситуациях соперничества (желание выигрывать).

В младшем школьном, подростковом возрастах достижение превосходства определяется идентификацией с достижениями в значимых для референтной группы сферах жизнедеятельности. В старшем школьном возрасте, в период взросления возможна идентификация с социальностью (своей социальной ролью). Потребность в самоутверждении начинает удовлетворяться средствами и способами, имеющими престижное значение. Обладание престижными вещами, внешностью, деньгами может являться эквивалентом заслуг, организующим принципом жизни (стилем) – «быть похожим на...». Самоутверждение в таком случае может быть ролевым, не приносящим человеку чувства стабильности. Подлинное же стремление к превосходству над другими может реализоваться через идентификацию с собственными возможностями и приобретает форму превосходства над собой вчерашним, что достигается утверждением сущностных сил в субъективно значимых для человека сферах жизнедеятельности. Превосходство над другими приобретает форму социального мотива, включающего стремление к известности и общественному престижу, получению признания окружающих, к достижению высоких результатов в значимой для человека деятельности, а также стремление к соперничеству, желание превзойти других, быть первым.

Онтогенетический путь развития каждого мотивационно-смыслового образования самоутверждения имеет общую точку пересечения с другими, которая совпадает со старшим школьным возрастом. Для их пересечения складываются предпосылки в ходе решения задач, соответствующих этапам возрастного развития. Именно в старшем школьном возрасте происходит интеграция задач (И. С. Кон, А. В. Мудрик, Э. Эриксон): естественно-культурных, социально-культурных, социально-психологических.

Проиллюстрируем данные теоретического анализа примером одного эмпирического исследования.

Цель исследования

Выявить взаимосвязи мотивационно-смысловых образований в подростковом и старшем школьном возрасте; определить, действительно ли интеграция мотивационно-смысловых образований самоутверждения происходит в старшем школьном возрасте; действительно ли интеграция мотивационно-смысловых образований детерминирует самоутверждение.

Испытуемая Александра, учащаяся общеобразовательной школы, живет в полной семье, увлекается живописью, учится на «4» и «5», конфликтов со сверстниками не имеет, пользуется авторитетом. Первое исследование состоялось в мае 2006 г. (14 лет), второе в апреле 2008 г. (16 лет).

Процедура исследования предполагала анализ содержания мотивационно-смысловых образований, а также их взаимосвязей с помощью ко-терапевтической компьютерной системы «Келли-98» (В. М. Воробьёв, Н. Л. Коновалова) [13].

В 14 лет мотивационно-смысловые образования Александры выглядели следующим образом (рис. 1).

Как видно из рис. 1, мотивационно-смысловые образования связаны между собой, но не являются интегрированными для реализации самоутверждения. Наибольшей связностью обладает мотивационно-смысловое образование «заслужить признание».

Сильная связь обнаружена между двумя элементами-мотивами «быть коммуникабельным» и «быть авторитетным», что соответствует поис-

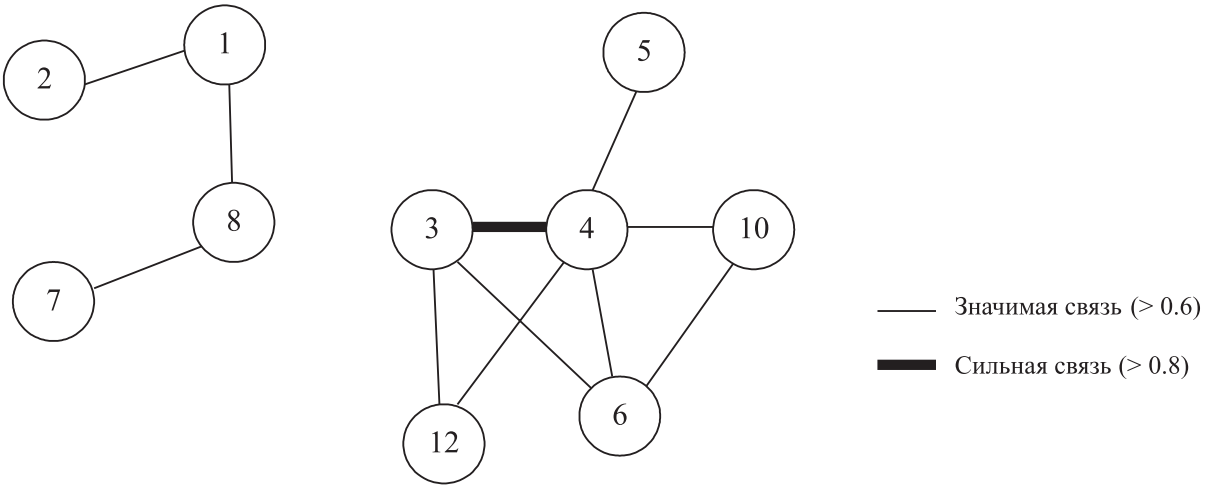


Рис. 1. Взаимосвязь мотивационно-смысловых образований Александры (14 лет)

1. Не иметь стадного рефлекса
2. Опережать других
3. Быть авторитетным
4. Быть коммуникабельным
5. Иметь таланты
6. Воспитанность
7. Быть индивидуальностью
8. Быть особенным
9. Своенравность
10. Я идеальное (самоутверждение)
11. Я реальное
12. Я огранич. (не самоутверждение)

} Превосходить других
} Заслужить признание
} Быть собой
} Самооценка

кам стратегий реализации потребности самоутверждения в группе сверстников.

Мотивационно-смысловое образование «быть собой» пока не интегрировано в общую систему, «Я-реальное» отсутствует в системе, так как Александра ищет способ заслужить признание и идентифицирует самоутверждение и ожидания значимых людей.

Обратимся к анализу содержания мотивационно-смысловых образований Александры в 16-летнем возрасте (рис. 2).

Как видно из рис. 2, мотивационно-смысловые образования Александры интегрированы в единую систему, центральным элементом-мотивом которой является «принципиальность», что отражает ведущую роль в самоутверждении мотивационно-смыслового образования «быть собой». Здесь четкое осознание «какой я хочу быть», «какой – не хочу», т. е. самоопределение относительно выбора стратегии самоутверждения, основанной на собственных принципах.

При сравнении рисунков мы видим динамику: обогащение содержания мотивационно-смысловых образований, их способность к интеграции для самоутверждения как ступени самореализации.

Мотивационно-смысловые образования, интегрируясь в единую систему, детерминируют процесс самоутверждения.

Примечания

1. *Галажинский, Э. В.* Системная детерминация самореализации личности [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Э. В. Галажинский. Барнаул, 2002.

2. *Корчагина, Г. И.* Позиция самоутверждения старшего школьника: теория, диагностика, условия развития [Текст] / Г. И. Корчагина. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. 133 с.

3. Там же.

4. *Шакуров, Р. Х.* Само=любие детей дошкольного возраста [Текст] / Р. Х. Шакуров. М.: Просвещение, 1969. 176 с.

5. *Авдеева, Н. Н.* Развитие личности на ранних этапах онтогенеза [Текст] / Н. Н. Авдеева // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. 180 с.

6. *Снайдер, М.* Ребёнок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести

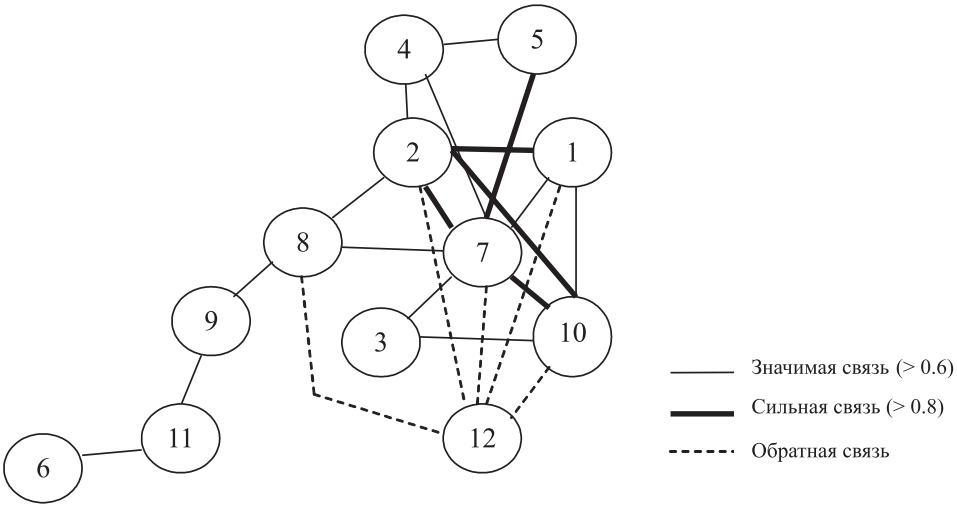


Рис. 2. Взаимосвязь мотивационно-смысловых образований Александры (16 лет)

1. Сравнивать себя с другими
2. Проявить самое лучшее в себе
3. Сильно опережать других

} Превосходить других

4. Репутация
5. Уметь влиять
6. Сеть общения

} Заслужить признание

7. Принципиальность
8. Жить своей жизнью
9. Подавить

} Быть собой

10. Жизнестойкость (самоутверждение)
11. Коммуникабельность (я реальное)
12. Доверчивость (я самоогранич.)

} Самооценка

[Текст] / М. Снайдер, Р. Снайдер. М.: Смысл; СПб.: Гармония, 1994. 237 с.

7. *Галажинский, Э. В.* Указ. соч. С. 323.

8. Там же. С. 65.

9. *Риман, Ф.* Основные формы страха [Текст] / Ф. Риман; пер. с нем. Э. Л. Гушанского. М.: Алетейа, 1998. С. 205.

10. *Галажинский, Э. В.* Указ. соч. С. 85.

11. *Фельдштейн, Д. И.* Психологические условия ускорения процесса личностного, в том числе и профессионального самоопределения подростка [Текст] / Д. И. Фельдштейн // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников: сб. научных трудов / под ред. Л. А. Радзиховский. М., 1987. С. 4–17.

12. *Петровский, А. В.* Возрастная и педагогическая психология [Текст] : учебник для студентов пед. ин-тов / А. В. Петровский. М.: Просвещение, 1979. С. 154.

13. *Воробьёв, В. М.* «Келли-98» Ко-терапевтическая компьютерная система [Текст] : методическое руководство / В. М. Воробьёв, Н. Л. Коновалова. СПб.: ГП «Иматон», 2003. 176 с.

Н. А. Низовских

«ИДЕЯ» И ЛИЧНОСТЬ

В оригинальной концепции бытия и развития личности В. С. Мухиной системообразующим выступает понятие «Великое идеополе общественного сознания», которое рассматривается как строительный материал для развития духовного мира личности, как условие ее самосозидания и творчества. Разделяя взгляды В. С. Мухиной, автор статьи представляет размышления Р. Мэя, Г. Олпорта, И. Ялома, М. М. Бахтина, Л. С. Выготского, М. К. Мамардашвили, А. В. Петровского, позволяющие конкретизировать представления о роли «идеи» в жизни личности: идеи приобщают человека к бытию, определяют его психологическое благополучие, формируют его как уникальную личность.

Психологическое знание о личности, выработанное в многочисленных концепциях и теориях прошлого века, доказало свою полезность фактом своего распространения далеко за пределы психологии, востребованностью в самых разных сферах человеческой жизни. В XXI в. представления о личности с необходимостью должны подняться на новую высоту, поскольку проблемы личностного бытия и личностного развития человека в кардинально изменившемся мире требуют качественно новых решений.

Первой серьезной авторской работой XXI в., аккумулирующей достижения ведущих исследователей прошлого и задающей новые векторы в постижении личностного в человеке, стала концепция известного российского психолога В. С. Мухиной [1]. В данной концепции в качестве системообразующего вводится понятие «великое идеополе общественного сознания». Идеополе определяется автором как «великое пространство, объективно существующее и вмещающее в себя опыт познавательной деятельности всего человечества и открытое для взаимодействия с ним», «объективно существующая информационно-энергетическая сфера как следствие исторического развития общества» [2]. Великое идеополе содержит не только сгущенные идеи, выверенные временем эталонные образы и нравственные ориентиры, но и разнообразные синкретические элементы образов, идей, домыслов, предчувствий и пр. [3]. Как отмечает В. С. Мухина [4], идеологическое поле общественного сознания XX столетия, созданное психоанализом, экзистенциализмом, феноменологией и марксизмом, определяет не только направление развития наук, заинтересованных в постижении феномена человека, но и влияет на общее развитие массового сознания читающего и думающего населения в Европе, Америке, России и других странах.

В. С. Мухина утверждает, что люди различаются по своему отношению к идеополю общественного сознания. Одни стремятся не только овладеть идеологическим полем своего времени, но и участвуют в его развитии. Другие, едва соприкоснувшись с новыми идеями, теряют их, не удерживая в своем сознании. Есть и такие люди, которые реализуют себя лишь в поле обыденного общественного сознания «простого человека». Высоко оценивая потенциал человеческих возможностей, В. С. Мухина высказывает свою убежденность в том, что человек может проявлять себя как личность «только определив для себя позицию отношения к социальным ожиданиям, к религии и идеологиям своего времени, только определив свое место в ценностях Великого поля общественного сознания» [5], поскольку идеополе общественного сознания является «строительным материалом для развития духовного мира человека как личности» [6], выступает как условие ее самосозидания и творчества [7].

В настоящее время, пишет В. С. Мухина, идеологическое поле общественного сознания, так же как и поле обыденного общественного сознания, находится под давлением новых, но пока еще синкретических идей. И если человек ищет опоры только в современном поле общественного сознания, если у него нет никаких других опор в жизни, то он может попасть в позицию агрессивного маргинала, осуждающего всех и вся, забывшего, что он должен уповать еще и на самого себя [8].

Разделяя взгляды В. С. Мухиной, мы убеждены в том, что идеи играют значимую роль в

НИЗОВСКИХ Нина Аркадьевна – кандидат психологических наук, зав. кафедрой практической психологии ВятГГУ

© Низовских Н. А., 2008

жизни не только выдающихся, но и «простых» людей. В статье рассмотрим некоторые аспекты данной проблемы, представляющиеся значимыми с точки зрения роли идей в личностном способе организации индивидуальной жизни человека и его личностном саморазвитии.

Понятие «идея» имеет многовековую традицию в истории философской и психологической мысли и в настоящее время широко используется в социальных и гуманитарных науках, искусстве и других сферах человеческой жизни. В каждой из названных сфер данное понятие имеет свои трактовки и выполняет свою «миссию».

К понятию «идея» обращались многие философы, рассматривая ее то как имеющую божественное происхождение, то как результат деятельности самого человека. Платон (428–348 гг. до н. э.), к примеру, полагал, что природа души человека сродни природе идей, поскольку душа до соединения с телом находится в царстве идей. Д. Локк (1632–1704), напротив, считал, что душа человека является чистым листом, и все ее содержания, в том числе и идеи, возникают из опыта при жизни. Отечественная философия рассматривала идею как форму постижения в мысли явлений объективной реальности, специфическую форму отражения действительности. При таком подходе идеи выступают как активное, опосредствующее звено в процессе практической деятельности; в них зафиксирован индивидуальный или коллективный опыт, знание той или иной стороны действительности; они систематизируют знание и опыт человека в некую систему, играют роль принципов объяснения явлений, служат основой поиска новых путей решения проблемы.

С целью психологического анализа роли «идеи» в жизни личности обратимся к значению данного слова. В русском языке «идея» определяется как 1) понятие, представление, отражающее действительность в сознании человека, выражающее его отношение к ней и являющееся основным принципом мировоззрения; 2) основная, главная мысль, замысел, определяющий содержание чего-нибудь; 3) мысль, намерение, план; 4) мысленный образ чего-нибудь, понятие о чем-нибудь [9]. Данные толкования более всего указывают на мысленный характер «идеи» (понятие, представление, мысль, образ, принцип мировоззрения), ее связь с реальностью (отражение действительности в сознании), аффективную окрашенность (выражение отношения к действительности), значимость среди других мысленных образований (основная, главная мысль) и интенциональность (замысел, намерение, план).

Мысленный (образный) характер и, одновременно, «действенность» идеи подчеркивает А. В. Петровский, когда пишет о том, что «идея есть *образ (мысль) в действии*, продуктивное представление, формирующее свой объект. В идее преодолевается оппозиция субъективного и объективного (вполне резонно полагать, что “идеи творят мир”» [10]. Эти неразрывно связанные друг с другом характеристики идеи – «мыслеобразность» (как постижение внешней и внутренней реальности) и «действенность» (как интенциональность и продуктивность) – и определяют роль идеи в жизни человека как личности.

Идеи приобщают человека к бытию. Интересны размышления одного из создателей экзистенциального направления в психологии Р. Мэя, вызванные тем, что его молодые современники проявляли недоверие к «просто словам» и отдавали приоритет опыту, противопоставляя его «идеям» [11]. С пониманием относясь к страстной жажде опыта молодых, которая «есть стремление более полно включить себя в картину происходящего», Р. Мэй считает, что каждый человек может и должен рефлексировать свой опыт, поскольку это «не только придает силу мышлению, но также приобщает к бытию» [12]. Молодое поколение право в своих нападках на «только» мышление и «только» слова, считает Р. Мэй, но оно совершает ту же ошибку, когда под видом переживания жизни хватается за «только» чувства, «только» действия или какую-либо другую частную функцию человека.

Идеи определяют психологическое благополучие личности. И. Ялом раскрывает значение руководящих идей для человека следующим образом: «Как природа не терпит пустоты, так мы, человеческие существа, не терпим неопределенности. <...> Способность объяснить и упорядочить события своей жизни в соответствии с неким связным и предсказуемым паттерном отнюдь не маловажная. Назвать нечто определенным именем, определить его место в цепочке причинно-следственных связей – значит начать чувствовать его контролируемым» [13]. Ялом уверен в том, что понимание рождает ощущение силы. Как это ни парадоксально, пишет Ялом, но «любой из нас начинает меньше чувствовать свою ничтожность, свою беспомощность, свое одиночество, когда приходит к пониманию факта нашей фундаментальной беспомощности и одиночества перед лицом космического безразличия». Этот парадокс, подтверждающий значение «руководящих идей» для человека, заслуживает внимания. Ялом приводит старую поговорку: «Тому, кто идет со своим светом, можно не бояться тьмы» [14]. Действительно, идея подобна светильнику. Но не все идеи одинаково хороши для человека. В своей психотерапевтической работе Ялом особое значение придавал осознанию клиентом патогенной идеи и замещению ее идеей конструктивной. Работая с сопротивлениями клиента, психотерапевт, по мысли Ялома, должен «упорство-

вать» и, при необходимости, «говорить снова и снова одни и те же вещи, пусть с различными акцентами» [15]. Иллюстрируя это положение, Ялом приводит случай из своей практики. В ходе терапии одна депрессивная, мазохистичная и суицидальная пациентка часто описывала свою жажду смерти, а в другие моменты – различные вещи, которыми хотела бы заниматься в жизни. Ялом не раз давал «до неприличия простой» комментарий, который стал для пациентки спасительным. Он говорил своей пациентке многократно: «Для этих событий есть лишь одна возможная последовательность – сначала опыт жизни, потом смерть» [16]. Через несколько месяцев после завершения терапии во время отчетной сессии данная пациентка назвала этот комментарий самым важным за весь период. Мы видим на этом примере, как идея в буквальном смысле спасает человека. Приведем еще один пример из терапевтической практики Ялома, связанный с работой над неконструктивной идеей. Пациентка, шансы которой найти желаемого партнера были значительно снижены серьезным физическим недостатком, терзала себя, выбрав убежденность в том, что жизнь без любовно-сексуальных отношений с мужчиной не имеет никакой ценности. Данная пациентка, как пишет Ялом, закрывала для себя многие другие возможности, включая глубокое наслаждение несексуальной дружбой с мужчинами. Основная терапевтическая работа с этой пациенткой заключалась в том, чтобы расшатать ее базовую идею, согласно которой человек либо имеет пару, либо он ничто (установка, всегда имевшая сильное социальное подкрепление, особенно для женщин). В конечном итоге пациентка пришла к пониманию того, что, хотя она не отвечает за свой недостаток, тем не менее несет полную ответственность за свою позицию по отношению к нему и за свое решение придерживаться убеждений, ведущих к тяжелому самообесцениванию [17]. Обнаружение и расшатывание патогенных идей личности, равно как и трансляция конструктивных идей, не являются легким делом. Зачастую установки индивида глубоко «скрываются» за его словами и консультант может судить о них только посредством проницательного наблюдения и/или применяя специальные психотехнические приемы.

Идеи раскрывают и формируют человеческое сознание в его глубочайшей сущности. Понятию «идея» много внимания уделил М. М. Бахтин, исследуя творчество Ф. М. Достоевского. Соглашаясь с тем, что идея как предмет изображения занимает громадное место в творчестве Достоевского, Бахтин подчеркивал, что не идея все же героиня романов Достоевского, героем Достоевского был человек, и изображал он не идею в человеке, а, говоря собственными словами Достоевского, «человека в человеке». Идея была для Достоевского «или пробным камнем для испытания человека в человеке, или формой его обнаружения, или, наконец, – и это главное – тем "медиумом", тою средою, в которой раскрывается человеческое сознание в своей глубочайшей сущности» [18]. Как характерную особенность творчества Достоевского М. М. Бахтин отмечает «художественное слияние личной жизни с мировоззрением, интимнейшего переживания с идеей» [19]. У Достоевского «человек преодолевает свою "вещность" и становится "человеком в человеке", только войдя в чистую и незавершимую сферу идеи, то есть, только став бескорыстным человеком идеи» [20]. Идея, по М. М. Бахтину, – это «не субъективное индивидуально-психологическое образование с "постоянным местопребыванием" в голове человека», идея «интериндивидуальна и интерсубъективна, сфера ее бытия не индивидуальное сознание, а диалогическое общение между сознаниями» [21]. Бахтин называет Достоевского великим художником идеи, поскольку именно этому писателю принадлежит «художественное открытие диалогической природы идеи, сознания и всякой освещенной сознанием (и, следовательно, хотя бы краешком причастной идее) человеческой жизни» [22]. С точки зрения обсуждаемых в данной статье проблем, заслуживают внимания замечания М. М. Бахтина, характеризующие одного из героев Достоевского – Степана Верховенского, который «сыплет отдельными "истинами" именно потому, что у него нет "владычествующей идеи", определяющей ядро его личности, нет своей правды, а есть только безличные истины, которые тем самым перестают быть до конца истинными» [23].

Об «идее своей личности» говорил и М. К. Мамардашвили [24], подчеркивая, что все, что мы знаем, мы знаем посредством узнавания на себе, и даже из книги мы можем получить знание, лишь узнав и сопоставив его со своим собственным опытом или с идеей своей личности. У каждого человека есть какая-то своя идея.

Г. Олпорт [25] начинает описание своей биографии изречением Бергсона о том, что «философия каждой жизни опирается на некую "личную идею", даже если попытка выразить эту идею никогда полностью не удается». Личная идея самого Г. Олпорта, по его словам, состояла в том, чтобы раскрыть, являются ли подобные общие гипотезы, касающиеся природы человека, эмпирически жизнеспособными. Считая, что Бергсон преувеличивает потенциальное единство человеческой личности, Г. Олпорт полагал, что «эти взгляды требуют проверки. Философия человека и психология человека должны быть соотнесены друг с другом» [26]. Когда я писала эту статью, дочь спросила о моей «личной идее». Я ответи-

ла, что это – любовь (в смысле заповеди Христа «любите друг друга»). Позже в голову пришла мысль, что есть еще одна личная идея, которая определяет мою жизнь и мои научные интересы – это идея личностного саморазвития человека.

Собственно психологическая трактовка понятия «идея», раскрывающая ее роль и механизмы функционирования в структуре личности, содержится в работе Л. С. Выготского «Мышление и речь» [27]. Проблема мышления и речи рассматривалась Л. С. Выготским как узловая проблема всей психологии человека. Рассматривая вопрос об отношении мышления и речи к остальным сторонам сознания, Л. С. Выготский указывал на то, что это прежде всего вопрос о связи между интеллектом и аффектом, и путь для решения этой проблемы – применение анализа, расчленяющего сложное целое на единицы, в выделении для целей анализа динамических смысловых систем, представляющих единство аффективных и интеллектуальных процессов. Такой анализ, как писал Л. С. Выготский, показывает, что «во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее» [28]. Идея, таким образом, выступает как динамическая смысловая система, одновременно представляющая действительность и отношение человека к этой действительности. Анализ идеи в названном выше качестве позволяет, по мысли Л. С. Выготского, «раскрыть прямое движение от потребности побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности» [29]. Идеи, применяемые как руководящие жизненные принципы (или правила жизни), определяют не только динамику повседневного поведения и конкретных деятельностей человека, но и динамику его жизни в целом.

Поиск главных руководящих идей – задача молодости. Отсутствие личной идеи может повергнуть человека в состояние растерянности и пустоты, вызвать переживание «экзистенциального вакуума» (В. Франкл), когда возвращение «в себя и к себе» оборачивается ощущением «бессмысленной пустоты» [30]. Со всей очевидностью и остротой здесь возникает проблема трансляции сильных идей в образовательном процессе. Циркуляция идей, обмен идеями, «идеологическая работа» – неотъемлемые составляющие обучения и воспитания в современном вузе. Проблема еще и в том, что освоенная субъектом идея не остается неизменной, она живет в сознании или бессознательном человека своей жизнью, претерпевает изменения, подвергаясь воздействиям со стороны других идей. Важно, чтобы та или иная «присвоенная» человеком идея не смогла поглотить его целиком, важно, чтобы человек мог занять внутреннюю позицию в отношении любой из циркулирующих в обществе и транслируемых в процессе образования идей. И именно сам взрослеющий человек – будущий специалист – должен принять на себя ответственность за освоение и разработку «великого идеополя общественного сознания».

Примечания

1. *Мухина, В. С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) [Текст] / В. С. Мухина. Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007.
2. Там же. С. 36.
3. Там же. С. 40.
4. Там же. С. 236–237.
5. Там же. С. 237.
6. Там же. С. 34.
7. Там же. С. 41.
8. Там же. С. 251.
9. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. 18-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1986. С. 205.
10. *Петровский, А. В.* Теоретическая психология [Текст] : учеб. пособие для студентов психол. фак. высш. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 14–15.
11. *Мэй, Р.* Сила и невинность [Текст] / Р. Мэй. М.: Смысл, 2001. С. 89.
12. Там же. С. 90.
13. *Ялом, И.* Экзистенциальная психотерапия [Текст] / И. Ялом. М.: НФ «Класс», 2000. С. 214.
14. Там же. С. 228.
15. Там же. С. 231.
16. Там же.
17. Там же. С. 308.
18. *Бахтин, М. М.* Проблемы поэтики Достоевского [Текст] / М. М. Бахтин. М.: Сов. Россия, 1979. С. 37–38.
19. Там же. С. 89.
20. Там же. С. 98.
21. Там же. С. 100.
22. Там же. С. 101.
23. Там же. С. 111.
24. *Мамардашвили, М. К.* Эстетика мышления [Текст] / М. К. Мамардашвили. М.: Моск. школа полит. исследований, 2000. С. 317.
25. *Олпорт, Г.* Становление личности: Избранные труды [Текст] / Г. Олпорт. М.: Смысл, 2002. С. 15.
26. Там же.
27. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 6–361.
28. Там же. С. 22.
29. Там же.
30. *Ронжин, Е.* Проблема времени и «Я» [Текст] / Е. Ронжин // Газета факультета психологии ВятГУ «Катарсис». 2008. № 8. С. 4.

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

И. О. Рясик

КВАНТОВЫЕ АНАЛОГИ СВОЙСТВ СОЗНАНИЯ

Статья посвящена вопросам моделирования функционирования мозга и сознательной деятельности. Обсуждается синергетический подход. Проводится аналогия между функционированием мозга и сознания и устройством квантовых компьютеров, многомировой интерпретацией Хью Эверетта, следствиями принципа неопределённостей Гейзенберга, принципом дополнительности Бора, парадоксом Эйнштейна-Подольского-Розена.

Актуальной проблемой современной философии сознания и нейронаук является моделирование психофизиологических процессов и сознательной деятельности. Многочисленные анатомические, нейрофизиологические, нейропсихологические данные явно указывают на неразрывную связь сознания и психики с головным мозгом. Перспективным подходом в раскрытии характера этой взаимосвязи и объяснении свойств сознания является использование физических моделей и аналогий.

Современная физика рассматривает материю как «субстанцию в спинозовском понимании» [1]. Л. А. Минасян указывает: «...материя как самодвижущаяся и самовосстанавливающаяся субстанция на некотором этапе своей эволюции порождает мыслящий дух как необходимый атрибут своего существования» [2]. Ильенков писал о том, что сознание и мышление могут рассматриваться как «форма движения материи, притом абсолютно-высшая его форма» [3].

Диалектическое рассмотрение соотношения мышления и материи предполагает их взаимообусловленность, взаимопревращение, тождество противоположностей: мышление не может существовать без материи и материя не может существовать без мышления [4]. Минасян пишет об этом так: «Так же как и материя в своём развитии прошла длинный путь эволюции от суперсимметричного суперполя к данному нам в восприятии физическому многообразию мира, так и сознание явилось высшим этапом развития материи как атрибут, как абсолютно необходимое, не могущее исчезнуть, условие её бесконечного существования» [5].

Если материя есть нечто подобное нашей субъективности по своей форме бытия, то она должна обладать основными, всеобщими свойствами субъективного, такими как целостность, временная нелокальность (конечная, ненулевая временная протяженность чувственно переживаемого «сейчас» и сверхвременность смысла), а также двойственная актуально-потенциальная структура сознания (специфическая онтологическая «многослойность» субъективного, качественная разнородность субъективных состояний, то есть наличие в сфере субъективного наряду с чувственными переживаниями также и сверхчувственного, «идеального» слоя субъективного бытия – бескачественных, внепространственных и вневременных смыслов, которые можно истолковать как «чистые потенции», то есть онтологически наличные возможности, присущие тем или иным актуальным переживаниям) [6].

Эмерджентное возникновение сознания и мышления в результате самодвижения материального субстрата рассматривает синергетика. Синергетический подход к изучению функционирования головного мозга заключается в модели мозга как самоорганизующейся системы, центральным моментом рассмотрения которой является взаимодействие её элементов, отдельных зон мозга. Так, Хакен и Хакен-Крелль пишут о природе психической деятельности: «Разделение функций между определёнными отделами мозга в действительности подразумевает отнюдь не жёсткое закрепление за каждой зоной, представляющей собой некую замкнутую целостность каких-то определённых задач, но существование множественных связей, обеспечивающих, прежде всего, скоординированное взаимодействие отдельных частей, составляющих в совокупности мозг» [7].

Модель «синергетического компьютера» используется для описания процессов мышления и восприятия, для связи нейронного микромира и макроуровня восприятия. Однако при этом мозг рассматривается не как изолированная, а как открытая система, взаимодействующая с окружающей средой. Именно окружающая среда, с точки зрения синергетики, служит источником сенсорных стимулов, самоорганизующихся в мозгу в «упорядоченные когерентные схемы, соот-

РЯСИК Иван Олегович – аспирант кафедры философии и социологии ВятГГУ
© Рясик И. О., 2008

ветствующие образам и мыслям» [8]. Сам феномен визуального мышления служит удачным примером синкретизма организма и окружающей среды, единства материальных (природных), трансформированных (нейрофизиологических) и психических (восприятие) явлений.

Изменения, происходящие в системе (головного мозге) во времени, определяются, согласно Хакену, «настоящим состоянием, так называемыми управляющими параметрами и случайными событиями» [9]. «Управляющими параметрами в отношении мозга могут быть концентрации нейронных медиаторов, типа допамина или серотонина, или наркотических веществ, вводимых извне...» [10]. Случайными событиями могут быть сенсорные стимулы окружающей среды.

Таким образом, в рамках синергетической парадигмы в генезе психических явлений осуществляется учёт и факторов среды (сенсорные стимулы), и собственно мозговых механизмов, в среде которых реализуется самоорганизация афферентных потоков, и уровневой структуры в рассматриваемой сфере (уровень, поставляющий свободную энергию для мозговых процессов, уровень собственно мозговых процессов, уровень психических явлений, содержание которых определяется сенсорными стимулами окружающей среды). При этом принцип подчинения самоорганизующейся при фазовом переходе структуры параметру порядка можно считать изоморфным принципу органического соответствия структуры и функции, целостного единства формы и содержания, психических и нейрофизиологических явлений.

Феномен когерентности (от лат. cohaerens – находящийся в связи), представляющий согласованное во времени протекание нескольких колебательных или волновых процессов, лежит не только в основе функционирования лазеров, исследованных Германом Хакеном, но и наблюдается в процессе упорядочивания биоэлектрической активности головного мозга при формировании функциональной системы (или доминанты), направленной на реализацию той или иной когнитивной задачи. Эмерджентные свойства материи и «духовные» принципы её организации объединены в синергетике в понятии «параметра порядка». Возникновение эмерджентных свойств подобно возникновению всё новых структур (паттернов) повышенной сложности в диссипативных средах при условии поступления энергии извне.

Синергетический подход к решению психофизической проблемы представляет собой среднюю позицию между материализмом и идеализмом, так как в нём признаётся процесс круговой каузальности, поддающийся математическому описанию. Элементы систем, рассматриваемых в синергетике, создают параметры порядка, которые, в свою очередь, оказывают влияния на отдельные элементы системы по принципу подчинения. Хакен об этом пишет следующее: «Согласно синергетическому принципу подчинения, параметры порядка ξ определяют поведение всех отдельных частей системы. Число компонентов может быть очень большим, в то время как общее число параметров порядка довольно мало или это может быть только один параметр. Таким образом, принцип подчинения подразумевает огромное информационное сжатие... Параметры порядка определяют поведение отдельных частей, но с другой стороны, отдельные части системы воздействуют на поведение параметров порядка... Таким образом, мы наблюдаем явление круговой причинной связи» [10]. Этот пример Хакен переносит на психические и материальные процессы: «...духовные – или, выражаясь точнее, – психические проявления мозга и материальное его состояние взаимно обусловливают друг друга. С этой точки зрения, электрические и химические процессы в нейронах обусловливают возникновение мыслей, и наоборот... Между духом и материей попросту невозможны линейные, одномерные и однозначные отношения» [11]. Идея круговой причинности и взаимообусловленности Германа Хакена имеет параллель с представлениями в психофизиологии о рефлекторном кольце и обратной связи в схеме функциональной системы.

Однако известные нам биофизические и биохимические процессы в нервной системе никакими из свойств субъективного не обладают. Лишь на квантовом уровне описания материи можно усмотреть достаточно полную, многостороннюю аналогию физического и психического.

Существует строгий изоморфизм между предельно общими «формальными» свойствами сознания и свойствами произвольных квантовых систем как предполагаемого «субстрата» сознания. На квантовом уровне можно найти аналоги целостности сферы субъективного, аналог временной нелокальности, а также двойственности чувственного и внечувственного [12]. Также поддается объяснению кажущееся противоречие между бескачественностью физической материи и качественной разнородностью чувственных переживаний.

«Двухаспектный подход» к решению психофизической проблемы является философским основанием отождествления сознания с квантовым компьютером. Математический аппарат квантовой механики способен описать лишь потенциальную сторону бытия, соответствующую (с точки зрения «двухаспектного подхода») смыслам, которые также бескачественны. Качества же могут возникать лишь в связи с квантовыми измерениями.

Сходство между нечёткостью человеческого мышления и смешанным состоянием квантовых систем, описываемым лишь вероятностно, послужило основой для создания квантовых компьютеров, которые призваны имитировать когнитивные процессы. При этом проводится аналогия между полем возможных когнитивных сценариев и квантовыми битами (кубитами), представляемыми математиками в виде сложных топологических объектов (расслоений Хопфа). Сходство между квантовыми вычислениями и человеческим сознанием нашло отражение в «теории оркестрированной объективной редукции» Роджера Пенроуза и Стюарта Хамероффа, согласно представлениям которых мышление сосредоточено в микротрубочках нейронов – своеобразных миниатюрных квантовых компьютерах [13].

Другой аналогией между многовариантностью эволюции квантовых систем и ветвящейся интенциональностью сознания может служить многомировая интерпретация Хью Эверетта (идея множественности миров), которая напоминает «семантику возможных миров» финского логика Хинтикки и позволяет говорить о том, что «действительность полионтична по отношению к своим возможностям» [14].

Собственное состояние квантового объекта, описываемое квадратом модуля собственной функции $|\psi_k|^2$, характеризующей изменение плотности вероятности положения объекта в пространстве и времени, может найти аналогию с вероятностным прогнозированием поведения живого объекта в ответ на стимул, с точки зрения бихевиориста. В то же время несобственное состояние, при котором значение динамических переменных у объекта «неопределённо», и можно указать лишь интервал возможных значений соответствующих динамических переменных, но нельзя указать её определённое значение (квантовый индетерминизм), подобно представлениям о свободе воли человека.

Корреляты принципа неопределённостей Гейзенберга можно обнаружить и в истории философской мысли. Так, в квантовом поле нельзя точно измерить одновременно в одной и той же точке плотность частиц и плотность любой динамической переменной (например, импульса) или любой фундаментальной характеристики частицы (например, массы), что называют соотношением неопределённости для локального числа частиц (N) и локальных характеристик частиц (A). Когда $N = 1$, $\Delta A = \Delta x = 0$, тогда $\Delta t = \infty$, что соответствует философскому «вневременному бытию» объекта; когда $N = 1$, $\Delta A = \Delta t = 0$, тогда $\Delta x = \infty$ – «внепространственное бытие», идея Платона; когда $N = 1$, $\Delta x = \Delta t = 0$, тогда $\Delta A = \infty$, то есть свойства объекта оказываются совершенно неопределёнными, словно «вещь в себе» Канта; когда $\Delta A = \Delta x = \Delta t = 0$, то $\Delta N = \infty$, что равносильно «акциденции без субстанции», «свойству без носителя», локализованному в пространстве и времени свойству при неопределённом объекте, что напоминает улыбку чеширского кота у Льюиса Кэррола в «Алисе в стране чудес» [15].

Концепция «единого суперполя», расщепляющегося в своём самодвижении на две составляющие – макроскопическую, характеризующую различные вакуумные хиггсовы конденсаты, и микроскопическую, представленную квантами полей, напоминает двухаспектный подход к психофизической проблеме, в рамках которого выделяют единую психофизическую реальность, имеющую разные формы представления – нейрофизиологическую и психическую.

Принцип дополнительности Нильса Бора, когда при описании «поведения» квантового объекта классическое пространственно-временное описание и классическое причинное описание взаимоисключают («дополняют») друг друга, может быть увязан с наблюдающимся различными подходами к изучению психофизической проблемы – нейрокогнитивистским и феноменологическим – дополняющими друг друга.

Сознание также может быть уподоблено вакууму, а рождение в вакууме частиц и сил можно сравнить с осознаванием психических феноменов, саморефлексией. То, как физический вакуум способен к перестройке в результате спонтанного нарушения симметрии и суперсимметрии, в силу чего определённый вакуумный конденсат порождает конкретные свойства физических объектов (массу, заряд, спин, цвет), может быть уподоблено возникновению качественной определённости ощущений и превращению их в восприятие при участии сознания. Если физические объекты возникают при нарушении симметрий как акциденциальные моменты в ходе самодвижения единого субстанционального целого, то аналогичным видится феноменологическое явление объектов психической реальности в интенциональном потоке сознания.

Эволюция Вселенной может быть уподоблена эволюции сознания или развитию психической сферы у человека как в онтогенезе от относительной недифференцированности психофизических переживаний раннего возраста к сложной структуре психической сферы зрелой личности, так и в виде развития форм постижения мира от религиозно-мифологического синкретизма первобытного мышления до мультидисциплинарного профессионального сознания в современном социуме. С другой стороны, «теория всего сущего», или единая теория гравитационных, сильных, электромагнитных и слабых взаимодействий, может напоминать самосогласованность и синкретичность чувственной, волевой и мыслитель-

ной сфер в изменённых состояниях сознания, достигаемых в ходе медитативных техник.

Возможно провести аналогию между парадоксом Эйнштейна-Подольского-Розена (ЭПР-парадокс) и голографической организацией психической сферы и нейрофизиологической активности. Если ЭПР-парадокс вступает в противоречие с принципами ортодоксальной копенгагенской интерпретации квантовой механики, допускающей сепарабельность, означающую взаимно независимое существование пространственно разделённых объектов [17], то представления о голографической распределённой организации мозговой активности и сознания выступают против выделения отдельных центров психических функций в мозге и абстрагирующего разобщения синкретичных психических процессов, являющихся единым целым. Таким образом, ЭПР-парадокс подкрепляет концепцию целостности (холизма) как в физике и нейрофизиологии, так и в психологии. Если квантовая целостность становится онтологически исходным и объясняющим принципом [18], то единство сознания является постулируемым свойством психической сферы. Представление о физической неразложимости мира, невозможности его сведения к отдельным элементам углубляется в релятивистской квантовой теории поля, в рамках которой рассматриваются взаимодействия микрообъектов с определённым состоянием физического вакуума, выражающего физическую неразложимость мира. Такой подход близок рассмотрению единой психофизической реальности, в которой лишь условно можно выделить нейрофизиологические и психические проявления.

Приведённые примеры отстаивают идею о единстве макромира и микромира, сознания и квантовых систем, голографического характера Вселенной и мозга.

Примечания

1. *Минасян, Л. А.* Единая теория поля: Философский анализ современных проблем физики элементарных частиц и космологии. Опыт синергетического осмысления [Текст] / Л. А. Минасян. М.: КомКнига, 2005. С. 166.

2. Там же.

3. *Ильенков, Э. В.* Философия и культура [Текст] / Э. В. Ильенков. М.: Политиздат, 1991. С. 430.

4. *Минасян, Л. А.* Указ. соч. С. 158–159.

5. Там же.

6. *Иванов, Е. М.* Материя и субъективность [Текст] / Е. М. Иванов. Саратов: Изд-во СГУ, 1998. 168 с.

7. *Хакен, Г.* Тайны восприятия. Синергетика как ключ к мозгу [Текст] / Г. Хакен, М. Хакен-Крелль; пер. с нем. А. Р. Логунова. М.: Институт компьютерных исследований, 2002. С. 72.

8. *Кальоти, Дж.* От восприятия к мысли. О динамике неоднозначного и нарушениях симметрии в науке и искусстве [Текст] / Дж. Кальоти; пер. с нем. М.: Мир, 1998. С. 14.

9. *Хакен, Г.* Синергетика мозга [Текст] / Г. Хакен // Синергетика и психология. Тексты. Вып. 1. «Методологические вопросы» / под ред. И. Н. Трофимовой, В. Г. Буданова. М.: МГСУ «Союз», 1997. С. 42–43.

10. Там же.

11. Там же. С. 44.

12. *Хакен, Г.* Тайны восприятия. Синергетика как ключ к мозгу... С. 252.

13. Иванов, Е. М. Указ. соч.

14. *Hameroff, S.* Quantum coherence in microtubules: A Neural Basis for Emergent Consciousness [Text] / S. Hameroff // Journal of Consciousness Studies. 1994. Vol. 1. P. 91–118; *Hameroff, S.* Orchestrated Reduction of Quantum Coherence in Brain Microtubules: A Model of Consciousness [Text] / S. Hameroff, R. Penrose // Toward a Science of Consciousness. The First Tucson Discussions and Debates. Tucson. 1996.

15. *Минасян, Л. А.* Указ. соч. С. 35.

16. *Бранский, В. П.* Указ. соч. С. 28–29.

17. *Минасян, Л. А.* Указ. соч. С. 164.

18. *Панченко, А. И.* Теорема Белла и реализм Эйнштейна [Текст] / А. И. Панченко // Философские исследования оснований квантовой механики. К 25-летию неравенств Белла. М., 1990; *Файнберг, В. Я.* Специфические черты квантовой теории элементарных частиц [Текст] / В. Я. Файнберг // Философские вопросы физики элементарных частиц. М., 1963.

Л. А. Милкова

СМЫСЛОВОЕ ПОНИМАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ КАК ЭЛЕМЕНТ КУЛЬТУРЫ ИСТОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Статья посвящена проблеме смыслового понимания исторических текстов на уроках истории. Подчеркивается влияние исторического мышления на процесс смыслопонимания.

Приведены результаты констатирующего эксперимента.

Для нынешнего этапа развития исторической науки характерно растущее понимание того, что история соткана из социально-психологических реакций конкретных людей, представляя собой не столько совокупность линейных законов развития, сколько смысловое поле, в котором деятельность людей опирается на шкалу ценностных ориентиров, превращающую историю в сокровищницу пережитых людьми смысловых уроков.

История как наука и как учебный предмет не сводима к инвентаризации фактов. За фактами всегда находятся своеобразные и динамичные комбинации смыслов – нравственных, философских, житейских. Изучение истории связано с об-

МИЛКОВА Людмила Анатольевна – практический психолог, учитель истории высшей квалификационной категории гимназии № 46 г. Кирова.

© Милкова Л. А., 2008

ретением смыслов. Тем самым наряду с познавательными, исследовательскими функциями история воздействует на личностное становление человека.

Изучение истории не означает только заучивания исторических фактов, оно направлено на то, чтобы научить исторически мыслить.

Р. С. Немов в «Психологическом словаре» дает определение понятия «мышление», трактуя его как процесс опосредованного и обобщенного познания человеком действительности [1].

Что собой представляет понятие «историческое мышление»? Авторы Государственного стандарта общего образования, провозглашая одной из целевых установок развитие у школьников исторического мышления, определяют его как способность рассматривать события и явления с точки зрения их исторической обусловленности, сопоставлять различные версии оценки исторических событий и личностей, определять и аргументированно представлять собственное отношение к дискуссионным проблемам истории [2].

Методист И. Я. Лернер еще в 80-е гг. XX в. сформулировал специфические черты исторического мышления. По Лернеру, гносеологические основы исторического мышления – это умение описать общественное явление или событие, правильно отобрав характерные для него факты; выяснение причин возникновения любого общественного явления; осознание многообразия конкретного проявления закономерностей истории; интерес к сопоставлению прошлого и настоящего; умение извлекать из фактов прошлого уроки истории и т. п. К компонентам данного познавательного процесса он относил: а) способы аналитико-синтетического мышления, реализующиеся посредством логических действий (обобщение, абстрагирование, классификация, индукция, дедукция) на предметном содержании истории; б) основные принципы мышления, осуществляющиеся в соответствии с принципами диалектики; в) опыт творческой деятельности, проявляющейся в ее процедурах и их сочетаниях; г) основные идеи материалистического понимания истории, выступающие в качестве принципов исторического познания [3].

Дадим рабочее определение культуры исторического мышления. Под культурой исторического мышления мы понимаем определенный уровень знаний об историческом пути человечества; способность осмысливать события и явления действительности на основе исторического анализа; рассматривать любое историческое событие в системе и взаимосвязи с другими историческими событиями, увязывая его в единое целое; умение рассматривать факт или явление с разных сторон; проводить исторические параллели; самоопределение по поводу того или иного события.

Мы считаем, что для развития исторического мышления важно учитывать следующие моменты.

1. Любое мышление невозможно без знаний, без создания у школьников первоначального ***фундамента представлений***. Для того чтобы мышление было продуктивным, знания должны быть определённым образом организованы в систему, весь излагаемый материал строго структурирован по определённому принципу.

2. Для развития исторического мышления важно, прежде всего, знакомство с ***понятием как формой мышления***. В процессе познания истории используется огромное количество понятий. Каждый параграф учебника имеет немалое количество уже употребляемых учащимися понятий и, как правило, вводит новые. Но осознает ли ученик понятие как форму мышления? Осознает ли его как мысленное образование, связанное с процессом выделения отличительных признаков? Если нет, то понимание исторических процессов будет затруднено. Ученику придется их механически запоминать и стихийно использовать. Учитель должен учить определять понятия. Это значит учить приемам анализа, синтеза, сравнения, обобщения и операциям с понятиями.

3. Наряду с понятием как формой мышления, учащихся надо знакомить с ***другими формами мышления***: суждением (логической структурой простого и сложного суждения), учить преобразованию суждений; умозаключением (дедуктивным и индуктивным), а также широко применяемым в историческом познании правдоподобным умозаключением.

4. История инструментальна, она учит мыслить. Инструментом познания выступает метод. Наиболее распространенным и результативным методом исторического познания является ***историко-сравнительный метод***. Сравнительный метод продуктивен в любой науке, его применение расширяет и углубляет познавательное пространство, за ним стоит возможность сопоставления различных объектов, выдвижения гипотез, высказывания суждений на основе выделения сходства и различия. «Другой» – основополагающее понятие истории. Оно касается фактов, событий, явлений, процессов, касается природы, общества, сообществ и отдельного человека. Так расширяется или сужается познавательное пространство.

5. История как учебный предмет просто невозможна без установления ***причинно-следственных связей***, без анализа и обобщения фактов, без проникновения в сущность явлений и процессов общественного развития и выявления определенных закономерностей, установления тенденций развития.

Один из надежных путей развития культуры мышления учащихся (и учителя) – это альтернативное рассмотрение исторических событий.

6. Овладение культурой исторического мышления на уроке истории невозможно без ***смыслового понимания*** исторических текстов, так как история в большей степени основана на текстах. Особая роль должна отводиться работе с первоисточниками, раскрывающими различные позиции, точки зрения на судьбу России, ее место в мире.

Мы провели констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровней смыслопонимания исторических текстов. Иными словами, мы проверяли функционирование способности учащихся к осмыслению исторических документов. В эксперименте участвовали учащиеся 11-го и 10-го классов МОУ гимназии № 46 г. Кирова, всего 46 испытуемых.

Методологической основой опыта стало обобщение, выработанное Д. А. Леонтьевым [4]. Смысл (будь то смысл текстов, фрагментов мира, образов сознания, душевных явлений или действий) определяется, прежде всего, двумя моментами: через более широкий контекст и через интенцию или энтелехию (целевую направленность, предназначение или направление движения). Леонтьев рассматривает эти две характеристики – контекстуальность и интенциональность – как два основополагающих атрибута смысла, инвариантных по отношению к конкретным пониманиям, определениям и концепциям. Проявлению этих основополагающих атрибутов смысла должны были способствовать задания для эксперимента.

Испытуемым для чтения и определения смысла предлагалось «Философическое письмо» П. Я. Чаадаева [5] и ответ А. С. Пушкина Чаадаеву [6]. Выбор текстов определялся тем, что данные источники делают для учащихся возможным восприятие перспектив и самостоятельное мысленное представление различных позиций и ценностных ориентаций. Данные тексты обращены к национальной теме – одной из важнейших в системе взглядов отечественных мыслителей, которая сохраняет свою актуальность. Возрождение интереса к наследию русских философов, к сожалению, далеко не всегда сочетается с глубоким его пониманием. Так как текст используется в учебных целях, что предполагает определенную лаконичность, то по объему он сведен к минимуму.

Чтение текстов предполагало выполнение особой системы умственных действий в той полноте, в какой это необходимо для выявления адекватного смысла текстов. Адекватный смысл этих документов можно было найти лишь в результате учета многообразных взаимосвязей между стержневыми элементами отдельных текстов и взаимосвязи между текстами.

Методика и конкретное содержание опыта. Перед началом эксперимента испытуемым давалась инструкция: «Прочитайте документы, относящиеся ко второй четверти XIX в. Текст потребует внимательного чтения. После чтения вам необходимо аргументированно ответить на поставленные вопросы».

Приведем задания эксперимента:

1. О чем этот текст?

2. Озаглавьте текст, отразив в названии общий смысл текста.

3. Почему, по мнению П. Я. Чаадаева, Россия отставала в свом развитии от стран Европы?

4. Какой путь преодоления отставания страны видит Чаадаев?

5. «Философические письма» вызвали протест ряда представителей русского общества, которые были не согласны с выводами Чаадаева. Одним из них был А. С. Пушкин. С какими выводами «Философических писем не согласен А. С. Пушкин»?

6. Объясните, в чем, по мнению Пушкина, заключалось историческое предназначение России?

7. Согласны ли вы с мнением Чаадаева, что «одинокие в мире, мы миру ничего не дали, ничего у мира не взяли...»? Приведите аргументы, доказывающие или опровергающие этот тезис.

Задания № 3, 4, 5, 6 проверяли понимание текста на основе его анализа. Задания № 1, 2 проверяли понимание текста на основе обобщения. Умение использования текста в качестве стимула для рассуждения на основе своих знаний, понимания истории проверяли задания № 7.

Приступим к анализу протоколов констатирующего среза.

Задание № 1. Из 46 испытуемых его осилили 12 человек, неверно выполнили 34. Отвечая на вопрос «О чем этот текст?», испытуемые поверхностно восприняли текст. Прозвучали следующие ответы: «этот текст о сущности России», «в тексте говорится о мнении Чаадаева о России», «о роли вероисповедания в России».

Задание № 2. Не сформулировав основную тему текста, учащиеся не смогли верно и точно отразить в названии общий смысл. Заголовки, как правило, или частично раскрывают содержание текста, или даны в чрезмерно обобщенном виде. Прозвучали следующие ответы: «Страна без прошлого и будущего», «Рассуждения о России», «Россия – одинокая страна без прошлого». Прозвучали варианты ответов, приближенные к пониманию темы текста, но не являющиеся полными: «Россия и мир», «Роковая судьба России». Выполнение заданий № 1 и 2 показало, что учащиеся недостаточно владеют умением обобщать.

Задание № 3. Ответ на вопрос, почему, по мнению Чаадаева, Россия отставала в своем развитии от стран Европы, в полном объеме не нашел никто. 40 учеников указали 1–2 причины, из них 11 указали 2 причины из четырех возможных. 6 учеников не смогли назвать ни одной причины. Испытуемые восприняли только верхний слой текста, то, о чем в тексте говорится прямо.

Задание № 4. Какой путь преодоления отставания страны видит Чаадаев? Отсутствие понимания показали 15 учащихся. Они воспроизвели часть цитаты, никак не прокомментировав ее. 23 испытуемых воспроизвели цитату полностью, но не «перевели» ее на свой язык. Трое учащихся исказили смысл фразы: «Чаадаев считает, что нет никакой необходимости перенимать у Запада...». Полностью выполнено задание (правильно найдено предложение в тексте и своими словами раскрыт смысл) у 8 испытуемых.

Задание № 5. Точку зрения А. С. Пушкина полностью понять никто не смог. 34 человека задание выполнили частично, указав 1–2 не совпадавших позиции Пушкина с позицией Чаадаева. 12 испытуемых с заданием не справились.

Задание № 6. Предназначение России, с точки зрения А. С. Пушкина, правильно поняли 20 испытуемых, указав, что «Россия обеспечила энергичное развитие католической Европы», «Россия спасла христианскую цивилизацию». Частичное понимание показали 12 учащихся, слишком широко трактуя миссию России: «историческое предназначение России в том, чтобы путем собственных жертв уберечь остальной мир от возможных войн». 14 учащихся не справились с заданием вовсе. Прозвучали следующие ответы: «Предназначение России. По мнению Пушкина, – это покорение Европы», «пробуждение России, развитие ее могущества».

Анализ выполнения заданий № 3, 4, 5, 6 показал, что учащиеся не достаточно владеют умением анализировать текст, его структурные компоненты, устанавливать смысловые связи между отдельными частями текста.

Задание № 7. Согласны ли вы с мнением Чаадаева, что «одинокие в мире, мы миру ничего не дали, ничего у мира не взяли...», приведите аргументы, доказывающие или опровергающие этот тезис. 8 испытуемых сформулировали свое несогласие с точкой зрения Чаадаева в форме двух тезисов, привели в качестве аргументов конкретные факты из истории страны. 22 человека выполнили задание частично: сформулировали один тезис, не подтвердили его фактами. Ответы были следующие: «Россия – великая держава, которая во многих случаях определила ход всемирной истории на разных этапах ее развития»; тезис не сформулирован, но приведены конкретные факты или названы фамилии выдающихся людей с мировым именем: «Россия дала миру Чайковского, Пушкина, Достоевского, Толстого, Блока, Даля».

16 испытуемых не выполнили задание: нет аргументов, есть рассуждения, не относящиеся к поставленной проблеме. Примером может служить следующее высказывание ученика: «В мире существуют люди, которые одиночки и не нуждаются в чьей-то поддержке, в чьей-то помощи, в чьем-то внимании». Встречается непонимание связи приводимых аргументов с позицией Чаадаева, искажение исторических фактов: «Россия побеждала во многих сражениях. Брала у мира, отдавая взамен. Те же войны, когда, например, США поддерживала Россию, получала взамен захваченные территории».

Анализ задания № 7 демонстрирует недостаточное владение учащимися историко-сравнительным методом, являющимся одним из основных в системе исторического мышления.

Количественные результаты выполнения констатирующего эксперимента представлены в обобщающей таблице.

Результаты констатирующего эксперимента

№ задания	Адекватные интерпретации (количество учащихся)	Неадекватные интерпретации (количество учащихся)
1	12	34
2	9	37
3	0	46
4	8	38
5	0	46
6	20	26
7	8	38

Анализ протоколов позволил выделить три основных уровня в понимании испытуемыми текстов.

I уровень – отсутствие понимания: испытуемые либо отказываются от задания, не умея с ним справиться, либо обходятся простым цитированием текста (репродукция), либо дают ложные, произвольные интерпретации текста.

II уровень – частичное понимание: испытуемые выполняют часть заданий, верно истолковывая отдельные структурные компоненты текста, но недостаточно устанавливают взаимосвязи.

III уровень – адекватное понимание: испытуемые выполняют все задания, раскрывая полностью смысл текста и учитывая взаимосвязи всех основных компонентов его структуры.

Эксперимент представляет яркое свидетельство неспособности подавляющего большинства

осмыслить прочитанный исторический текст, наделить и связать события прошлого определенным смыслом. Выход автору данной статьи видится в учете психологических условий развития смыслового понимания исторических текстов на уроках истории. В конечном итоге создание таких условий будет служить формированию культуры исторического мышления учащихся. Историческое мышление представляет собой единство содержания методологических знаний, способов умственных действий и установок личности на их применение в познании конкретных исторических явлений. Оно обращено на осмысление прошлого, настоящего и на прогнозирование будущего. При всей сложности процесса мышления, ему нужно упорно учиться и настойчиво учить, в том числе и на историческом материале.

Примечания

1. *Немов, Р. С.* Психологический словарь [Текст] / Р. С. Немов. М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2007. С. 224.

2. Федеральный компонент Государственного стандарта общего образования [Текст]. М., 2004.

3. *Лернер, И. Я.* Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории [Текст] : пособие для учителей / И. Я. Лернер. М.: Просвещение, 1982. С. 30–33.

4. *Леонтьев, Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. М.: Смысл, 2007. С. 26.

5. *Чаадаев, П. Я.* Философические письма. Письмо первое [Текст] / П. Я. Чаадаев // Чаадаев П. Я. Статьи и письма. М.: Современник, 1989. С. 44, 47.

6. *Важенин, А. Г.* Конспекты уроков по истории России XIX века: 8 кл. [Текст] : метод. пособие / А. Г. Важенин. М.: Владопресс, 2001. С. 169.

Е. А. Агафонова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ И СТИМУЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье автор обращается к проблеме оценки качества образования вузе, акцентируя внимание на необходимости стимулирования учебной деятельности как процесса, который целенаправленно влияет на повышение качества подготовки студентов.

Известно, что система подготовки специалиста определяет состояние экономики страны не только в текущий момент, но и в перспективе, обеспечивая тем самым дальнейшее благополучие в условиях обостряющейся конкуренции. В связи с этим все более актуальным становится вопрос о качестве образовательной деятельности как одной из основных составляющих жизнедеятельности отдельно взятого человека и общества в целом. Стремление России участвовать в процессах реформирования и модернизации, активно применять новшества, в том числе и на международном уровне, обостряет проблему обеспечения качества высшего образования, критерием которого становится не столько объем знаний, умений и навыков, сколько профессиональная компетентность выпускника вуза. Понятие *«качество образования»* является достаточно сложным. Специалисты утверждают, что качество высшего профессионального образования характеризуется многоаспектностью, многосубъектностью, многокритериальностью, неопределенностью в оценках, инвариантностью и вариативностью.

Многоаспектность выражена в различных подходах к трактовке понятия и определяется качеством конечного результата высшего образования – качеством подготовки выпускников и их востребованностью на рынке труда, а также качеством потенциала вузов, обеспечивающим возможность достижения этого результата. *Многосубъектность* связана с различными оценками качества высшего образования, проводимыми потребителями образовательных услуг. *Многокритериальность* и неопределенность состоит, во-первых, в сочетании текущих, тактических и стратегических аспектов качества высшего образования, которые в разное время одними и теми же субъектами воспринимаются по-разному. Во-вторых, на сегодняшний день сделано множество попыток в разработке единых критериев оценки качества образования, однако данная процедура еще недостаточно проработана, апробирована и адаптирована для общего применения в системе образования. *Инвариантность и вариативность* означают, что среди множества различных качеств образовательных систем, высших учебных заведений и подготовленных специалистов выделяются как общие – для всех выпускников каждого уровня образования и каждого направления подготовки, так и специфические – для определенного множества образовательных систем, вузов и их выпускников [1].

Оценка качества образования организуется как важнейшая функция управления качеством образования (обеспечения заданного нормами качества образования) с учетом ранга образовательных систем и степеней непрерывного образования. Необходимо отметить, что это управление особое, так как организовано и направлено на достижение определенных, заранее спрогнозированных, с возможной степенью точности,

АГАФОНОВА Екатерина Анатольевна – методист отдела качества образовательных программ и стандартов профессионального образования управления учебно-методической и воспитательной работы ВятГГУ (отдел КОП и СПО управления УМ и ВР ВятГГУ)
© Агафонова Е. А., 2008

результатов образования. Кроме того, управление качеством образования в вузе должно осуществляться в целостной организационно-образовательной системе, включающей как структурные подразделения – факультеты, кафедры, так и самих субъектов – профессорско-преподавательский состав, студентов.

В данном ракурсе исследуемая нами проблема рассматривается на уровне субъект-субъектных отношений, где, собственно, и формируются её основные слагаемые. Л. Давыдова [2] выделяет такие инвариантные компоненты качества образования, как потребностно-целевой, программно-содержательный, процессуально-технологический и социально-личностный. Именно данную классификацию мы возьмем за основу проведения анализа требований, утвержденных Министерством образования и науки Российской Федерации, к показателям деятельности и критериям государственной аккредитации высших учебных заведений [3].

1. *Потребностно-целевой компонент* исходит из системного подхода к качеству образования, что позволяет, прежде всего, сфокусировать внимание на потребностях различных субъектов образовательного процесса, включая мотивацию педагогической и учебной деятельности, а также социально значимые цели образования. Поскольку ядром личности является система ценностей, которые и определяют жизненное самоопределение индивида, процесс обучения и воспитания начинается с актуализации его потребностей как переживаний, непосредственно влияющих на все последующие действия [4]. В данном контексте считаем целесообразным, прежде всего, обратиться к анализу такого аккредитационного показателя, как *«уровень требований, предъявляемых к абитуриентам»*, с целью выявления мотивировки будущих студентов на учебную деятельность уже с момента выбора вуза и программы, по которой обучение еще только планируется.

К сожалению, приходится констатировать, что в последнее время значительно усилился разрыв между старшей ступенью среднего (полного) общего образования и младшей ступенью вузовского. Причин такого явления (как физиологических, так и социальных, и психических), мы считаем, немало. К ним можно отнести ухудшение здоровья детей и молодежи; понижение уровня мотивации школьников к получению качественного образования; ежегодное сокращение количества бюджетных мест в вузах; снижение требований к абитуриентам, поступающим в вузы на платной основе; рассогласованность государственных стандартов общеобразовательной и высшей школы; низкая культура «учебного труда»; слабая учебная дисциплина; переизбыток специалистов на рынке труда. Как следствие перед коллективами кафедр стоит проблема оперативной «доподготовки» вчерашнего школьника до уровня, хотя бы минимально подходящего для обучения в вузе, иначе итоги первой же экзаменационной сессии подтвердят его слабую подготовку. По словам А. К. Марковой [5], учитель, желающий выполнить свое высокое предназначение – воспитание личности молодого человека и его обучение, должен стремиться проникнуть в мотивацию его действий и поведения, научиться видеть ее проявления и более глубокие, лежащие за ними причины в опыте жизни обучающегося, его окружения, подлинный смысл его отдельных поступков.

В ракурсе данной проблемы мы проанализировали *смысл учения* и его значимость для выпускников школ (на примере абитуриентов, поступающих в ГОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет») с опорой на научно доказанный факт, что именно смысловые ориентации лежат в основе формирования мотивов учения, а значит, влекут за собой в последующем желание (либо, наоборот, нежелание) учиться и, соответственно, определенный уровень результатов учебной деятельности – запаса и качества знаний, способов и приемов приобретения этих знаний. В основе обозначенного исследования лежит классификация мотивов [6], предложенная известными учеными (Л. И. Божович, А. К. Маркова, Г. И. Щукина, П. М. Якобсон), которая позволила нам установить следующее: у абитуриентов более всего преобладают широкие мотивы как социального, так и познавательного характера, при этом их мало интересует самостоятельный процесс добывания новых знаний, а также мнение о достижениях либо неудачах в учебе. Кроме того, выявлено, что одних в большей мере привлекает сам процесс познания (38,6%) в ходе учения, других – предполагаемые отношения с окружающими людьми в ходе учения (59,1%), третьи пока еще до конца не сориентировались в предстоящей учебной деятельности (2,3%).

Более того, индивидуальные беседы с первокурсниками, наблюдение за их учебной деятельностью в начале учебного года, контроль за результатами самостоятельной работы при подготовке к занятиям позволили определить немаловажную составляющую – все больше современных студентов просто не умеют учиться, не осознают для себя личной значимости в учении или подвержены установке заниматься лишь от случая к случаю. Наши выводы нашли подтверждение в результатах диагностики, проводимой по методике Т. И. Ильиной. Проанализируем полученные данные в процентах от числа студентов, взяв за основу три шкалы мотивации личности.

1. Шкала «Приобретение знаний». Стремление к получению новых знаний, интерес к учебному процессу, а также любознательность, которые должны быть свойственны именно в начале обучения, присущи только 28,7% респондентов, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности мотивации к учению.

2. Шкала «Овладение профессией». Желание овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества, необходимые в ходе реализации себя в будущем по выбранной специальности, зафиксировано у 36,5% первокурсников, что является достаточно хорошим показателем.

3. Шкала «Получение диплома». Интерес к приобретению диплома при формальном усвоении знаний и поиск обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов отмечен у 34,8% студентов. Как видим, результаты оставляют желать лучшего, так как практически 1/3 от всего контингента опрошенных уже изначально настроена на фиктивность в выполнении своей учебной деятельности.

Неправильная ориентация обучающихся в определении своих целевых установок может существенно отразиться на качестве знаний, получаемых на протяжении всего последующего периода обучения в вузе, если вовремя не вмешаться и не помочь переосмыслить взгляды студентов. Кроме того, подчеркнем, что к формированию мотивации учения невозможно подходить с универсальной точки зрения независимо от *возраста и присущих ему специфических психологических характеристик*. Так, доказательство отечественных психологов (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, П. М. Якобсон) по результатам изучения вопроса мотивации учения в школьном возрасте свидетельствует о необходимости изначального учета возрастных особенностей детей – с этапа постановки целей урока и продумывания его методики. В продолжение сказанного отметим, что практический опыт работы показывает важность утверждения ученых, в том числе и для студенческого возраста. Несмотря на проведенный нами анализ мотивационной сферы, только у студентов-первокурсников, необходимо учитывать специфику возраста, психологию развития, меняющуюся при обучении и на последующих курсах, так как на каждой ступени обучения учащиеся сталкиваются с чем-либо новым. Им приходится адаптироваться к преобразованиям межличностных отношений однокурсников, преподавателям специализированных предметов и их требованиям, к прохождению производственной практики, к научно-исследовательскому подходу в изучении и усвоении учебного материала, в подготовке и защите курсовых работ и проектов. Все перечисленные факторы, безусловно, становятся источником эмоциональных переживаний личности, что усиливает потребность в эмпатии и установлении доверительных отношений с педагогами, а общение со сверстниками становится особо важным для личностного развития студентов.

2. *Программно-содержательный компонент,* определяемый содержанием основной образовательной программы [7], всегда был и остается основополагающим в обеспечении качества образования. С целью повышения его эффективности в системе управления качеством образования необходимо не только комплексное использование различных форм методических документов (учебный план, учебно-методический комплекс, пособия, методические рекомендации по выполнению тех или иных видов учебной работы), но и учет их преемственности. Практический опыт специалистов учебно-методического управления вуза (в части разработки учебного плана) и профессорско-преподавательского состава (в ходе подготовки методических материалов) показывает, что данная задача является весьма трудоемкой, так как решение связано, прежде всего, с необходимостью реализации требований Государственного образовательного стандарта (ГОС), что входит в основные показатели государственной аккредитации *«содержание и уровень подготовки»* и *«соответствие качества подготовки требованиям ГОС»*.

Данный компонент на сегодняшний день в ходе начала реализации Болонского соглашения в нашей стране является особо актуальным, так как вскрыл ряд серьезных противоречий. Так, по утверждению профессора В. Грызлова, можно констатировать тот факт, что существуют значительные расхождения: 1) в требованиях потребителей к качеству образования; 2) в методологической несовместимости целей ГОСов и образовательных программ, так как в стандарты заложен квалификационный подход, а в программы – компетентностный; 3) в отсутствии системного стратегического партнерства между вузами и предприятиями [8].

3. *Процессуально-технологический компонент,* связанный с деятельностным подходом к качеству образования, позволяет реализовать одну из таких важнейших целей последнего, как формирование способов деятельности человека и его отношений с субъектами, социумом, окружающей средой. Следовательно, немаловажным фактором повышения качества образовательного процесса является организация одновременного усвоения теоретических знаний и способов деятельности, что в конечном итоге отражается на таком показателе деятельности вуза, как *«эффективность внутривузовской системы обеспечения качества»*.

Качественной характеристикой образовательной деятельности является *внедрение преподавателями интерактивных методов обучения, современных образовательных технологий, а также применение информационных ресурсов*. Мы согласны с мнением профессора Е. О. Галицких, что «студент активно вступает во взаимодействие с целенаправленным и интегративно организованным образовательным процессом, создающим условия для творческой самореализации человека в профессии. Критерием результативности вышеупомянутого подхода является овладение методологией профессиональной деятельности на интегративной основе, что позволяет выпускнику использовать все теоретические и инструментальные средства каждой дисциплины для изучения явлений и решения проблемно-творческих задач в своей самостоятельной учебе» [9]. Если ранее результат образовательного процесса рассматривался лишь как степень адекватности преобразованиям его субъекта (обучаемого), то сегодня речь идет уже и о преобразовании самого образовательного процесса, переходе его в новое качественное состояние, адекватное потребностям обучаемого. При этом педагогическое мастерство состоит в том, чтобы направлять, регулировать саморазвитие и самовоспитание обучающихся, выбирая релевантные методы и технологии.

Особое внимание руководителей мониторинговых служб, а также специалистов учебно-методических управлений вузов, по нашему мнению, должно уделяться созданию единых критериев оценки знаний на основе стимула оценки и самооценки. Основными принципами указанного вида работы должны стать учет интеграции и преемственности среднего и высшего образования, а также учет специфических особенностей различных образовательных учреждений; обоснованность выбора, четкость изложения, доступность для понимания и осознания как преподавателями, так и студентами; вариативность в зависимости от углубленного профиля.

Рассмотрим в качестве примера нововведения, проводимые с целью решения данной проблемы. Так, в 30 российских вузах в рамках Болонского соглашения уже не первый год действует и активно развивается система накопления студентами кредитов в течение всего периода обучения. Введение в образовательную практику *кредитной системы (системы зачетных единиц)* позволяет определить индивидуальный образовательный маршрут студента, что составляет основу организации учебного процесса и повышает личную мотивацию к обучению, тем самым улучшая качество усвоения содержания учебных предметов. Стимулирование учебной деятельности происходит за счет формирования студентами индивидуальных образовательных программ; выделения специальных часов в расписании занятий для различных видов индивидуальной работы тьюторов по консультированию обучающихся; работы преподавателя с малыми группами студентов, выполняющими определенные групповые задания; увеличения роли регулярных самостоятельных занятий студентов, в процессе которых происходит освоение различных способов поиска и сбора необходимой информации по изученным дисциплинам, методов ее аналитического осмысления с целью получения новых знаний.

Применение *балльно-рейтинговой оценки* в сочетании с кредитной системой усиливает эффективность учебной деятельности, имея следующие преимущества: существует возможность восприятия студентами четко сформулированных критериев оценки учебного труда и осознания ее объективности в ходе проведения итогового контроля знаний; предусматривается вариативность прогнозируемых результатов; предоставляется возможность существенно уменьшить время, отводимое на экзаменационные сессии, и сократить количество аттестаций в конце семестра. Преподаватель получает возможность в ходе применения рейтинговой технологии легко отследить качество усвоения материала каждым студентом, что отражается главным образом на исключении субъективизма в выставлении итоговой оценки. Но нельзя забывать и о том, что для полной объективности необходимо использовать *диагностический подход*, т.е. проведение систематического выявления уровня обученности средствами входного и промежуточного контроля как показателя эффективности процессов преподавания и усвоения знаний студентами.

Согласно Письму Министерства образования Российской Федерации от 27.11.2002 г. № 14-55-996 ин/15 [10], решение современных задач в области образования невозможно без повышения роли самостоятельной работы студентов над учебным материалом, усиления ответственности преподавателей за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности и инициативы. Возрастание роли самостоятельной работы студентов отнюдь не означает, что она должна не увеличиваться по количеству часов учебного плана, а изменяться по содержанию и формам ее организации. От лекции к лекции необходимо стимулировать желание студента учиться, предлагать конкретные задания для самостоятельного выполнения с целью лучшего осознания и усвоения того или иного фрагмента учебного материала. Задача каждого преподавателя – постараться убедить студентов в значимости тех знаний, ко-

торые им предстоит изучить. В дидактике проблеме самостоятельной работы посвящено немало исследований. Так, по мнению П. И. Пидкасистого [11], показателем определения степени развития самостоятельности как черты личности обучающегося является постепенное изменение мотивов его учебной работы по нарастанию значимости для личности выполняемых ею работ: элементарное воспроизведение прочитанного → возникновение прочного интереса к изучаемым явлениям и предметам → познание и потребность в получении новых знаний.

4. *Социально-личностный компонент* рассматривается в качестве расширения и дополнения предыдущих. Он основан на постулате – «с помощью одних только знаний нельзя сформировать целостную личность», что позволяет сконцентрироваться на обеспечении следующих аккредитационных показателей: *«воспитательная деятельность образовательного учреждения»* и *«востребованность выпускников»*.

Актуальная на сегодня проблема формирования компетентного специалиста не ограничивается только формированием у него способности принимать научно обоснованные и технически грамотные решения. Исключительную важность в формировании образованного человека приобретает интеллигентность как высшее проявление культуры, нравственности, морали, этики, духовности, чувства долга и ответственности. Так, ректор Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов А. Запесоцкий утверждает, что нельзя ограничиваться только подготовкой студента к профессиональной деятельности, необходимо рассматривать университет как форму воспроизводства культурных норм, ценностей, идей, так как именно здесь молодой человек «должен иметь возможность (и быть побуждаем) духовно самоопределиться, осознать свое предназначение, свое призвание, выбрать стратегию личностного развития, наилучшим образом подготовить себя к социальной практике» [12].

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки в целях уточнения вопросов по введению в действие новых критериев показателя государственной аккредитации «Методическая работа» [13] обращает внимание педагогических работников высшей школы на соблюдение обязательного требования – осуществления учебно-методической работы по формированию культуры студентов посредством реализации воспитательной задачи во время проведения аудиторных занятий и в ходе организации самостоятельной работы студентов, что в обязательном порядке должно найти отражение в учебно-методических комплексах учебных дисциплин.

Мы считаем, что в социально-личностном компоненте особую роль играет факт имеющейся неуверенности студентов в возможности найти работу по специальности после окончания вуза, что в последнее десятилетие значительно повлияло на снижение качества обучения. Тревожным является и то, что многие студенты не удовлетворены уровнем своей профессиональной подготовки. Мы убеждены, что для решения данной проблемы в рамках учебного процесса при формировании содержания образования целесообразно уделять особое внимание *прикладному аспекту знаний, а также качественному преподаванию дисциплин фундаментального характера,* которые дают студентам знания, непосредственно востребуемые в профессиональной деятельности. Кроме того, особое внимание, на наш взгляд, следует уделить *содержанию и организации студенческой практики* как важнейшему средству реализации теоретических знаний и получения практических умений и навыков по профилю специальности.

Проведя анализ комплекса компонентов, на которых базируется качество образования и показатели его оценки, мы дополнили предложенный подход *научно-исследовательским компонентом* (содержание которого и, конечно, реализация серьезно оцениваются в ходе государственной аккредитации). В обозначенном аспекте для нас значим практический опыт Н. Н. Соловьевой [14]. Планы занятий, учебные ситуации и задания представлены автором по определенному алгоритму изучения студентами научной проблематики, которая выражена в такой последовательности: специфика чтения научной литературы → слушание и восприятие научной информации → написание различных текстов научного стиля → основы подготовки к научной деятельности в системе послевузовского образования → требования к оформлению исследовательских работ → выступление с докладом (основы искусства речи). Углубленное изучение обозначенных вопросов связано не столько с подготовкой студентов к научной карьере после окончания вуза, сколько со стимулированием их учебной и научно-исследовательской деятельности. Актуальность данной проблемы отражается, во-первых, в осуществлении качественной подготовки обучающихся к написанию и защите выпускных квалификационных работ, во-вторых, вызвана недостаточной сформированностью профессиональной речи и умением будущих специалистов обоснованно, логично и структурированно излагать мысли в письменной форме.

Анализ перечисленных компонентов и особенностей качества высшего профессионального образования, сопоставление их с критериями процедуры аккредитации, определение места и роли стимулирования учебной деятельности студентов в процессе оценки качества образования

в вузе позволили нам сформулировать следующие *закономерности:*

1. Выявление смысловых ориентаций на стадии поступления абитуриентов в вуз позволяет своевременно спланировать учебно-методическую работу преподавателей по формированию правильной мотивации к учебной деятельности посредством подбора стимулирующих средств.

2. Учет преподавателями возрастных особенностей студентов, уровня психосоциального развития, специфики конкретного этапа обучения в вузе напрямую влияет на процесс адаптации студентов к постоянно меняющимся условиям образовательного процесса.

3. Эффективность содержания и реализации основной образовательной программы зависит от комплексного подхода к разработке и применению различных форм методических документов и учета их преемственности в образовательной деятельности.

4. Личность преподавателя высшей школы, педагогическое мастерство и владение современными интерактивными технологиями обучения является само по себе стимулирующим средством и оказывает влияние на процесс профессионального становления студентов, развитие личностных качеств, а также на проявление интереса, инициативы и творчества студентов.

5. Знание педагогами методов стимулирования и мотивации учебной деятельности, их умелое применение и варьирование относительно целей и содержания учебной деятельности позволяют активизировать познавательную активность студентов, а значит повысить эффективность учебного процесса.

6. Введение в образовательную практику кредитной и балльно-рейтинговой систем контроля знаний позволяет определить индивидуальный образовательный маршрут студента, выработанный на основе его личного участия и интереса, что составляет основу организации учебного процесса и является мощным стимулирующим средством, повышающим мотивацию к обучению, тем самым улучшая качество усвоения студентами содержания учебных дисциплин. Более того, эффективность данного процесса усилится, если одновременно применять стимул оценки на основе самооценки и самоконтроля студентами собственных действий.

7. Систематическое руководство преподавателями самостоятельной работой студентов наилучшим образом решает проблему развития самостоятельности, что влечет за собой постепенное изменение мотивов учебной работы по нарастанию осознанности и значимости для личности выполняемых ею работ.

8. Своевременное привлечение обучающихся к основам научного исследования, связь теории с практикой, планомерность, систематичность и усложнение данного вида работы развивает инициативность, нестандартность мышления, умение доказывать и отстаивать свою точку зрения, основываясь на известных теориях и концепциях, в конечном итоге позволяет повысить качество подготовки и защиты курсовых и выпускных квалификационных работ студентов.

9. Активная жизненная, гражданская и профессиональная позиция выпускника вуза невозможна без формирования базовых общекультурных и профессиональных компетентностей, духовного и нравственного становления личности, что должно найти отражение в едином образовательном процессе – от реализации воспитательных задач каждого учебного занятия до привлечения студентов к участию в различных формах работы во внеучебное время, эмоциональному стимулированию заложенных в них возможностей и способностей.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что рассчитывать на высокие результаты в своей работе может только тот вуз, который ставит перед собой цель – дать качественное вариативное образование, изменив при этом содержание образовательной деятельности и подходы к нему, создавая условия для развития личности каждого студента как субъекта своего профессионально-личностного становления.

Примечания

1. Реформа и развитие высшего образования [Текст]: программный документ ЮНЕСКО. Париж, 1995.

2. *Давыдова, Л.* Слагаемые качества образования [Текст] / Л. Давыдова // Вестник высшей школы Almamater. 2004. № 11. С. 49–50.

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений» от 30.09.2005 г. № 1938.

4. *Давыдова, Л.* Указ. соч.

5. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] / А. К. Маркова. М.: Просвещение, 1983. С. 10–11.

6. Там же.

7. *Давыдова, Л.* Указ. соч.

8. *Грызлов, В.* Качество образования: диалектика позиций и уровней [Текст] / В. Грызлов // Высшее образование в России. 2005. № 5. С. 25–28.

9. *Галицких, Е. О.* Диалог в образовании как способ становления толерантности [Текст] : учеб.-метод. пособие / Е. О. Галицких. М.: Академический проект, 2004. 240 с.

10. Письмо Министерства образования Российской Федерации «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений» от 27.11.2002 г. № 14-55-996 ин/15.

11. *Пидкасистый, П. И.* Организация учебно-познавательной деятельности студентов [Текст] / П. И. Пидкасистый. М.: Пед. сообщество, 2005. 144 с.

12. *Запесоцкий, Г.* Какая модернизация нам нужна? (Об опыте системного преобразования вуза)

[Текст] / Г. Запесоцкий // Высшее образование в России. 2003. № 6. С. 34.

13. Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Министерства образования и науки РФ от 17.04.2006 г. № 02-55-77.

14. *Соловьева, Н. Н.* Основы организации учебно-научной работы студентов [Текст] : учеб.-метод. пособие для самостоятельной работы студентов / Н. Н. Соловьева. М.: АПК и ППРО, 2007. 52 с.

Н. Г. Новикова

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

В статье даны подтвержденные опытно-экспериментальной работой аспиранта теоретические обобщения по проблеме становления профессиональной готовности будущих юристов. Обосновывается актуальность герменевтического подхода в юридическом образовании; приводятся экспериментальные данные по сформированности у студентов навыков толкования в юридической технике, отражена динамика информационной среды профессионального саморазвития будущих юристов.

Актуальность герменевтического подхода в юридическом образовании мы связываем с двумя специфическими свойствами профессиональной готовности будущих юристов:

– отношение к праву как многомерному социокультурному феномену, обусловливающему способность к толкованию в юридической технике;

– опыт выстраивания информационной среды профессионального саморазвития.

Первое свойство детерминировано статусом юриспруденции в науках о бытии. Сама лексема «право» в ее языковой динамике, опосредуемой в развитии русской культуры, подсказывает, сколь важно служителям права сознавать его методологические истоки. По наблюдению Т. В. Губаевой, в русском языке концепт «право» получил иное, чем в европейских языках, развитие. Внутренняя форма концепта трансформировалась в значение «правда, закон, справедливость, праведность», преобразовавшееся затем в «право как закон» и «правду как справедливость» [1]. Важнее для нас, однако, то, что семантическая глубина лексемы «право» есть источник приоритета языковых дисциплин в юридическом образовании, на которых, в свою очередь, базируются навыки толкования в юридической технике.

Само понятие толкования – главное, что связывает юридическое образование с сутью герменевтики. Имея в виду «герменевтическую тройку», где юрист, теолог и лингвист – триединое звено социокультурных процессов человеческой цивилизации, логично заключить, что социальная действительность подталкивает юриста к «развертыванию герменевтической ситуации вопрошания о бытии». Это – «участие в бытие, уподобление сущему, преодоление того, что уже отошло в вечность» [2].

Применительно к юридической технике толкование определяется как «совокупность мыслительных операций или специальных приемов выяснения воли правотворческого субъекта, содержащейся в нормативном акте». Т. В. Кашанина дифференцирует весь объем толкования в деятельности юриста по следующим группам:

1) языковое толкование (в науке оно имеет ряд аналогий: грамматическое толкование, словесное, филологическое, текстовое). Языковое толкование предшествует применению других способов толкования;

2) логическое толкование. В нем используются выработанные веками правила: логическое преобразование; выводы из понятий; выводы из аналогии; умозаключительные степени; выводы от противного; доведение до абсурда;

3) систематическое толкование. Этот способ толкования предполагает анализ и сравнение не отдельных слов, а связей между частями нормы права. Требуется установление места нормы права в системе отрасли или даже в системе права в целом;

4) историческое толкование – уяснение смысла нормы права с опорой на знание фактов, связанных с историей возникновения толкуемых норм;

5) телеологическое толкование. Его суть состоит в выяснении целевой направленности нормы права, его отдаленных по времени (от «теле» – расстояние) последствий;

6) функциональное толкование. Здесь внимание юриста концентрируется на условиях, в которых норма права функционирует, а не создается [3].

Все названные способы толкования есть герменевтические явления, ибо действие здесь направлено на установление действительного смысла юридической нормы как особым образом организованного текста. В целом же герменевтическое отношение будущего юриста к миру становится в современной реальности одним из принципов познания, и вне понимания мира теряют смысл и профессиональная деятельность, и вообще социальное бытие юриста.

Нелинейность развертывания актов толкования заставляет потенциального юриста создавать специфическое информационное поле, в которое, помимо законодательной информации, попадают всевозможные нормативные коды, обеспечивающие будущему юристу мобильность профессионально ориентированной коммуникации. По-

НОВИКОВА Наталия Геннадьевна – аспирант кафедры педагогики ВятГГУ
© Новикова Н. Г., 2008

знание в герменевтическом ракурсе стимулирует обращение и к такой информации, которая напрямую не связана с буквой закона, но актуальна каждый раз, когда в правоотношение вступает конкретный человек. Опыт создания информационной среды саморазвития становится, таким образом, неотъемлемым условием профессиональной готовности будущих юристов.

Связывая представленные выше виды толкования с подготовкой будущих юристов, мы опосредовали в эксперименте три диагностирующие методики (табл. 1). Первая основана на толковании буквы закона. Опытной оценке здесь подвергается способность экспериментуемых понимать сам текст закона. Их задача состоит в том, чтобы извлечь из текста «волю законодателя». Вторая методика предполагает толкование на основании духа закона. Студент обязан учитывать социальные явления, появившиеся позднее принятия закона. Девиз толкователя в данном случае: «Закон не догма, а руководство к действию». Минус данной методики – наличие опасности свернуть на путь политического анализа. Учитывая это, мы разработали третью методику. Она имеет характер комплексный и строится на одновременном толковании и буквы, и духа закона. В ней не отвергается учет социальных реалий, но все же толкователь должен опираться прежде всего на законы и учитывать дух права в целом.

Перечисленные методики применялись нами на базе организованной в ВятГГУ «Юридической клиники». Оценивание осуществлялось исходя из триединого понимания категории «оценка» – как функции, как процесса и как результата. В первую очередь, мы установили перечень сфер занятости студентов в данном объединении:

– правовое воспитание различных категорий населения;

– профилактическая работа с несовершеннолетними;

– охрана общественного порядка;

– обеспечение безопасности дорожного движения;

– выполнение различных оперативных и следственных действий;

– сбор информации, необходимой практическим органам правопорядка;

– оформление документов юридического характера в органах власти, правопорядка и правозащиты;

– оказание юридической помощи в качестве официального доверителя.

Указанные сферы занятости будущих юристов, как мы увидели их, явились достаточно серьезной почвой для реализации герменевтического подхода к образованию юристов, особенно в том его аспекте, который мы представили выше как толкование в юридической технике. Функционирование «Юридической клиники» обеспечивает участие студентов в реальном содействии укреплению правопорядка, что определяется отсутствием учебных условностей, жизненной и профессиональной реалистичностью и убедительностью, активизирующей и мобилизующей студентов силой, практичностью, проблемностью, необходимостью достижения реального профессионального результата.

В целом сложилась позитивная оценка потенциала «Юридических клиник» в практическом опосредовании концептов герменевтики. Разработанные же нами методики позволили получить данные по сформированности навыков толкования у будущих юристов (табл. 1).

Полученные данные (наблюдение проводилось на протяжении двух лет) показали, что нормативный подход пока еще доминирует в становлении профессиональной готовности будущих юристов. Мы отметили недостаточность личностно-формирующих воздействий на студентов, активизацию профессионально ориентированного социального интеллекта, слабую выраженность феномена профессионального самоопределения

Таблица 1

Сформированность навыков толкования у будущих юристов (выборка – 158 студентов)

Методика 1	Результаты	Методика 2	Результаты	Методика 3	Результаты
1. Студент разбирается в структуре законодательной статьи	98%	1. Студент выделяет в законодательной статье ее социофилософский подтекст	42%	1. Студент способен вносить коррективы в законодательную статью и аргументировать их	47%
2. Студент называет последствия несоблюдения законодательной нормы	88%	2. Студент владеет интегрированным знанием по истории того или иного закона	54%	2. Студент находит различные пути для виртуальной или реальной правовой защиты истца	61%
3. Студент владеет навыками законодательных аналогий и исключений	78%	3. Студент расширяет, по необходимости, информационное поле юридической практики	63%	3. Студент способен прогнозировать динамику правовой картины в заданном ему направлении	37%

студентов. Все это, безусловно, снижает потенциал герменевтического подхода в функционировании «Юридической клиники», однако не нивелирует его. Наблюдаемые нами в ходе опытно-экспериментальной работы акты толкования будущих юристов, в общей сложности, носили характер структурированного мыслительного действия с явно выраженной профессионально ориентированной мотивацией.

В силу установленной нами зависимости качества толкования юридической практики от качества информационной среды профессионального саморазвития, мы обратились к Концепции информатизации сферы образования Российской Федерации, разработанной учеными ГосНИИ системной интеграции [4]. Акцентированный в ней «личностный фактор» проектирования информационной составляющей профессиональной подготовки юристов заставил нас принять в расчет доводы тех, кто говорит об изменении не только собственно информационного пространства, но и «стиля мышления, психологических установок, методов организации самых различных видов деятельности» современных студентов. Человек Читающий постепенно уступает свои позиции выработки понятий и создания схем объяснения мира Человеку Кликающему (от английского слова «клик» – щелкать). Реализуя «кликающие» жесты, сеть превращает их в органы чувств, часть тела Человека Кликающего, «вырывая тексты, картинки из библиотечных оков, заставляя их обращаться с колоссальной скоростью между пользователями сети» [5]. Есть основание, поэтому, говорить о трех уровнях информационного пространства профессионального саморазвития:

– нижний (физический) – программно-аппаратные средства вычислительной техники и техники связи;

– средний (логический) – информационные технологии;

– верхний (пользовательский) – прикладные информационные системы.

Герменевтический фактор информатизации должен, по нашему убеждению, замыкать все три уровня, поскольку, как субъект герменевтического действия, будущий юрист адаптирует и «инфовлияние», идущее извне образовательного учреждения, и «инфопоток» микросреды образования. В определенной мере утверждаемая нами тактика созвучна методологическому убеждению Н. Н. Моисеева, называющего планетарное общество информационным только тогда, когда «возникнет такого уровня Коллективный Разум, который будет играть в планетарном обществе такую же роль, какую в организме человека играет его собственный разум» [6]. Принимая во внимание реалии «информационного общества», к коему, Россия, безусловно, стремится, мы, следовательно, оказывались правы в экстраполяции компонентов профессиональной готовности будущих юристов на определенный характер информатизации процесса их профессионального самообразования образования (табл. 2).

Таблица 2

Констатируемое состояние информационной среды профессионального самообразования (выборка – 216 студентов)

Диагностируемые параметры	Результат
1. Принятие информатизации как условия саморазвития в направлении профессии	69%
2. Включенность в информационную сеть образовательной среды вуза	88%
3. Владение основными навыками поиска и обработки информации	59%
4. Готовность будущих юристов пропагандировать в референтных группах информационные технологии	16%

Средние данные по табл. 1 и 2 указывают на необходимость дополнительных вложений со стороны организаторов образования. Это могут быть спецкурсы, установочные семинары или др., направленные на стимулирование информативной активности будущих юристов. Практика герменевтического подхода выливается здесь в диалоговую технологию образования, адекватную требованию «изменить характер учебного процесса с предметно-организационного на профессионально-деятельностно-личностный» [7]. И при том что одной из целей бакалавриата на юрфаках является фундаментализация и теоретизация обучения, обусловленная быстро растущим объемом информации, ключевой информационной и интеллектуальной способностью (компетентностью) профессионала все-таки следует считать «умение *понимать* теории и конструировать новые» [8].

Герменевтический подход в образовании юристов становится, таким образом, не только закономерным следствием современной научной картины мира, но и образовательной стратегией, способной дидактику юридических факультетов обратить в русло прагматизма – преподавания филологических дисциплин будущим юристам.

Примечания

1. *Губаева, Т. В.* Словесность в юриспруденции [Текст] : учеб. пособие для вузов по направлению специальности «Юриспруденция» / Т. В. Губаева. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1995. С. 12.

2. *Гадамер, Х.-Г.* Истина и метод. Основы философской герменевтики [Текст] : пер. с нем. / Х.-Г. Гадамер. М.: Прогресс, 1988. С. 452.

3. *Кашанина, Т. В.* Юридическая техника [Текст] : учебник / Т. В. Кашанина. М.: Эксмо, 2007. С. 120.

4. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации [Текст] / МО общего и профессионального образования РФ, ГосНИИ системной интеграции. М.: ГосНИИ системной интеграции, 1998.

5. Там же. С. 120.

6. *Моисеев, Н. Н.* Универсум. Информация. Общество [Текст] / Н. Н. Моисеев. М.: Устойчивый мир, 2001. С. 182.

7. Вопросы совершенствования методики юридического образования [Текст] : м-лы конф. / отв. ред. В. Ф. Волович, Б. Л. Хаскелтберг. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1982. С. 11.

8. *Руднев, В. Н.* Образование юриста в России: через прошлое к настоящему [Текст] / В. Н. Руднев // Платное образование. 2005. № 5. С. 22–23.

А. В. Бакулина

ПРИНЦИП ДВОИЧНОСТИ В ПРИРОДЕ И КУЛЬТУРЕ

Как мы мыслим? Насколько сложен процесс мышления человека? На этот счет существуют различные мнения. Многие считают, что это сложный, многоуровневый процесс. Но все же часто за многогранностью мышления мы можем разглядеть пары, диады. В данной статье приведены точки зрения и рассуждения о двоичности мира, мышлении человека и его отражении в культуре, особенно в мифологии.

В современной гуманитаристике достаточно распространенной является мысль о том, что бинарный (т. е. двойной, диадный) архетип лежит в основе любой культуры и что структурирование представлений о внешнем мире по методу двойных (бинарных) оппозиций было характерно уже для архаического общества.

Объективным основанием бинарных оппозиций, возникающих на ментальном уровне, выступают многочисленные проявления симметрии, реально существующей в природе. В связи с проблемой симметрии в живой природе, которая может быть поворотной, комбинационной, количественной, порядковой, особый интерес вызывает право-левосторонняя симметрия человека, которая является результатом эволюционного пути развития. На эту морфологическую симметрию со временем наложилась функциональная асимметрия (разные функции правой и левой руки), связанная с парной функцией мозговых полушарий и характерная для современного человека. Человеческий мозг разделен на два полушария, каждое из которых выполняет свою функцию (так называемая функциональная асимметрия полушарий головного мозга): левое полушарие отвечает за правую сторону организма человека, а правое – за левую.

БАКУЛИНА Анастасия Владимировна – аспирант кафедры культурологии и рекламы ВятГГУ
© Бакулина А. В., 2008

В середине XX в. была расшифрована структура генетического кода – так называемая «двойная спираль», – которая также оказалась бинарной. Кроме того, в организме человека имеются парные органы (два глаза, два уха, две ноздри, две руки, две ноги, две почки, два легких и т. д.). Таким образом, тяга к бинаризму вытекает из природной организации человека.

С право-левосторонней морфологической симметрией связаны и другие простейшие виды симметрии, которые затем составили основы двоичных противопоставлений. Это противопоставления передней/задней частей тела, верха/низа, центра/периферии и т. д. Человек совершенствовал ориентировку в пространстве, и вместе с этим возникали предпосылки для образования двоичной символики и бинарных оппозиций. Постепенно эти бинарные оппозиции закреплялись в сознании, логике первобытного человека, и на каком-то этапе эта симметрия и асимметрия закрепились уже на генетическом уровне.

Таким образом, бинарные оппозиции наследственно детерминированы, они изначально заложены в homo sapiens, в его сознании и мышлении. Можно предположить, что в результате филогенетического развития гоминидов были утрачены гипотетически присущие им первоначальные «внутриутробное», доречевое единое, неделимое сознание и трансцендентальное представление о жизненной гомогенности. Мир человека как бы «расщепился» в его сознания (почему это произошло – это проблема, которая вряд ли будет когда-либо разрешена убедительно и окончательно), что и проявилось в возникновении неизбежной для языка, речи потребности в оперировании бинарными оппозициями. Двоичность и попытки ее осмысления пронизывают всю историю человечества – от архаических культур до современной цивилизации, от бытового уровня до философских и религиозных систем.

Диада – это логическая основа, на которой формируется текст всей европейской культуры.

Формулировка идей в антиномической форме была чрезвычайно распространена с древнейших времен и остается таковой до настоящего времени. Бинаризм органично вплетен в европейскую культуру. Однако справедливости ради отметим, что бинаризм – это не чисто европейское явление: вспомним хотя бы древнекитайские инь и ян. Принцип бинаризма использовался, например, и религиозно-философскими школами индуизма и буддизма. Так, в буддистской логике могут об одном предмете быть высказаны два противоположных суждения, и оба считаются истинными. Следовательно, бинарность присуща духовному опыту человека вообще. Просто в европейской культуре она проявилась наиболее полно, в большей степени, причем каждая эпоха

вносила что-то свое в понимание и познание бинарных оппозиций.

В связи с античностью прежде всего следует упомянуть Зенона Элейского и его апории, которые построены по принципу аргумент/контраргумент. Зенон использует антиномический метод аргументации. Платон также широко использовал в своих трудах антиномические противопоставления, а Аристотель обобщил все известные ему парадоксы (апории) своего времени, все двойные противоречия. В средневековье развитие бинарного принципа продолжается, и, например, Пьер Абеляр применяет его в работе «Да и нет», возрождая античную традицию эвристического диалога (аргумент/контраргумент).

Антиномический метод познания, примененный позднее Иммануилом Кантом, который поставил антиномии в центр философского исследования и сумел обосновать такой подход, определяет один из важнейших этапов в развитии принципа бинаризма. Гегель подхватывает идею Канта об антиномиях и ставит ее на практическую основу: он утверждает, что миром движет противоречие. Далее антиномический метод используется К. Марксом, С. Керкегором, Ф. Ницше, М. Хайдеггером и многими другими мыслителями новейшего времени.

Очень популярен принцип бинаризма и в европейской науке, начиная с Пифагора и его последователей. Как итог этого внимания можно рассматривать создание на основе двоичного кода (используются только 0 и 1) машинной логики компьютера. Таким образом, оказывается, что антиномичность изначально свойственна мышлению человека, что она заложена уже в его архаико-мифологических формах, что бинарная оппозиция – это необходимый элемент самых разнообразных культурно-философских концепций, а идея бинаризма – универсальная идея мировой культуры.

Особую роль принцип бинаризма играет в структурной лингвистике, а именно с нее начинается история бинарных оппозиций в структурной антропологии. Первым из лингвистов к бинарной структуре обратился Фердинанд де Соссюр. Он исследовал язык и выявил синхронный порядок внутренних связей его элементов – знаков. Ф. де Соссюр считал, что элементы языка функционируют только благодаря системе оппозиций, а смысл возникает как результат взаимоотношений между элементами такой структуры. Его идеи развил Роман Якобсон. Рассматривая фонетическую структуру языка, он пришел к выводу, что все фонемы любого языка можно определить, исходя из парных характеристик (глухой/звонкий, беззвучный/озвученный, твердый/мягкий и т. д.). В основе фонологической методологии Н. С. Трубецкого лежит система бинарных дифференциальных признаков. Он считал, что смысл любой фонемы может быть понят только через ее оппозицию. Для него слова – это структура, а фонемы – это различительные признаки словесных структур. Но число фонем меньше числа слов, так как слова состоят из разных комбинаций фонем.

Клод Леви-Строс, французский антрополог, переносит идеи структурной лингвистики в структурную антропологию и применяет их для исследования мифов. Он считает, что бинарные оппозиции лежат в основе мифа, составляют его структуру, а значит, и мышления человека в целом. Исходными структурами для него являются уже не слова, а мифы; бинарные же элементы мифа (мифемы) он толкует как различительные признаки структур мифа. Одни и те же бинарные оппозиции образуют разные варианты, в связи с чем возникает огромное количество разных мифов. Таким образом, Клод Леви-Строс считает, что в основе разных мифов может лежать одна и та же структура и что она носит бинарный характер. Мифологическая логика оперирует бинарными оппозициями типа «день/ночь», «верх/низ», «правое/левое», причем обычно это не изолированные оппозиции, а их «пучки», ансамбли. Выявление этих бинарных оппозиций и их «пучков» – важнейшая сторона методологии Клода Леви-Строса.

На основе структуралистской методики каждый миф исследуется Клодом Леви-Стросом по следующем алгоритму:

1) в мифах выделяются повторяющиеся бинарные оппозиции;

2) выявляются трансформации, варианты этих оппозиций, их перекодировка;

3) близкие варианты объединяются;

4) находится инвариант (смысловая матрица).

Систематически применяя этот метод, можно упорядочить все варианты одного мифа, которые встречаются у разных племен и народов. Несмотря на их разный внешний вид, все мифы на одну и ту же тему имеют в своей основе одинаковую бинарную структуру. Производя данную работу, Клод Леви-Строс как бы упорядочивает хаос мифов и объединяет в группы те из них, которые раньше считались не связанными между собой. Это позволяет ему увидеть за многообразием мифов отдельные структуры, количество которых ограничено.

Бинарные оппозиции пронизывают все учение, всю методологию Клода Леви-Строса. И какую бы страницу его «Мифологик» мы ни открыли, какой бы миф мы ни взяли, его исследование всегда начинается с выявления бинарных противоположностей, лежащих в основе каждого мифа и составляющих его структуру. Леви-Строс отмечает, что для всех индоевропейских мифов характерно наличие оппозиций «жизнь/смерть» и «природа/культура». Объясняя наличие однотипных по структуре мифов у столь разных на-

родов, ученый приходит к выводу, что даже если этому нет прямых доказательств, вполне обоснованной представляется гипотеза о существовании исторических контактов между народами или же о независимых путях их развития, в основе которых лежит общность цивилизации.

Еще одно подтверждение своей бинарной теории ученый находит в том, что структура лингвистических объектов обнаруживает сходство с социальной структурой общества. Так, структура бессознательного, отражаясь в социуме, обнаруживается в разных типах структур поселений, к примеру, в разных конфигурациях улиц. Часто, хотя и не всегда, пространственное расположение поселков как зеркало отражает их социальную структуру. В книге «Структурная антропология» (см.: Леви-Строс К. Структурная антропология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001) Леви-Строс говорит о дуальном делении селений многих племен. Часто деревня имеет форму круга, разделенного на две половины. Основаниями для подобного деления могут быть и половая принадлежность (мужчины/женщины), и такие оппозиции, как безбрачие/брак, сакральное/несакральное, верх/низ и др. Но в любом случае оказывается, что в основу деления селений была заложена именно пара противоположностей.

По мысли Леви-Строса, структура мифа – это отражение структуры интеллекта, ментальности первобытного человека. А поскольку разум первобытного человека, по его мнению, не слишком отличается от современного, то, познав структуру мифа, можно познать логику мышления и современного человека, которая, по мысли Клода Леви-Строса, все так же бинарна.

Таким образом, можно сделать вывод, что бинарная оппозиция – это универсальное средство познания мира, сознательное использование которого началось в XX в. Мифологизм архаического сознания фундаментален. По мнению Леви-Строса, доминирует он и до сих пор, вместе с его основой – бинарными оппозициями – представляя собой «душу» культуры. Несмотря на довольно частое отрицание подобного рода фактов, современное сознание не избавилось ни от мифологизма, ни от бинарной структуры мышления. Многие исследователи мифа (в частности Ролан Барт) в XX в. замечают устойчивость мифологической составляющей в сознании. Любая политическая идеология может быть рассмотрена как мифологическая система.

Некоторые свойства мифологического сознания, сохраняясь до настоящего времени, не становятся рудиментарными, хотя и может изменяться их форма и ослабевать присущая им категоричность. Например, психоанализ становится постепенно новой формой магии, а бинарная оппозиция «друг/враг» («свой/чужой»), претерпев ряд изменений, может выглядеть в современном обществе как оппозиции «сторонник/противник», «элита/масса», «большинство/меньшинство» и т. д.

Мифологическая логика мыслит бинарными оппозициями. Неумение же диалектически воспринимать мир проявляется сейчас в излишней категоричности суждений, в интолерантности. В современном мире диалектичность свойственна только меньшинству, подавляющее же большинство продолжает делить мир на хорошее и плохое, белое и черное, правильное и неправильное, людей – на своих и чужих, предельно упрощая и выпрямляя тем самым реальную картину. В то же время и этим обстоятельством подтверждается, что основа мышления человека любой эпохи бинарна. Хотя здесь стоит заметить, что уже первобытный человек вводил в мифы некий медиатор (опосредующий, промежуточный член), т. е. видел не только черное и белое, но и среднее – серое. Современный же человек часто не делает даже этого.

Еще один аргумент в пользу бинарных оппозиций – наличие огромного количества в нашем лексиконе близких по значению к данному понятию слов: противопоставление, противоположность, антоним, антиномия, двойственность, дуальность, дилемма, альтернатива, противоречие, парадокс, амбивалентность и т. д. В современной жизни мы часто пользуемся бинарными оппозициями: «да/нет», «истинно/ложно», «можно/нельзя», «красивый/некрасивый», «утверждение/отрицание» и т. д.

Область проявления бинарных оппозиций практически не ограничена: они присутствуют в биологических ритмах (день/ночь, лето/зима), заявляют о себе в сфере культуры, употребляются в стихотворных формах, которые построены на бинарном чередовании ударных и неударных слогов и т. д.

Бинарные оппозиции важны также тем, что мы не можем постичь мир до конца. Эта невозможность компенсируется тем, что мы можем выявить и обозначить альтернативные точки зрения по любой проблеме. А это, безусловно, способствует приросту знания. Обращение к идеям бинаризма означает попытку решения одной из вечных загадок европейской культуры, выявления ее своеобразия, установления перспектив ее развития.

Не исключено, что бинаризм – это излишне упрощенный взгляд на мир. Но ведь именно к достижению простоты и стремился всегда человек. Бинарные же оппозиции придают нашей жизни больше простоты и ясности, делают ее более пригодной для существования и более комфортабельной. Использование бинарного принципа позволяет выстраивать доступные пониманию ментальные структуры, опора на которые будет способствовать углубленному осмыслению сложного и противоречивого окружающего нас мира.

ПЕРСОНАЛИИ

ИВАН АЛЕКСАНДРОВИЧ МОХИРЕВ (1908–1986)



Иван Александрович Мохирев родился 15 апреля 1908 г. в д. Ждановцы Зуевского района в семье крестьянина. Закончив три класса церковно-приходской школы, вынужден был прервать учение и пойти работать. Был лесорубом, ломовым извозчиком, чернорабочим на железной дороге, в 1929–1931 гг. активно участвовал в организации колхоза, ликвидации безграмотности. Все это время упорно учился, как он вспоминал, занимался самообразованием. Сдав в 1931 г. экстерном экзамены за среднюю школу, И. А. Мохирев поступил на факультет русского языка и литературы КГПИ им. В. И. Ленина и успешно закончил его.

В 1936–1939 гг. он работал завучем и учителем русского языка в Зуевской средней школе. В 1939 г. Иван Александрович получил приглашение на должность ассистента кафедры литературы, а через год назначен помощником декана литфака.

С первых месяцев и до конца Великой Отечественной войны он в действующей армии, награжден за боевые заслуги семью медалями и орденом Отечественной войны.

С 1939 по 1976 г. трудовой путь И. А. Мохирева неразрывно связан с кафедрой литературы КГПИ им. В. И. Ленина. Ассистент, старший преподаватель, доцент, зав. кафедрой – и всегда полная самоотдача избранной профессии, любимому делу, постоянная забота о формировании и росте кадров родной кафедры. Иван Александрович был хорошим организатором, в период его заведования кафедра пополнилась выпускниками лучших университетов страны. В течение длительного времени он читал курсы советской литературы и фольклора, спецкурс по творчеству А. М. Горького и А. Т. Твардовского, с которым И. А. Мохирев вел переписку.

Хорошее знание народных традиций, научный интерес к фольклору подвигнули Ивана Александровича организовать в 1957 г. первую за послевоенные годы фольклорную экспедицию студентов Кировского пединститута. После этой экспедиции началась систематическая работа по собиранию и изучению фольклора Кировской области.

С 1959 г. экспедиции стали совместными с преподавателями и студентами музыкально-педагогического института им. Гнесиных. Было собрано свыше 1000 вятских народных песен. И. А. Мохирев с музыковедами В. Харьковым и С. Браз несколько лет кропотливо трудились над расшифровкой произведений разных жанров, записанных во время экспедиций. Эти усилия реализовались в сборнике «Народные песни Кировской области», который был издан в московском издательстве «Музыка» в 1966 г. Сотрудничество со С. Л. Браз вылилось в издание книги «Вятские песни, сказки, легенды: Произведения народного творчества Кировской области, собранные в 1957–1973 гг.» (Горький, 1974).

После первой экспедиции почти до конца своей жизни И. А. Мохирев, неутомимый исследователь, выезжал летом в фольклорные экспедиции. Он вспоминал о том, как впервые появились магнитофоны, еще очень громоздкие, тяжелые и несовершенные, но приходилось их носить из деревни в деревню и записывать бесценные голоса вятских песенниц.

После выхода на пенсию И. А. Мохирев перешел работать в областной краеведческий музей.

И. А. Мохирев был не только интересным преподавателем, но и талантливым художником слова. В институтской газете «По ленинскому пути» появлялись его стихи, заметки, особо интересны его фронтовые воспоминания «Обозники».

Иван Александрович постоянно выступал перед учителями области, учениками, студентами, рабочими с лекциями по советской литературе и фольклору. Как и многие из того, послереволюционного поколения, был в любом деле поистине подвижником, бескомпромиссным и целеустремленным.

ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА МАШАРОВА



Профессиональное становление доктора педагогических наук, профессора Татьяны Викторовны Машаровой тесно связано с Кировским государственным педагогическим институтом, ныне Вятским государственным гуманитарным университетом. В стенах вуза Татьяна Викторовна прошла путь от студентки до проректора по учебно-воспитательной работе. В 1980 г. она окончила естественно-географический факультет Кировского государственного педагогического института, а в 1986 г. ещё и факультет практической психологии.

В 1987 г. Татьяна Викторовна Машарова была принята на должность ассистента кафедры педагогики. С 1988 по 1991 г. Татьяна Викторовна обучалась в очной аспирантуре МГПИ им. В. И. Ленина на кафедре общей педагогики, и в 1991 г. ею была успешно защищена кандидатская диссертация. Затем Т. В. Машарова являлась докторантом Ярославского государственного педагогического университета и в 1999 г. защитила докторскую диссертацию.

В течение длительного времени Т. В. Машарова работала и как учитель-практик в образовательных учреждениях. В 1980 г. она начала свою педагогическую деятельность организатором по воспитательной работе и учителем географии в средней школе № 29 г. Кирова, в период работы в вузе продолжала работать со школьниками в Кировском экономико-правовом лицее, готовя победителей городских олимпиад по предмету.

Татьяна Викторовна ведет интенсивную научную работу. Она возглавляет научно-исследовательскую лабораторию «Психолого-педагогические основы подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности». Неоднократно выступала организатором конференций и симпозиумов различного уровня: международных, всероссийских региональных. В течение 15 лет Татьяна Викторовна руководила экспериментальными образовательными площадками на базе школ Кировской области. При проектировании «Концепции образования Кировской области» профессор Т. В. Машарова разработала проект «Образовательные технологии».

Под руководством профессора Т. В. Машаровой выполнены и защищены 26 кандидатских диссертаций, 1 докторская диссертация, 6 аспирантов и соискателей готовятся к защите.

Машаровой Татьяне Викторовне принадлежит более 200 научных работ, посвященных проблемам педагогических технологий, концептуальных основ воспитания студентов, методологии личностно-ориентированного обучения, социального самоопределения личности в учебной деятельности; формирования интеллигентности как ведущего качества личности специалиста. Ею создана и успешно функционирует научная школа.

Т. В. Машарова – член диссертационного совета, член Волго-Вятского регионального научно-образовательного центра РАО, эксперт Государственной инспекции по аттестации высших учебных заведений России (2003–2007 гг.). Она включена в Национальный реестр экспертов по оценке качества образования (2007 г.).

Татьяна Викторовна – творческий преподаватель, увлеченный своей работой, пользующийся уважением и любовью студентов и сотрудников университета.

Профессиональные достижения Т. В. Машаровой получили признание как в Кировской области, так и на федеральном и международном уровне. Она сотрудничает с ведущими учеными Польши, Литвы, Украины, Казахстана и других стран. За заслуги в области научно-педагогической деятельности профессор Т. В. Машарова награждена медалью К. Д. Ушинского, нагрудными знаками «Отличник народного образования СССР», «Почетный работник высшего профессионального образования РФ». Ее вклад в подготовку научно-педагогических кадров отмечен Почетной грамотой Законодательного собрания Кировской области и грамотой Комитета по молодежной политике Кировской области.

Коллектив преподавателей, сотрудников, студентов университета сердечно поздравляет Татьяну Викторовну с юбилеем, желая дальнейших успехов и свершений в профессиональной деятельности на благо развития образования в России.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ЮБИЛЕЙНАЯ 60-я НАУЧНАЯ СЕССИЯ ВятГГУ

Каждую весну в ВятГГУ проводится научная сессия университета, на которой подводятся итоги научно-исследовательской работы коллектива за предыдущий год. В нашем вузе состоялась 60-я итоговая научная сессия. Она включила в себя работу секций, пленарные заседания для преподавателей и студентов, подведение итогов внутренних научных конкурсов преподавателей и студентов, различные научные конференции, студенческие олимпиады и т. д.

Руководство сессией осуществлял проректор по НИР д-р ист. наук, профессор В. Т. Юнгблюд. Анализ и отбор конкурсных работ проводил экспертный научный совет (ЭНС) ВятГГУ. Помимо внешней экспертизы состоялось пять заседаний ЭНС.

В конце марта и апреле была организована работа 55 секций (считая пленарное заседание секций филологического направления), в том числе 11 студенческих секций, где заслушано более 400 докладов.

Пленарное заседание профессорско-преподавательского коллектива ВятГГУ состоялось 25 апреля, на нем были представлены четыре доклада.

1. О современной ситуации на областном рынке труда и проблемах трудоустройства выпускников профессиональных учебных заведений. *Докладчик – Алалыкина Генриетта Михайловна, канд. геогр. наук, доцент*. Доклад носил информационно-аналитический характер. Представлена статистика трудоустройства выпускников вятских вузов – есть над чем задуматься.

2. О критериях научности. *Докладчик – Вечтомов Евгений Михайлович, д-р физ.-мат. наук, профессор*. Подчеркнуто, что наука зачастую понимается слишком расширительно – во вред самой себе и образованию, знанию в целом. Всякое научное исследование должно удовлетворять определенным критериям. Отмечены следующие необходимые составляющие научности: предмет и объект, понятийный аппарат, методы (общие и специальные), истина как адекватность, философия познания, новизна, этика ученого.

3. Роль теории текста в развитии профессиональной компетенции студентов специальности «Издательское дело». *Докладчик – Сандакова Марина Всеволодовна, д-р филол. наук, профессор.* Доклад научно-филологического содержания отличала высокая степень профессионализма и четкая методическая направленность. Большой интерес присутствующих вызвала современная научная трактовка спектра понятий, связанных с ключевой категорией «текст».

4. Звуковая картина мира Александра Грина. *Докладчик – Петрусь Татьяна Владимировна, канд. филол. наук, доцент*. Осуществлено глубокое и яркое погружение в уникальную атмосферу звуков романа А. Грина «Бегущая по волнам». Фактически Александр Грин представлен как зачинатель нового направления в литературоведении, сознательно конструирующий и выражающий звуковой ряд романа посредством слова.

Все четыре доклада вызвали оживленное обсуждение.

Пленарное заседание студенческих секций проведено 23 апреля. Во-первых, заслушано семь наиболее интересных и общезначимых докладов студентов разных факультетов, представляющих следующие научные области: психология, физика, социология, история, экология, экономика (два доклада). Во-вторых, состоялось награждение студентов – победителей и финалистов очередного конкурса на лучшую студенческую работу по естественным и гуманитарным наукам. В заключительном этапе приняли участие 20 работ студентов. Были объявлены победители в 11 номинациях:

Крысова Анна Владимировна, гр. Б-51, естественно-географический факультет (по биологии);

Андреева Елена Владимировна, гр. Пр-55 факультет лингвистики (по лингвистике);

Головацкий Илья Александрович, гр. М-42 физико-математический факультет (по математике);

Шкурихина Вера Михайловна, гр. ФП-51, факультет психологии (по психологии);

Сурнин Константин Сергеевич, гр. Соц-31, социально-гуманитарный факультет (по социологии);

Алалыкин Виктор Сергеевич и *Шеромова Татьяна Сергеевна, гр. Ф-31, физико-математический факультет* (по физике);

Вылегжанина Наталья Михайловна, VI курс ОЗО, факультет физической культуры (по физической культуре);

Свинолупова Любовь Сергеевна, гр. Х-51, химический факультет (по химии);

Зимирева Екатерина Николаевна, гр. Э-41, химический факультет (по экологии);

Новоселова Наталья Сергеевна, гр. Мэ-51, факультет экономики (по экономике);

Бессонов Вячеслав Андреевич, гр. Ю-41, юридический факультет (по юриспруденции).

На пленарном заседании 25 апреля также объявлены результаты по четырем научным конкурсам. Победителями конкурса научно-исследовательских лабораторий ВятГГУ в области естественных и гуманитарных наук стали:

– научно-исследовательская лаборатория биомониторинга ВятГГУ и Коми НЦ УрО РАН, научный руководитель – *д-р техн. наук, профессор Т. Я. Ашихмина* с темой исследования «Разработка методов диагностики загрязнения окружающей среды по состоянию фототрофных и сапротрофных микробных комплексов»;

– научная социологическая лаборатория, научный руководитель – *канд. социол. наук Е. В. Митягина* с темой исследования «Образовательные потребности различных категорий населения и организаций города Кирова».

Победителем конкурса ведущих научных школ (научных направлений) ВятГГУ стала научная школа «Функциональная алгебра и теория полуколец», научный руководитель *д-р физ.-мат. наук, профессор Е. М. Вечтомов* с темой исследования «Полукольца и пучки».

Победителем конкурса на лучшее научное издание, учебник или учебное пособие признана *д-р филол. наук, профессор С. В. Чернова* с монографией «Деятельность: лингвистическая характеристика».

Победителями конкурса научных работ на соискание премий ВятГГУ по естественнонаучному и гуманитарному направлениям названы:

– по естественнонаучному направлению – *д-р физ.-мат. наук, профессор Е. М. Вечтомов* за издание книги «Основные структуры классической математики» и совокупность достижений в науке в 2007 г.;

– по гуманитарному направлению – *канд. юрид. наук, доцент И. А. Стахов* за издание книги «Право безопасности как подотрасль административного права» и совокупность научных достижений в 2007 г.

В программу 60-й научной сессии включены новые конкурсы ВятГГУ: «Лучшая кафедра» (ЭНС признал победителем *кафедру химии*); «Профессор года» (*профессор* кафедры химии *Слободчиков Аркадий Михайлович*); «Молодой ученый года» (*канд. техн. наук Котельников Евгений Вячеславович*); «Лучший студент года в науке» (*студентка* группы ФП-51 факультета психологии *Шкурихина Вера Михайловна*).

В рамках юбилейных мероприятий были проведены следующие конференции, ставшие заметным событием в научной жизни университета и всего региона:

2–4 апреля. Всероссийская заочная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы дошкольного и начального образования и подготовки специалистов», педагогический факультет (руководители: Вахрушева Л. Н., Савинова С. В.).

3–4 апреля. Международная научно-практическая конференция «Ценности современной науки и образования», социально-гуманитарный факультет (руководители: Ходырева Е. А., Бердинских В. А., Рябов Ю. М., Юлов В. Ф., Сысолятина О. Н.).

4 апреля. Региональная научно-практическая конференция «Защита прав и свобод человека и гражданина в отечественном праве: актуальные проблемы и пути их решения», юридический факультет (руководитель – Коновалова А. Б.).

14–15 апреля. Международный конгресс «Становление интеллигентности: проблемы, опыт и возможности социальных институтов», кафедра педагогики и социально-гуманитарный факультет (руководители: Машарова Т. В., Ходырева Е. А., Сырцова Е. Л.).

22–25 апреля. III Областная молодежная научно-практическая конференция «Экология родного края: проблемы и пути их решения», кафедра экологии (руководители: Кондакова Л. В., Хохлов А. А.).

24 апреля. Всероссийская заочная научная конференция студентов и молодых исследователей «Исследование социально-экономических и политических институтов и процессов», факультет управления (руководители: Юшина Е. А., Курис М. Ю., Вечтомова Ю. Е., Балезина И. Л., Макаркина М. А.).

Кроме того, в апреле на многих факультетах проводились неделя науки, традиционные дни студенческого самоуправления, различные интеллектуальные соревнования студентов, студенты участвовали в региональных предметных олимпиадах.

Автор этих строк участвует в работе научных сессий с марта 1977 г., когда состоялась XXXIV научная конференция института. За прошедшее с тех пор время существенно повысился уровень научной квалификации преподавателей, вырос сам масштаб научно-исследовательской деятельности в нашем вузе, отмечающем в этом году 90-летие своего существования как высшего учебного заведения.

Е. М. Вечтомов,
доктор физико-математических наук,
профессор, зав. кафедрой
высшей математики ВятГГУ

ЦЕННОСТИ НАУКИ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РОССИИ

3–4 апреля 2008 г. социально-гуманитарный факультет Вятского государственного гуманитарного университета при участии Кировского отделения Философского общества (ФО) России провел международную научно-теоретическую конференцию на тему «Ценности современной науки и образования». С приветствием к участникам конференции обратился проректор по НИР, доктор исторических наук, профессор **В. Т. Юнгблюд**. Он отметил, что по мере повышения роли науки в современном информационном обществе возрастает значимость осознания скрытых процессов научного творчества. Подлинная наука не знает провинциальности, любые инициативные личности и группы исследователей способны пролить свет на «таинства» науки. Подтверждением этого и стала данная конференция, проходящая в ВятГГУ.

С первым пленарным докладом выступил доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой истории, методологии и философии науки Нижегородского государственного университета им. Н. Лобачевского **А. М. Дорожкин**. Тему доклада он сформулировал в виде вопроса: «Является ли философия ценностным основанием развития науки?» Докладчик напомнил, что наука не имеет однозначного определения, ибо она существует как минимум в трех ипостасях: система знания, специфическая форма деятельности и особый социальный институт. Ситуацию проблемной неопределенности усугубляет существование четырех концепций взаимоотношения философии и науки. Трансцендентализм утверждает философию в роли госпожи науки. Позитивизм признает ценность философии для старой науки и отрицает ее значимость, начиная с конца XIX в. Антиинтеракционизм отвергает всякое взаимодействие науки и философии, утверждая их параллельные курсы. Диалектика декларирует наличие связи, не предлагая конструктивной схемы. Если все четыре концепции недееспособны, то нужно искать что-то другое. И здесь важна образная модель науки, от ее качества зависит решение вопроса об основаниях. Докладчик выделил три образа науки: «строящееся здание», «ветвящееся дерево», «кустарник». В первой модели философия есть фундамент, во второй – ствол, в третьей – веревка, собирающая ветви в единый пучок. Докладчик сформулировал свое мнение – философия помогает ученым выдвигать фундаментальные проблемы.

Председатель Кировского отделения ФО, профессор **В. Ф. Юлов** (ВятГГУ) констатировал наличие четырех типов познания – познание животных, практическое познание, мировоззрение (миф, религия, философия и т. п.) и наука. Существующие островки рефлексии требуют объединения, и здесь важно найти сквозную схему. Докладчик предложил свою деятельностную концепцию интеллекта, где метод применяется к предметному блоку и преобразует его в знание-результат. Аналогично строится акт познавательной оценки, где фигурируют образцы (нормы) «целевых результатов и средств». Познавательная оценка (выбор должного) предваряет и подготавливает «исследование» (изучение сущего), их единство и составляет содержание познания. На наглядных схемах докладчик показал возможности учета специфики оценивания в каждом из четырех типов познания.

Доклад доктора филологических наук, профессора **О. А. Останиной** (ВятГГУ) «Научная рациональность: единство аксиологического и эпистемологического» был посвящен рассмотрению трех видов рациональности – социокультурной, научной и методологической, связь которых исторически менялась, образовав три типа рациональности: классический, неклассический и постнеклассический. Первый тип сформировался естествознанием Нового времени и требовал соответствия знаний законам логики и математики. И. Кант отметил различие между рассудком и разумом. Если рассудочная логика ограничивается конечным, что присуще науке, то философский разум стремится к бесконечному. Эту позицию пересмотрел Г. Гегель. Для него научный рассудок в силу одной логики застревает на абстрактных тождествах, философский же разум признает субъективность и добивается объективной истины за счет единства логического и ценностного. По сути дела, Гегель предвосхитил неклассическую рациональность с принципом субъективности науки. Рассудок и разум здесь обретают единство. Если первый выражает аналитичность, дискурсивность, систематизированность, то дело разума в постижении смыслов, где имеют место интуиция и воображение, наличествуют духовные ценности. Современная постнеклассическая рациональность меняет лишь содержание этого единства.

Доклад «Что разрушает ценностный компонент современного образования?» доктора философских наук, профессора Нижегородского государственного университета **В. А. Кутырева** (председатель Нижегородского отделения ФО) был встречен весьма эмоционально, и для этого были основания. Докладчик напомнил аудитории классическую истину педагогики – единство образования и воспитания. Если первое достигается когнитивным содержанием учебных дисциплин, то второе действует через личность преподавателя. Система российского образования ныне реформируется, все более информатизируется и

компьютеризируется. Особый упор делается на дистанционное образование, где нет непосредственного общения студентов и преподавателей, происходит «обезлюдевание» аудитории и формируются виртуальные «обучающие среды». В таком образовании нет живых знаний и реальных личностей, зато все наполнено всевозможной информацией с сухой логикой видеорядов. Такая технизация устраняет воспитание с его гуманистическими ценностями. Страдает и образование, оно ориентируется не на подготовку творческих специалистов, а на становление агентов техносферы. Выход из кризисного тупика докладчик видит в смене приоритетов – нужна ориентация не на информацию, а на широкую духовную культуру.

Содержательные идеи высказал доктор педагогических наук, профессор **В. З. Юсупов** (г. Москва). Подлинной педагогике всегда была присуща своя аксиология, без ценностей образование теряет всякий смысл. В современном образовании сложились аксиологические принципы, которые своеобразно преломляются в разных педагогических парадигмах. Классическая, или когнитивная, парадигма была сформирована Я. А. Коменским. Она до сих пор практикуется и обрела второе дыхание в условиях информатизации. Личностно-ориентированная парадигма (П. Я. Гальперин и др.) делает учащегося объектом собственного развития в условиях образовательной среды. В начале XX в. возникла прагматистская, или функционалистская, парадигма (Дж. Дьюи и др.). Она имела свои достоинства и недостатки и, эволюционируя, произвела компетентностный подход (Дж. Стернберг, И. А. Зимняя и др.). Система компетенций становится главной ценностью российского образования, что будет отражено в новых госстандартах.

Центром сообщения доктора педагогических наук, профессора **Е. О. Галицких** (ВятГГУ) стало научно-педагогическое наследие профессора Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена Галины Ивановны Щукиной. Слушателям были представлены основные грани ее педагогического таланта: учить науке жизни, развивать познавательный интерес, оттачивать педагогическую интуицию и профессиональное мышление, сочетать индивидуальный научный стиль с культурой особого вопрошания, поиска и решения, учить жить творчески в любых социальных условиях. Докладчик поделился личным опытом общения с замечательным педагогом и подчеркнул значимость той истины, что внешние, абстрактные ценности становятся нашим внутренним достоянием только тогда, когда яркая и самобытная личность втягивает нас в орбиту своего обаяния и превращается для нас в живой образец.

Доктор филологических наук, зав. кафедрой русского языка Калужского государственного педагогического университета **А. Н. Еремин** выступил с докладом «Концептуализация женщины в современном русском языке». Докладчик напомнил аудитории идею немецкого лингвиста В. фон Гумбольдта об этническом языке как стихии бытия народного духа. Хотя женское начало представлено во всех формах русского языка, особую значимость имеют типичные идиомы, поговорки и анекдоты. В них отражены различные социальные позиции и роли женщин: девушка, жена, теща, свекровь, бабушка, работник, старушка пенсионер и т. п. Живые иллюстрации сделали доклад весьма ярким событием.

Доклад доктора психологических наук, доцента кафедры издательского дела и редактирования **Л. А. Мосуновой** (ВятГГУ) был посвящен влиянию художественной литературы на ценностно-смысловую сферу личности. Она напомнила хорошо известный факт сокращения читаемости художественной классики. Рыночная стихия подняла рейтинг форм массовой культуры с облегченным содержанием – детективов, любовных романов, мистики. Но проблема сводится не только к этому. Специальные исследования показывают, что даже тогда, когда разные группы населения читают классику, понимание ее смыслов колеблется от 5 до 45%. Как преодолеть эту ситуацию студентам вузов? Выход из положения докладчик видит в развитии особой научной культуры, ядром которой выступает герменевтика. Преподаватель должен быть активным помощником студентов, помогая им осваивать сложные процедуры интерпретации, истолкования и понимания. Только на этом пути будущие специалисты откроют для себя сокровищницу духовных смыслов, таящихся в образах художественной литературы.

После пленарного заседания начали свою работу семь секций:

– «Исследовательские идеалы и нормы науки» (руководители: д-р филос. наук, проф. О. А. Останина и д-р филос. наук, проф. В. Ф. Юлов);

– «Язык, сознание, коммуникация в контексте гуманитарных ценностей» (руководители: д-р филос. наук, проф. М. И. Ненашев; канд. филос. наук, ст. преп. О. Н. Сысолятина);

– «Ценности современного гуманитарного образования» (руководитель – д-р пед. наук Е. А. Ходырева);

– «Ценности политической культуры в научном и образовательном аспектах» (руководители: канд. ист. наук, доц. Ю. М. Рябов, канд. филос. наук, доц. Н. М. Ефимова);

– «Ценности социального образования: зарубежный и отечественный опыт» (руководитель – д-р пед. наук Г. И. Симонова);

– «Слово, текст, книга в контексте гуманитарных ценностей» (руководитель – д-р психол. наук Л. А. Мосунова);

– «Исторический текст как ценность» (руководитель – д-р ист. наук, проф. В. А. Бердинских).

4 апреля состоялся круглый стол на тему «В какой мере ценности российской высшей школы выражают идеалы науки?».

Доктор философских наук,
профессор В. Ф. Юлов,
председатель Кировского отделения
Философского общества России

О РЕГИОНАЛЬНОМ СЕМИНАРЕ «ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ»

Вятский государственный гуманитарный университет (ВятГГУ) совместно с Волго-Вятским региональным научно-образовательным центром РАО (ВВРНОЦ РАО) провели **11 марта 2008 г.** региональный **семинар с участием членов редакции журнала «Профильная школа»** «Проблемы профильного обучения в современной школе».

К участию в семинаре были приглашены научные работники, методисты системы повышения квалификации и переподготовки работников образования (сотрудники Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования – КИПКиПРО), представители органов управления образованием, административные работники школ, учителя-экспериментаторы. Целью данного мероприятия явилось объединение и интеграция ученых специалистов в области образования, управленцев и учителей-практиков для конструктивного обсуждения проблем профильного обучения в Вятском крае.

Открыл семинар ректор университета, председатель ВВРНОЦ РАО, член-корреспондент РАО В. С. Данюшенков, который обозначил основные проблемы современной школы, связанные с реализацией идей профильного обучения, и отметил, что в решение этих проблем вносят вклад ученые университета и ВВРНОЦ РАО.

Об основных направлениях профильного обучения в России рассказал вице-президент РАО, академик РАО, д-р пед. наук, профессор, главный редактор журнала «Профильная школа» А. А. Кузнецов. Главная идея выступления ученого – необходимость ориентации процесса обучения на личность ученика и вытекающих отсюда особенностей разработки структуры и содержания нового поколения образовательных стандартов, вариантов оценки учебных достижений школьников. В современной педагогической психологии и дидактике в качестве образовательного результата рассматривается приращение в личностном потенциале человека – мотивационном, операциональном, когнитивном. При этом мотивационному компоненту соответствуют личностные качества, операциональному – межпредметные результаты, когнитивному – предметные. Предполагается проведение мониторинговых исследований, которые позволят создать картину эффективности системы образования по формированию качеств личности школьника.

А. А. Кузнецов обратил внимание на проблему описания содержания образования в новом стандарте и объяснил, что в новых стандартах появится такой компонент, как фундаментальное ядро образования – 2–3 страницы на каждый учебный предмет.

Что касается образовательных программ, то сейчас в них будут включены программы воспитательной работы, социализации, программы формирования общеучебных действий и другие программы образовательной деятельности учебного заведения. Базисный учебный план (БУП) предполагается назвать Базисным образовательным планом. На основании всех этих позиций Государственная Дума приняла ряд поправок к закону «Об образовании».

В своем докладе «Кредитно-модульная структура профильного обучения» директор института содержания и методов обучения РАО, академик РАО, д-р пед. наук, профессор, зам. главного редактора журнала «Профильная школа» М. В. Рыжаков сказал, что одной из наиболее перспективных форм профильного обучения является организация учебно-познавательной деятельности школьников по индивидуальным учебным планам: в них выбор старшеклассников становится более дифференцированным. Старшеклассник при этом имеет возможность получать образование фактически в нескольких учебных заведениях, в том числе часть курсов осваивать дистанционно. При этом изменяется структура и форма представления учебного материала, что придает образовательному процессу большую гибкость и адаптивность. В этих условиях более адекватной формой организации учебного процесса выступает модульная система обучения. У учителя появляются группы со сменным составом учащихся, с которыми он работает по учебным модулям. В пределах школы модуль занимает от 5 до 20 часов учебного времени. Основное средство контроля – аттестация обучающихся по итогам освоения модуля. Оценка становится накопительной или рейтинговой. Появляется возможность определения уровня успешности ребенка. А система в целом будет модульно-рейтинговой, легко согласуемой с новой формой государственной аттестации – Единым государственным экзаменом.

В конце выступления М. В. Рыжаков сказал, что для системы российского образования профильное обучение – это наиболее значимое, наиболее эффективное направление, за которым большое будущее.

Р. Х. Гимеева, представитель Поволжского отделения РАО, заведующий Лабораторией педагогического образования и гуманитарной подготовки Института педагогики и психологии профессионального образования РАО (г. Казань), отметила, что Вятский ГГУ занимает активную позицию в разработке вопросов профильного обучения, особенно в сельской школе. Важен выбор подхода к обучению: компетентностного, системно-деятельностного, программно-целевого, кластерного или другого.

Большое внимание на семинаре было уделено обсуждению вопросов организации профильного обучения в Кировской области. С докладом о сегодняшнем состоянии дел в Вятском регионе выступила заместитель начальника управления образовательной политики, начальник отдела дошкольного, общего и дополнительного образования департамента образования Кировской области Л. Е. Золотова. В выступлении были детально проанализированы организационные мероприятия по введению профильного обучения в Кировской области, отмечена значительная роль КИПКиПРО в организации научно-методического сопровождения процесса профилизации школ, названы некоторые итоги. Так, к концу 2004 г. 97,2% учащихся 9-х классов были переведены на предпрофильную подготовку. Безусловно, мощным подспорьем для решения задач введения профильного обучения стал журнал «Профильная школа».

Проректор по научно-исследовательской работе КИПКиПРО В. П. Ларина рассказала о научно-методическом сопровождении подготовки педагогических кадров для реализации профильного обучения в Вятском крае.

На семинаре были отражены результаты теоретических разработок по проблемам профильного обучения, выполняемых учеными ВятГГУ и ВВРНОЦ РАО. Так, директор Волго-Вятского Центра РАО О. В. Коршунова рассказала о применении интегративно-дифференцированного подхода в профильном обучении, в рамках которого продолжается создание учебно-методического комплекта по естественнонаучному блоку учебных дисциплин для сельской школы. Докторант кафедры педагогики ВятГГУ С. А. Барамзина сообщила об особенностях системы педагогических средств в профильном обучении. О народной педагогике как способе духовно-нравственной модернизации образования на селе с позиций Концепции профильного обучения рассказала канд. пед. наук Н. С. Ширяева. В докладе были подняты проблемы возрождения лучших традиций российской народной культуры, этнотрадиционализма в процессе реализации профильного обучения на селе.

На семинаре обсуждались выступления представителей органов управления образованием, учителей различных типов школ Вятского края.

О. В. Коршунова,
кандидат педагогических наук,
доцент, директор ВВРНОЦ РАО

РЕЦЕНЗИИ

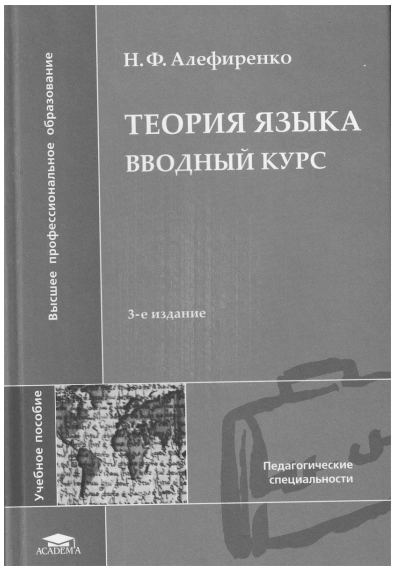
ЛИНГВИСТИКА В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Алефиренко, Н. Ф. Теория языка. Вводный курс [Текст] / Н. Ф. Алефиренко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

Вышло в свет новое издание учебника по теории языка Николая Федоровича Алефиренко.

Лингвистам хорошо известны пособия для студентов, написанные по этой учебной дисциплине такими крупными отечественными учеными, как А. А. Реформатский, Ю. С. Маслов, В. И. Кодухов и др. Однако наука о языке развивается, поскольку развивается и совершенствуется язык. Поэтому требуется постоянное обновление учебной литературы. Хороший учебник под силу написать только опытному преподавателю и ученому, хорошо знакомому с достижениями мировой лингвистики, который сумел бы органично соединить в учебной книге для студентов традиционное и то новое, что стало достоянием лингвистической науки на очередном временном срезе. Учебник Н. Ф. Алефиренко по теории языка является образцом именно такой книги. «Признавая ценность инноваций, – пишет автор, – необходимо отдавать себе отчет, что новые открытия в науке невозможны без возобновления традиций. Возвращение к истокам лингвистической мысли, их переосмысление с высоты современной науки – это тоже своего рода откровение. Не случайно говорят: новое – это хорошо забытое старое; новое рождается на пересечении лингвистических традиций» (с. 378).

Отталкиваясь от получившего в XX веке всеобщее признание тезиса о том, что язык есть система и структура, что языковая система определенным образом стратифицирована и что все её уровни, будучи относительно самостоятельными, находятся в состоянии постоянного взаимодействия, автор учебника проводит эту мысль через всю книгу. Содержательный стержень пособия отчетливо высвечивается на фоне материалов, дающих представление об объекте и предмете науки о языке, о единицах языка и речи, о сущности языка, проблемах его происхождения, закономерностях развития и функционирования. Показывается разнообразие языков мира, их родственные связи (генеалогическая классификация языков), говорится об особенностях структурного сходства языков (типологическая классификация). Большинство из названных выше тем являются традиционными для учебников по теории языка. Однако автор рецензируемой книги представил материал этих разделов в существенно обновленном виде, с учетом достижений таких смежных с лингвистикой наук, как социолингвистика, психолингвистика, когнитивная лингвистика, лингвокультурология. В результате адресат учебного пособия оказался подготовленным к выводу, получившему отражение в разделе «Перспективы развития науки о языке», где Н. Ф. Алефиренко пишет: «Одним из основных достижений лингвистики XX века можно считать специализацию лингвистического знания... Вместе с тем специализация привела к искусственному расчленению единого объекта языкознания. Нет сомнения в том, что тенденция к специализации уступит место тенденции к интеграции» (с. 377).



Учебник Н. Ф. Алефиренко, глубокий по содержанию, современный, с четко обозначенной авторской позицией по ключевым вопросам лингвистики, прекрасно выстроенный методически, снабженный обширными списками литературы, хорошо выполненными таблицами, рисунками и схемами, безусловно, станет одной из главных учебных книг для студентов и преподавателей филологических факультетов вузов.

С. В. Чернова,
доктор филологических наук,
профессор, зав. кафедрой
русского языка ВятГГУ

ПАМЯТИ ВЛАДИМИРА ВАЛЕНТИНОВИЧА КАЛИНИЧЕНКО

2 мая 2008 г. инфаркт оборвал жизнь Владимира Валентиновича Калиниченко, доцента по кафедре философии и социологии ВятГГУ.

Владимир Валентинович родился 8 февраля 1948 г. в г. Неман Калининградской области. Окончил Горьковский государственный университет имени Н. И. Лобачевского, работал с 1973 по 1978 г. ассистентом кафедры философии ВятГУ (тогда Кировский государственный политехнический институт). Учился в аспирантуре, его научным руководителем был Мераб Константинович Мамардашвили, самый интересный российский философ того времени. После защиты кандидатской диссертации в 1985 г. Владимир Валентинович работает в РГГУ (тогда Московский государственный историко-архивный институт). Он вращается в кругу известных философов-интеллектуалов, таких, как В. А. Подорога, В. С. Малахов, А. В. Михайлов.

В 1999 г. возвращается в Киров, работает проректором по науке в Вятском социально-экономическом институте, участвует в создании Кировского филиала РГГУ и становится его директором. С 2004 г. преподает на кафедре философии и социологии ВятГГУ, ведет самые сложные и нестандартные курсы: «Введение в социальную феноменологию», «Философские идеи М. Мамардашвили», «Философская герменевтика». Свои занятия он начинал обращением к студентам: «Давайте работать!».

Его научные работы отличаются глубиной и изысканным стилем. Назову некоторые из них: «Проблема исторической рациональности и своеобразие В. Дильтея» (2002), «Место Г. П. Щедровицкого в истории безумия XX века» (2004), «Понятие «классического» и «неклассического» в философии М. К. Мамардашвили» (2004), «Послание Славоя Жижека: к новой политической культуре» (2004), «Методологический проект психологии: замещение отсутствующего» (2006).

Владимир Валентинович был известен за рубежом. Когда лондонский профессор Александр Пятигорский был приглашен на философский диалог телепрограммы «Гордон», он выбрал именно его в качестве собеседника. Блестяще зная немецкий язык, Владимир Валентинович переводил и готовил к публикации тексты сложнейших европейских философов.

Он был личностью, оставляющей замечательный след во всем, к чему прикасался, ничего не делал наспех, был точкой кристаллизации интересных событий. Организовал приезд Александра Пятигорского в Киров, его встречи с вятской интеллигенцией и блестящие лекции в актовом зале нашего университета. Планировал наладить на постоянной основе участие московских профессоров в учебе наших студентов-философов. У него были планы дописать, наконец, монографию по проблеме символа. Он многое собирался сделать...

М. И. Ненашев,
зав. кафедрой философии
и социологии ВятГГУ

Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета

Научный журнал № 2 (1)

Подписано в печать 15.05.2008
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Mysl.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 23,0. Тираж 1000. Заказ № 965.

Издательский центр ВятГГУ
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111
(8332) 673-674