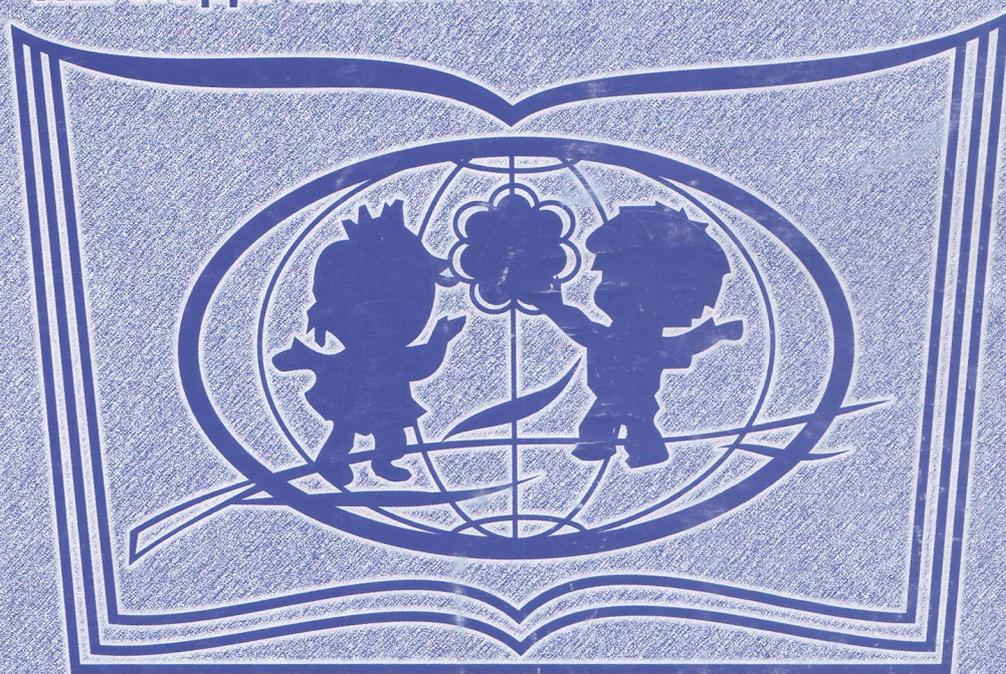


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Вестник

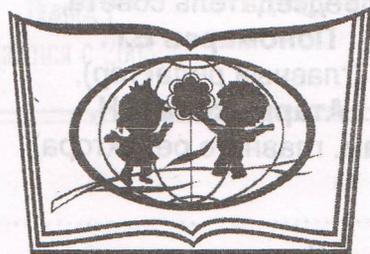
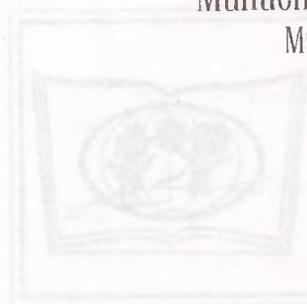
СТАВРОПОЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТА

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



1
Выпуск
2003

Министерство образования Российской Федерации
Министерство образования Ставропольского края



Содержание

Обращение ректора 5
Педагогика

Дворникова Е.И. 7

Кузнецова Е.А. 22

Нильсман М.А. 26

Луканова И. 37

Балкунова Р.А. 51

Селюткина Г.Н. 55

Матомов Р.Р. 58

Харченко Л.Н. 63

Харченко Л.Н. 68

Харченко Л.Н. 72

Харченко Л.Н. 76

Харченко Л.Н. 80

Харченко Л.Н. 84

Харченко Л.Н. 88

Харченко Л.Н. 92

Харченко Л.Н. 96

Харченко Л.Н. 100

Харченко Л.Н. 104

Харченко Л.Н. 108

Харченко Л.Н. 112

Харченко Л.Н. 116

Харченко Л.Н. 120

ВЕСТНИК

СТАВРОПОЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

1

Выпуск 2003

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
БИБЛИОТЕКА

Министерство образования Российской Федерации
Министерство образования Ставропольского края

**Редакционный совет
журнала**

Редько Л.Л.
председатель совета,
Пономарев Е.Г.
(главный редактор),
Атарщикова Е.Н.
(зам. главного редактора)

Члены совета

Гиршович В.С., Дворникова Е.И.,
Дементьев М.С., Залевская А.Г.,
Кобзарева И.И., Козловская Г.Ю.,
Колпачев В.В., Нилова Е.А.,
Лидак Л.В., Скрипник Я.Н.,
Сляднева Л.Н., Соломатина Г.Н.,
Толстокоров Е.С., Харченко Л.Н.,
Шиянов Е.Н.

**Редакционная
коллегия журнала**

Пономарев Е.Г., Атарщикова Е.Н.,
Басенко С.Н., Белоцерковец Н.И.,
Гиршович В.С., Козловская Г.Ю.,
Налбандьян М.А., Моргун И.Н.,
Таранова Е.В., Сляднева Л.Н.,
Магомедов Р.Р. Харченко Л.Н.

Учредитель
Ставропольский
государственный педагогический
институт

Адрес редакции, издателя и типографии: г. Ставрополь, ул. Ленина 417-а
Ставропольский государственный педагогический институт

☎ 56-08-26



Вестник СГПИ
Периодический
научный журнал
Выпуск 1
Издается с 2003 г.

Содержание

Обращение ректора.....5

Педагогика

Дворникова Е.И. Феномен культуры в историческом и современном контекстах образований.....7

Кулагина Л.И. Вариативность образования как условие результативного обучения младших школьников.....22

Налбандьян М.А. Особенности воздействия искусства в процессе социально-эстетического воспитания.....26

Лукинова Н.Г. Учебный труд как сложный и специфический вид деятельности.....37

Болкунова Е.В. Воспитательный потенциал раннего русского классицизма.....51

Коррекционная педагогика

Соломатина Г.Н. Формирование звуко-слоговой структуры слова у детей с ринолалией, обусловленной врожденной расщелиной губы и неба.....55

Психология

Евмененко Е.В. Возрастные аспекты формирования национального самосознания и факторы его обуславливающие.....63

Ардашева С.В. Развитие межанализаторного взаимодействия при обучении письму.....69

Лапина Э.Е. Формирование представлений о профессиональной карьере в процессе жизненного самоопределения старшеклассника.....78

История

Пономарев Е.Г. Концептуальные основания однопартийной системы в политической доктрине партии большевиков.....88

Крючков И.В. «Балканский вопрос» в беседе Н. Пашича с Сватковским: к истории одного конфиденциального документа.....98

Министерство образования Российской Федерации
Министерство образования Ставропольского края

| | | |
|--|---|-----|
| Лисюченко И.В. | Мотивы участия народного ополчения домонгольской эпохи в военных действиях..... | 101 |
| Курбанова О.В. | Культурно-исторические аспекты становления специального образования на Ставрополье..... | 114 |
| Григорьев А.Ф., Григорьева М.А. | Исторические версии по вопросу происхождения казаков..... | 120 |
| Погребной А.Ю. | Вишнёвский погребальный комплекс раннего железного века..... | 132 |

Филология

| | | |
|------------------------|---|-----|
| Атарщикова Е.Н. | Место законодательной стилистики в системе права..... | 136 |
| Скрипник Я.Н. | К вопросу о толковании значения коннотативных русских личных имен через семантический метаязык..... | 142 |
| Чанкаева Т.А. | Гуманизм в творчестве Антуана де Сент-Экзюпери..... | 149 |
| Лисенкина Л.В. | Структурно-семантические особенности приложения..... | 156 |
| Анисимова Л.Г. | Специфика пространственно-временной организации сонетов акмеистов..... | 160 |

Информационные технологии

| | | |
|--|--|-----|
| Гиршович В.С., Герасимов В.П. | Информационные технологии в педагогическом вузе..... | 166 |
|--|--|-----|

Экология

| | | |
|-----------------------------------|---|-----|
| Дирин М.С., Дирин А.М. | Эффективность сочетания теоретических и экспериментальных исследований в решении задач снижения экологической катастрофы..... | 176 |
|-----------------------------------|---|-----|

| | | |
|--|--|-----|
| Хроника научной жизни..... | | 184 |
| К сведению авторов журнала..... | | 185 |



ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ, КОЛЛЕГИ!

У Вас в руках пилотный номер «Вестника Ставропольского государственного педагогического института» – нового журнала, который является первым периодическим научным изданием нашего вуза, одного из самых молодых государственных учебных заведений Южно-российского региона, формирующего инновационную модель непрерывной подготовки педагогических кадров для всей системы учреждений общего и дошкольного образования. Выход первого номера журнала приурочен к торжественной дате – пятилетнему юбилею со дня создания института, и поэтому его выпуск является своеобразным отчетом об осуществленном нами в эти годы научном поиске, успехах и первых достижениях, а также многих нерешенных проблемах, над которыми предстоит размышлять уже в ближайшем будущем.

Вместе с тем настоящее издание – рамочный проект развития научного сообщества вуза, всего профессорско-преподавательского коллектива, первое заявление о наших научных намерениях и планах, об основных научных приоритетах и направлениях, над которыми настойчиво и последовательно, «не страшась усталости», будут совместно работать ученые и учителя, прокладывая соб-

ственный путь в отечественной педагогической теории и практике.

Мы надеемся, что журнал позволит каждому преподавателю, а может быть и студенту реализовать свой научный потенциал. Его страницы открыты как для умудренных опытом профессоров, так и для молодых начинающих исследователей. Пусть «Вестник СГПИ» станет окном в большой и захватывающе-интересный мир науки для тех, кто создает славу и авторитет нашему институту сегодня и педагогам будущего.

Свое место на страницах нашего журнала обязательно найдут вопросы философии и методологии образования, истории педагогики и психологии, теории и практики, управления образовательными учреждениями и качеством профессионально-педагогического образования, моделирования образовательной и управлен-

ческой деятельности, исследования процессов изменения и развития, являющихся концептуальными в формировании личности учителя.

Особое внимание редакция планирует уделять освещению результатов деятельности недавно открытой межкаультетской научно-исследовательской лаборатории «Антропология детства», главными задачами и ведущими направ-



Ректор Ставропольского государственного педагогического института, Заслуженный учитель РФ, доктор пед. наук, профессор **Л.Л. РЕДЬКО**



Обращение ректора СГПИ Редько Л.Л.

лениями которой определены всестороннее изучение антропологических проблем, теоретических основ современных технологий образования и педагогической инноватики, аксиологического, деятельностного и личностного подходов в обучении и воспитании, исторического и правового опыта становления государственно-общественных образовательных систем, а также прогнозирование, моделирование и проектирование их развития на региональном уровне, в субъектах Российской Федерации.

Хочу пожелать всему коллективу журнала, его коллегии, редакционному совету научного авторитета и заслуженного признания в профессиональном сообществе, благодарных читателей, глубоких и интересных научных материалов, активного и творческого участия в издании журнала всего профессорско-преподавательского коллектива и студентов, учителей школ и педагогов дошкольных образовательных учреждений. **УСПЕХОВ ВАМ, ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ И АВТОРЫ ЖУРНАЛА!**



Ректор Ставропольского государственного педагогического института заслуженный учитель РФ доктор пед. наук профессор Л.Л. РЕДЬКО



ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ В ИСТОРИЧЕСКОМ И СОВРЕМЕННОМ КОНТЕКСТАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.И. Дворникова

Целью данной статьи является анализ и описание философских и культурологических основ культурной идентичности и толерантности личности будущего учителя. Для достижения поставленной цели необходимо осуществить анализ понятия культура, сложившегося в современной культурологической, философской, антропологической и педагогической литературе. Необходимо выявить структурные и функциональные характеристики культуры, определить внутренние механизмы существования и развития культуры, позволяющие осуществлять взаимодействие различных культур без взаимного уничтожения и изоляции. Для эффективного решения задачи формирования культурной идентичности и толерантности, формирования у будущих учителей навыков культурного самоопределения необходимо опираться на реально существующие свойства человеческой культуры. Для этого следует подробно рассмотреть семантику термина «культура» в историческом и современном контекстах. Смысл и содержание понятия культура существенно менялось с течением времени, что отражало изменение отношения общества в целом к данному феномену.

Научное исследование не только предполагает выделение объекта и границ предмета изучения, но также, пожалуй, нуждается, прежде всего, в четком определении терминологического аппарата, того инструментария, посредством которого будет раскрыт и описан предмет настоящего исследования. Не только

выделение объекта и предмета научного изыскания является важнейшим и обязательным в науке педагогике, но и разработка понятий и их объяснение необходимым образом влияет на адекватное раскрытие и передачу сути изучаемого феномена. Таким образом, термины, тот понятийный аппарат языка научного описания являются гносеологическим инструментом, посредством которого открывается перед исследователем изучаемый мир.

Для целей нашего исследования является важной необходимостью объяснить понятие «культура» в историческом контексте. В этой связи представляется необходимым выяснить, как и когда появился в научном обороте термин «культура»; на анализе исторического материала показать закономерность его





появления; представить и дать основные характеристики школ и направлений, внесших свой вклад в развитие научных представлений о феномене культуры.

В гуманитарном знании сложилось множество определений «культуры». Каждое направление антропологии, этнографии, этнологии, социологии стремилось дать собственный ответ на вопрос «что такое культура»? Очевидно, разные эпохи, научные школы и направления предлагали свое понимание термина. Герберт Спенсер (1820-1903), Эдуард Тайлор (1832-1917), Джеймс Фрезер, Адольф Бастиан (1826-1905), Льюис Генри Морган (1818-1881), Фритц Гребнер (1877-1934), Эмиль Дюркгейм (1858-1917), Люсьен Леви-Брюль (1857-1939), Бронислав Малиновский (1884-1942), Альфред Радклифф-Браун (1881-1955), Франц Боас (1858-1942), Маргарет Мид (1901-1978), Клод Леви-Строс (1908) и многие другие внесли свой весомый вклад в понимание того, чем является культура, предложили свое видение структурных и функциональных особенностей данного феномена.

П.А. Сорокин (1889-1968), предвзяв свой фундаментальный труд «Социальная и культурная динамика», вводит следующее определение: «В самом широком смысле слова культуру можно трактовать как некую совокупность, которая создана или модифицирована в результате сознательной или бессознательной деятельности двух или более индивидов, взаимодействующих друг с другом или влияющих друг на друга своим поведением» (1, с. 19). Таким образом, культура представляет собой некую совокупность предметов, чье появление было связано с человеческой деятельностью. Притом что данное определение может быть использовано в качестве рабочего, следует учитывать множественность подходов, раскрывающих

суть данного термина. В этой связи необходимо сделать исторический обзор, чтобы составить максимально полное представление о структурных и функциональных особенностях понятия «культура». Тем более что именно в настоящее время, в связи с развитием наук о культуре (культурологии, мировой художественной культуры, теории цивилизаций, философии культуры и т.п.) и повышенному вниманию к цивилизационным процессам современности, этой теме уделяется первостепенное значение.

При определении понятия «культура» в сложившейся научной парадигме выделяются контекстуальные отношения культуры и природы, культуры и культа, культуры и религии, культуры и традиции, культуры и цивилизации. В целом под культурой понимается исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни, социальных отношениях и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях (2, с. 292-293).

Термин *cultura* (лат.) трактуется как «возделывание», «обработка почвы». Изначально в слове «культура» заложено представление о том, что существует некая естественная, природная субстанция как объект и то, что подразумевает наличие искусственного, связанного с активной преобразующей деятельностью человека, собственно культурное начало. Не случайно то, что, прежде всего, как бы изначально термин «культура» использовался в сельскохозяйственном контексте, как «агрикультура». Таким образом, в сознании античного человека четко противопоставлялось культурное, упорядоченное согласно нормам и представлениям пространство, дающее обильные плоды хаотическому, неопределенному несистематизированному образованию, не-культуре. Изначально,

помимо аграрной семантики, термин «культура» заключал в себе педагогические коннотации, предполагающие наличие объекта воспитания, окультуривания. Так, в Древней Греции именно воспитание давало человеку основание противопоставлять себя остальному миру, лежащему за пределами культурного пространства Эллады. Воспитанный, культурный эллин дистанцировался от «невоспитанных», диких и некультурных варваров («barbaros»). Отсюда такое внимание уделяет культура Древней Греции воспитанию, культивированию, преобразованию человека в соответствии с идеалами и ценностями полиса. Ведь, по мнению греков, без полисной культуры и вне ее не было бы и человека. «Греческая культура противопоставляется не другому обычаю, а отсутствию такового, не людям, а “естественным существам”, если не прямо животным... Противопоставление грека и варвара фундаментально, и любая попытка устранить его разрушает цепочку боги – люди – животные, смещает со своего места богов и сближает с животными» (3, с. 434). Само человеческое измерение вносится в телесную, природную форму, только при условии включенности индивида в систему культурных отношений и ценностей, когда происходит его воспитание. И здесь важнейшим фактором окультуривания-воспитания эллина являлось искусство: театр, литература, скульптура, живопись. М. Фуко говорит о той первостепенной важности, которую играла для античного человека способность управлять чувствами, неконтролируемыми эмоциями. Ведь власть над собой дает власть над миром (Фуко 1998). Таким образом, в Древней Греции закладывается противопоставление: культурное, человеческое начало видит свой антипод в некультурном, природном, естественном и, следовательно, нечеловеческом явлении. Дальнейшее раз-

витие человечества показало, что оппозиция «культурное – естественное» станет центрирующим началом цивилизационных процессов.

Однако понятие «культура» в античности не имело того значения и не было столь распространенным, как ныне. Оно, пишет Э.С. Маркарян, предполагало чрезвычайно широкий контекст, диапазон которого колебался от сферы сельского хозяйства до культивации ума (5, с. 129). Действительно, слово «культура» – одно из самых многозначных и трудно объяснимых. «Размышляя над тем, что такое культура и пытаясь описать ее природу в терминах как можно более простых и прямолинейных, мысль исследователя может зацепиться за некоторые признаки и важнейшие вопросы. Культура, как *cultura animi*, по видимому, указывает на тщательную обработку, направленность или формирование мысли, некоторый вид образования. В чем природа и цель этого образования?» (6, с. 615).

В XIX в. слово «культура» начинает соотноситься с понятием «цивилизация», которое происходит от латинского слова *civilis* (гражданин). Изначально имелось в виду, что таковым является гражданин Рима, римлянин. Родиться или добиться чести стать гражданином означало включение в культуру Вечного Города, противостоящую варварскому бескультурью. Цивилизация противопоставляется варварству так же, как культура бескультурью. Блестящий исторический анализ термина цивилизация во французском языке и науке дает Жан Старобинский (род 1920). По мнению Ж. Старобинского, сам термин «цивилизация» принадлежит к семейству понятий, исходя из которых может быть назван противоположный член оппозиции, понятий, которые, собственно, и рождаются на свет, чтобы образовывать оппозиции» (7, с. 118). Имеется ввиду



противопоставление «цивилизованный – нецивилизованный».

Очевидно, территориальная и этническая этимология терминов «культура» и «цивилизация» повлияли на то, что в науке романского ареала «цивилизация» приобрела позитивное значение, а в германском – негативное. Так или иначе, но в XIX в. европейское сознание определяет свое отношение к понятиям «культура» и «цивилизация», наделяя их воспитательным и аксеологическим значением. П.А. Кропоткин в своей «Этике» говорит об обиходном употреблении слова «культура», включающим в себя только способность человека следовать нормам этикета: держать правильно вилку и нож, уметь вести себя в обществе, соблюдать правила приличия, словом, культура означала набор поведенческих стереотипов воспитанного человека. В то время как термин «цивилизация» подразумевал сугубо научное употребление (8, с. 19). Правда сам П.А. Кропоткин, предпринимая исторический анализ нравственных систем разных культур, избегает пользоваться термином «культура» и хоть как-то пояснять его. Тем не менее кажется неслучайным то, что именно ученые, занимающиеся, как и этнограф П.А. Кропоткин, проблемами различных этнических систем еще в XIX в. активно предпринимают попытки разработать дефиниции, дать научное определение понятию «культура».

Смены научных парадигм и систем европейского мировосприятия Нового времени определили и ценностное отношение к категориям «культура» и «цивилизация». Теперь они начинают употребляться в качестве синонимов, отражая веру англичан (начиная от английских эмпириков) и особенно французов в поступательное движение развития человечества, в силу разума, в его бесконечные возможности. (Следует отметить, что в английском языке понятия

«культура» и «цивилизация» не противопоставлялись.) Отсюда вытекает и характерное смещение акцентов в сторону противопоставления рационального, культурного, прогрессивного в человеке и иррационального, импульсивного, природного, способного разрушить здание цивилизации. Соответственно, все то, что происходит от неконтролируемого разумом источника, получает негативную оценку. Все, что необъяснимо, возникает из недр чувственного, естественного начала? плохо и губительно. В этой связи уделяется огромное внимание проблемам образования, воспитания, в том числе и через искусство и литературу, позволяющую сформировать цивилизованного, а значит – достойного человека. Просвещение через таких ярчайших представителей, как Вольтер, Монтескье, Гольбах, Д'Аламбер, Дидро и др., формулирует мысль о том, что человек как таковой представляется продуктом культуры, что человек формируется культурой через воспитание: Культура, в том числе через свои эстетические ценности определяет становление человека, улучшение его природы.

При всей очевидной оригинальности идей Просветителей следует признать их источником античную классику. Сократ, Платон, Аристотель показывали, что через эстетическую деятельность, например, сопричастность к театральному искусству, человеку прививаются культурные ценности социума. Воспитание, прежде всего художественно-эстетическое, в конечном счете делает воспитуемого свободным человеком. А.Ф. Лосев указывает на то огромное значение, которое отводили в Древней Греции проблеме художественного воспитания. «... Всякое воспитание, по Платону, является, собственно говоря, художественным воспитанием, так как оно есть, в основном, воспитание гармонии внутри и вне отдельного человека» (9, с.



198). Таким образом, на актуальность проблемы формирования субъекта социума через воспитание искусством обращали внимание еще в Древней Греции.

Правда в отличие от своих великих предшественников деятели Просвещения понимали, что за тонким слоем культуры в человеке скрывается иррациональное начало, способное разрушить мир гармонии и порядка. Тогда как Платон, исходя из своей идеи об Абсолюте, рассматривал искусство лишь как вспомогательное средство, позволяющее проявиться вечной, неделимой душе. Она по сути и является вместилищем всех ценностей, которые содержатся в ней как бы исходно. Ведь еще до того, как она попала в тело, ей пришлось находиться в идеальном пространстве и общаться с другими душами. Возможно, что она забыла о том, что знала до своего попадания в плоть человека. На помощь ей приходит воспитание, обучение культуре. Именно педагогика своими средствами и методами пробуждает душу, ее память и знания, полученные некогда до ее переселения в материальный мир (см.: Рассел 2001; Реале, Антисери 1996).

Разумеется, идеалы классической античности разделялись и Просвещением. При всем несходстве позиций Платона и Аристотеля, ум и знание для них, впрочем, как и для всех философов Древней Греции, были высшей добродетелью и благом. И для эпохи Просвещения разум определялся в качестве идеальной ценности. «Имей мужество пользоваться собственным умом», – таков девиз Просвещения. Однако примечательно то, что у Просветителей не было иллюзий относительно человеческой природы. Человек для них был понятием в известном смысле идеальным, т.е. тем феноменом, к которому следует стремиться, воспитывать, формировать средствами культуры, искусства и науки. Для

Просвещения человеческое в человеке – это разум. Но разум Просвещения отличается от разума классиков Древней Греции. «Он уже не является больше комплексом “врожденных идей”, “осадком” от абсолютной сущности вещей. Теперь разум – не столько обладание, сколько завоевание. Он не является ни сокровищем духа, ни казной, в которой надежно хранится истина... напротив, разум – это движущая сила, порождающая духовное богатство, ведущая к раскрытию истины...» (11, с. 457). Здесь и оказывается, что именно культура и цивилизация дает возможность разуму быть разумным, а человеку становиться человеком.

Идеи французского Просвещения распространялись прежде всего в городах, в европейских центрах экономической и политической жизни. Рационализм и эмпиризм Просвещения давал идеологическое обоснование, подпитывал буржуазию в ее властных притязаниях и в ее социальной борьбе. Важным следствием этого можно считать появление и в публицистике, и в научных трудах того времени слова «цивилизация». В контексте идейных движений XVIII в. оно было иным, чем в культуре Древнего Рима (см.: Штаейрман 1985). Цивилизация включала в себя круг духовных и материальных ценностей Просвещения, с которыми ассоциировались перспективы развития, социального прогресса и улучшения человеческой природы через воспитание. Отсюда у противников идей Просвещения возникает неприятие цивилизационных проектов и идеалов. Сам термин «цивилизация» становится объектом критики и негативного отношения.

Среди главных критиков концептуальных понятий феномена «цивилизация» был Жан-Жак Руссо (1712-1778). Его отношения к идеям Просвещения были не однозначны. Он сам некоторое



время разделял убеждения Дидро, Д'Аламбера и других энциклопедистов. Но по принципиальным вопросам воспитания, образования и места человека в системе социальных и культурных отношений позиция Руссо представляла собой конкурирующую программу и скорее была близка английской эмпирической парадигме, нежели французскому рационализму. Его философия морали строилась на неприятии ценностей цивилизации, центром которой был промышленный, стремительно капитализирующийся европейский город. Рационализм Просвещения, приоритет ума над чувством был органически чужд Руссо. Напротив, следовало культивировать естественную, эмоционально-чувственную сферу души. Цивилизация буржуазных городов развращает человека, отрывает его от природы. Возникает модель «естественного человека» Руссо. Она определяет дальнейшее развитие научных и культурных идей Европы. По сути, это была первая и радикальная критика ценностей капитализма, которую позднее станут развивать К. Маркс, Ф. Ницше, русские славянофилы, а также Ф.М. Достоевский и Л.Н. Толстой. Объектом этой критики прежде всего стали идеи культуры. «Руссо – против культуры в том виде, в каком она исторически сложилась, потому что она обезобразила природу». «Руссо отвергает идею исторического прогресса в принципе: его точка зрения как на историю, так и на результаты развития культуры крайне пессимистична» (11, с. 545, 547). Но самое главное, с точки зрения нашего анализа, составляет то, что Руссо критикует саму идею духовного воспитания посредством искусства. Идею, неизбежность которой определялась авторитетом Платона, Аристотеля, да и всей античной философии. Эстетические ценности, искусство как важнейшая составляющая часть цивилизации, по мнению

Руссо, развращает человека. С его помощью «украшают гирляндами цветов железные цепи, сковывающие людей, заглушают присущее людям сознание истинной свободы, заставляют их любить свое рабство, превращая их в то, что называется цивилизованными народами» (13, с. 67).

Полемизируя с Д'Аламбером относительно места художественной культуры в жизни человека и социума, Ж.-Ж. Руссо подвергает ожесточенной критике стоящую за идеями Просвещения античную модель воспитания через механизм усвоения эстетических ценностей. Базой этой модели было платоновское представление о тождестве эстетических и этических ценностей. Тысячелетняя традиция, прежде всего театральной культуры, определяется в концепции Ж.-Ж. Руссо как противоестественная и развращающая народ. В «Письме Д'Аламберу о зрелищах» (1758) утверждалось, что театр вообще есть «порождение враждебной народу цивилизации, глубоко порочной и ложной» (11, с. 548). Однако Руссо вовсе не отрицает воспитательной роли искусства вообще. Вместе с критикой позитивного отношения к цивилизации и идеям прогресса им осмысливается и разрыв между эстетическими и моральными ценностями (Руссо 1959). Впоследствии эти идеи Ж.-Ж. Руссо будут развиты И. Кантом в «Критике способности суждения» (Кант 1966), а на русской почве Л.Н. Толстым в его работе «Что такое искусство?» (Толстой 1983).

Было бы не совсем правильно считать Ж.-Ж. Руссо противником Просвещения как такового. Он выступал против просветителей, разделяя при этом основные положения доктрины рационализма: разум – главный и эффективный инструмент. Цели воспитания человека должны быть направлены, согласно Руссо, не на усвоение ценностей цивилиза-



ции, а на «ренатурализацию человека», пробуждение в нем голоса совести, заглушаемым искусством, науками, культурой. Движение к естественному человеку, программа, предложенная Ж.-Ж. Руссо, предопределила появление романтизма как философско-эстетического направления.

Таким образом, важным следствием развития идей Просвещения и полемики Ж.-Ж. Руссо с энциклопедистами стало, во-первых, то, что в научном обороте стал широко использоваться, пусть и с разными смысловыми оттенками, термин «цивилизация», и во-вторых – победа идей прогресса и поражение самого Ж.-Ж. Руссо во Франции определили позитивный смысл этого термина на французской почве, тогда как в Германии, напротив, слово приобрело негативные коннотации. «Использование в английском и французском языках слов «культура» и «цивилизация» в качестве синонимов отражало веру французов и англичан конца XV111 – начала XIX в., что их эпоха является передовой и развитие человечества идет по поступательной» (14, с. 138).

Научная традиция Франции непосредственно связывает слово «цивилизация» с процессом образования, воспитания, улучшения («шлифовки») чего-либо. «Между первобытным варварством и современной жизнью человека в обществе повсюду в мире обнаружилось ступени постепенного перехода, открылся медленный прогресс воспитания и облагораживания, чего статическое понятие *civilite* уже не могло больше выражать и что нужно было определить словом *civilisation*, передающим одновременно и направление и непрерывность процесса. Это было не только историческим взглядом на общество, это было и оптимистическим, порывающим с теологией пониманием его эволюции, которое начинало утверждаться...» (15, с. 391).

Несколько иная ситуация сложилась в Германии. Слово «Цивилизация» получило там главным образом негативную коннотацию, а «культура» – позитивную. Там понятие «цивилизация» использовалось в значении «буржуазная» искусственная вежливость и утонченность манер, нивелировка личностных особенностей, тогда как понятие «культура» обозначало продукт интеллектуальной, художественной или духовной деятельности, в которой отражалась творческая сила человека.

Однако по мере развития исторической науки в Германии на немецкую почву все более проникают идеи прогрессизма, что, в свою очередь, повлияло на формирование «“классической концепции” культуры, которая оказалась как бы наложением двух... пониманий культуры. Суть ее сводилась к следующему: культура представляет собой процесс развития и облагораживания человеческих способностей, процесс, способствующий восприятию произведений науки и искусства, а также связанный с прогрессивным характером современной эпохи» (14, с. 138).

Но такое понимание культуры, хотя и берется за основу дальнейшей научной традиции, не является в точном смысле научным. Кроме того, идейное движение романтиков, особенно в Германии, определило узкое понимание культуры как ценности филистерского порядка.

Новым этапом в истории термина «культура» стал XIX в. Традиционно появление первых попыток определить научный подход к феномену «культура» связывается с географической экспансией и колонизацией европейцами новых земель. Однако еще в XV111 в. работы Дж. Вико, И.Г. Гердера, Ш. Монтескье заложили взгляд на культуру как на систему этнических, национальных ценностей, позволяющих сплачивать народ. В



конце XVIII начале XIX вв. в европейской литературе возникает множество описаний экзотических земель и попыток сравнить жизнь народов их населяющих с жизнью и бытом европейцев. Появляется даже жанр «научной литературы». Спонтанное стремление описать и сравнить жизнь, обычаи, нравы отсталых народов, дикарей получило свое научное продолжение в том, что возникает научный метод, названный «deskриптивным». В русле deskриптивного подхода описываемый и сопоставляемый материал рассматривался, во-первых, как материал культуры, а во-вторых, сама рассматриваемая культура уже предстает как «сумма компонентов, каждый из которых в принципе может быть изучен вне связи с другими» (14, с. 139). Формирование такого метода изучения неевропейских обществ предопределило появление культурологического подхода. Правда термин «культурология», связанный с трудами Л. Уайта, появился только во второй половине 40-х гг. XX в.

Следует отметить, что и в России, как и в других европейских странах, происходят сходные процессы изучения и описания культур. Прежде всего, они определены широкой популярностью романтизма в литературе. Кавказские войны и участие в них образованной части российского общества привели к тому, что в литературе возник романтизированный образ горца и неведомой культуры Кавказских народов. Дневниковые заметки офицеров, произведения А.М. Бестужева-Марлинского, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого дают представление о людях иной культуры. Помимо этого усиливается интерес и к культуре русского народа. Таким образом, мы можем видеть, что в отечественной традиции формирование культурной идентичности, стремление осознать своеобразие собственной культурной традиции происходило во взаимо-

связи с интересом к иной, отличной культуре, которая рассматривалась весьма благожелательно. В 1846 г. учреждено Русское географическое общество, среди целей которого была и цель изучать быт, нравы, материальные предметы и язык народа. Н.И. Надеждин сформулировал программу «Об этнографическом изучении народности русской», где и были определены задачи выявлять этническую самобытность русской культуры. Правда проявление народной души в устном творчестве, обрядах, формах поведения еще не рассматривалось как явление культуры.

В этой связи Ю.М. Лотман предлагает разграничивать типы культур по их способности (или неспособности) видеть другие культуры. Так, с одной стороны, существует культура, которая воспринимает себя как единственно возможную форму культурного существования. Все другие типы культур в ее глазах будут рассматриваться не как иначе организованные системы социокультурных, религиозных и др. отношений, а неорганизованные, лишённые структурного единства образования, для которых нет метаязыка их описания. В этом случае «своя культура» будет «рассматриваться как единственная. Ей противостоит «некультура» других коллективов. Таково будет отношение грека к варвару... при этом «своя» культура противопоставляется чужой... по признаку «организованность» – «неорганизованность»» (16, с. 386). Примечательно, что даже описываемая «некультура», культура описывающая принципиально не видит, что объект описания все же имеет структуру, просто она иная. Свой критерий ценности, порядка, организации, закона является в сознании такой культуры единственным из возможных. Так, к примеру европейцы XVIII в. видят «свою» культуру как единственно возможную и противопоставляют ей «природу». Причем под



«природой», дикой неорганизованной средой, выпадающей из «естественного» хода жизни, понимаются вновь открытые «не-культуры» «диких» народов, живущих, с точки зрения европейцев, противоестественной жизнью. Такой подход оказал заметное влияние на развитие этнографических описаний.

Показательно, что русская романтическая литература начала XIX в. изменяет отношение и взгляды на другую культуру Кавказа. Другая культура в произведениях А.А. Бестужева-Марлинского («Амалатбек»), А.С. Пушкина («Путешествие в Арзарум»), М.Ю. Лермонтова («Герой нашего времени»), Л.Н. Толстого («Кавказский пленник») и др. приобретает черты отнюдь не дикой, противоестественной среды, а иначе организованного пространства, со своими ценностями, которых лишена «европейская», обедненная культура. Хотя следует признать, что романтические штампы при изображении кавказских типажей все-таки оказывали давление на эстетическое мышление художников. Однако само стремление русских офицеров составить описание иной культуры, любопытство и интерес к ней, заставило их мобилизовать описательные средства, попросту, язык своей культуры. А это в свою очередь позволило сформировать и свой образ, увидеть себя со стороны. Это способствовало процессу культурной идентичности. «Язык описания не отделен от языка культуры того общества, к которому принадлежит сам исследователь. Поэтому составляемая им типология характеризует не только описываемый им материал, но и культуру, к которой он принадлежит» (16, с. 387).

Интересен в этой связи эпизод из «Казаков» Толстого, в котором Тимошка обучает Аленина «татарским» приветствиям. Другой язык, как и другая культура, здесь выступает в качестве средства маркирования своего пространства, из-

влечения своего образа из недифференцированной массы таких же безликих, лишенных специфики представителей своей культуры. Исследователи культуры подчеркивают, что свой язык, выбранный в качестве метаязыка, т.е. языка описания объекта, другой культуры, является неадекватным прежде всего для описания своей культуры. Так как в этом случае изучение своей культуры, «подобное описание может дать только самые тривиальные результаты: «своя» культура выглядит как лишенная специфики» (16, с. 387).

Этнография и смежные с ней антропология и этнология не только впервые осознают необходимость научного употребления термина «культура», но и предпринимают попытки описания культур. Можно сказать, что для того уровня науки было характерно стремление описывать и сравнивать изучаемый материал с позиций единого подхода, заложенного еще Гегелем. Суть метода заключалась в том, что история человечества представлялась в виде последовательного и универсального развития идеи, переход от одной эпохи к другой. На каждом определенном этапе развития абсолютная идея выражалась в какой-либо национальной культуре (эллинской, римской и т.п.). Этим определялась ее уникальность, а с точки зрения всемирно-исторического процесса и единственность. Но, как говорилось выше, единственность исключает специфику. А сопоставление разных культур в рамках концепции историзма «не только подчеркивает, но и абсолютизирует различие между эпохами» (16, с. 388).

До настоящего времени дескриптивный подход остается весьма актуальным моментом научной работы. Известно также, что первые попытки системного подхода к феномену «культура» предпринял Г. Клемм. Он оставался, прежде всего, историком дескриптивно-



го плана, но его десяти томное описание «Всеобщей культурной истории человечества» (1843-1852) включало комплексный подход и определенные критерии, по которым те или иные явления человеческой деятельности попадали под определение «культуры». Это – искусства, обычаи, орудия труда, верования и т.п. Усвоение элементов культуры определяет национальную идентичность. В дальнейшем развитие представлений о культуре и разработка терминологического аппарата были связаны с появлением эволюционистской парадигмы и с конкретными науками о человеке и народах, антропологией и этнологией.

Современный этап истории культуры предполагает создание такой системы метаязыка описания изучаемой культуры, который, с одной стороны, позволил бы выделить культурные универсалии, а с другой – установить и осмыслить многообразие реально представленных культур в виде структурно организованной системы, как текст культуры. Намеченные Ю.М. Лотманом перспективы изучения культуры как текста позволяют нам видеть в тексте художественной литературы модель культуры. Пусть и не в столь объемном масштабе (микромодель), но имеющей все те же признаки макромодели.

Таким образом, к главному выводу относится положение, согласно которому возможность собственной культурной идентичности резко увеличивается лишь в том случае, если в поле зрения находится Другая, принципиально иначе устроенная культура. Попытки описать иную культуру уже имеющимися языковыми средствами не приводят к созданию объективного образа, так как язык воспроизводит одну и ту же модель без всяких специфических средств, отличающих ее от заданного типа. В этой связи необходим метаязык, способный выявить оригинальные черты и своей и

чужой культур. Создание такого метаязыка связано с развитием науки, он, например, возникает в рамках этнологии, антропологии, этнографии и других дисциплин, изучающих иные культуры. Но и не только науки. Ибо, как показывает развитие русского романтизма, в русле этого философско-эстетического направления возник принципиально новый взгляд на «дикие» племена и культуры Кавказа, позволяющий не только рассматривать их оригинальность, самобытность и многообразие культурных черт, но и, что необычайно важно, увидеть и себя, составить рефлексию на свой образ и культуру.

Масштабные цивилизационные процессы потребовали объяснения законов их протекания. И в этой связи у термина «цивилизация» появились не только научные перспективы, но и новые смыслы. В целом, как следует из трудов ведущих культурологов, под цивилизацией понимаются материальные достижения культуры. Тогда как культура подразумевает прежде всего воплощения духовного гения народа. Так, например, существует термин Шумеро-аккадская цивилизация, насчитывающая тысячелетнюю историю. Естественно, за время своего развития эта цивилизация создавала огромное количество продуктов материальной и духовной жизни. Однако среди шумерологов распространено мнение, что вершиной духовного гения Древних шумеров является «Эпос о Гильгамеше». Тогда, именно это творение и будет относиться к феномену культуры (Емельянов 2001). Все остальное, например, поражающие впечатление современников памятники религии, ирригационная система сельского хозяйства и т.п., будет относиться к продуктам цивилизации. Хотя этим не исчерпывается смысловая гамма данного термина. Так, в нее входит и хронологическое, и пространственно-историческое



определение цивилизации, захватывающее в свою орбиту разные территории, этносы и культуры.

Такая традиция противопоставляет термины «цивилизация» и «культура» по принципу «духовное – материальное», как было уже показано выше, восходит к науке XVIII в. Франции и Германии, к романтизму. Однако данное противопоставление с развитием философского знания о культуре не только не утратило своей актуальности, но и, напротив, усилилось. Особенно в трудах Н.А. Данилевского (Данилевский 1991) и О. Шпенглера (Шпенглер). И О. Шпенглер и Н.А. Данилевский, автор теории «культурно-исторических типов», полагают, что переход культуры в цивилизационную фазу производства ценностей прежде всего материальных, технических означает упадок и деградацию духовных, творческих сил. «Культура – прафеномен в гетевском смысле – была истолкована нами как осуществление душевных возможностей» (17, с. 400). Она, как живой организм, рождается, мужает, стареет и умирает. Анализируя формы Западного искусства, О. Шпенглер показывает эволюцию человеческого духа от взлета до состояния «усталости», утраты воли. Все это предвещает упадок Западной культуры, т.е. неспособность людей передавать ценности культуры от одного поколения к другому. Правда современный отечественный философ культуры А.А. Пелипенко предлагает снять противопоставление понятий «цивилизация» и «культура» и рассматривать их как синонимы (18, с. 126).

Продолжателем научного направления, связанного с именем О. Шпенглера, принято считать А. Тойнби (1889-1975). В своем фундаментальном труде «Постижение истории» ученый дает определение цивилизации как единой системы, части которой связаны друг с другом причинными связями. Рост или упа-

док цивилизаций проявляется во всех сферах жизни этих частей: в стилях и направлениях искусства, науке, способах чувствования и т.п. (19, с. 245). С критикой учения А. Тойнби выступал П.А. Сорокин. Он полагал, что культура не является организмом. Она не детерминируется экономическими отношениями. Культура представляет собой систему значений, ценностей. С их помощью общество выстраивается в социальную структуру. Оно интегрируется и поддерживает взаимосвязь всех своих институтов. Под цивилизацией П.А. Сорокин понимает некую интегральную культуру, суперсистему, творческим, созидательным ядром которой будут «совокупность смыслов, ценностей и норм в науке, этике, искусстве» (1, с. 149).

Однако английскому культурологу А. Тойнби принадлежит, пожалуй, самая оригинальная гипотеза, объясняющая не только возникновение цивилизаций, но и саму их суть. Иногда это учение называют гипотезой «вызова и ответа». В некоторых источниках упоминается адаптационная теория А. Тойнби. Но под адаптацией в социальной психологии понимается приспособление индивида к внешним условиям, благополучное вхождение в группу. Тогда как у А. Тойнби адаптация предполагает как личную трансформацию, изменение внутреннего мира от простой модели к сложной, так и преобразование внешней природной среды, сделавшей вызов человеку. Объясняя парадоксы возникновения древнейших культур в неблагоприятных с экологической точки зрения условиях, А. Тойнби указывает на психологическую причину: способность этноса, попавшего в тяжелые климатические условия, ответить на вызов окружающего ландшафта мобилизацией духовных сил и созданием символических ценностей. Именно психическая энергия, дающая силы человеку ответить на жесткий вы-



зов природы, преобразует, с одной стороны, вмещающую среду, не разрушая, но облагораживая ее. С другой – эти преобразования затрагивают и самого человека, приводят к усложнению социальных структур, религиозных представлений, способов добывания пищи и ведения хозяйства, к возникновению первых попыток объяснить мир с помощью мифов и форм научного знания, способов передачи опыта от поколения к поколению. Общество, побоявшееся ответить на жесткий вызов среды, застывает в своем развитии, и ему не суждено перейти на стадию полноценной цивилизации.

Таким образом, при **различных взглядах на феномен** культуры и цивилизации общим для большинства западных философов, социологов и культурологов остается понимание цивилизационного процесса как сложного и непрерывного действия, направленного на выработку социокультурного комплекса ценностей. Очевидно, в разных фазах своего развития эти создания человеческого духа могут иметь разное качество, разный уровень и разные стили. В ходе исторического развития изменяется отношение социума к иным культурным сообществам, открыто враждебное, пренебрежительное отношение сменяется интересом и уважением. Стоит отметить, что именно стремление к изучению и описанию иных культур способствуют и исследованиям собственной культуры, формируя метаязык описания.

В настоящее время в отечественной культурологии сложилось множество цивилизационных теорий и взглядов на проблему цивилизационного сознания.

В отечественной науке сложилось представление, что «культура – это тот специфический мир, который человек создает, чтобы поддерживать себя в своем искусственном, т.е. человеческом со-

стоянии. Культура – необходимая составная часть человека, его вторая природа, не менее важная, чем его биология или физиология. Нельзя ничего сказать о человеке, не осмыслив саму сущность культуры и те механизмы, которые порождают человеческую природу» (20, с. 67). Такие исследователи, как Гуревич А.Я. (Гуревич 1982), Гуревич П.С. (Гуревич 1996), Ерасов Б.С. (Ерасов 1996), Ионов И.Н. (Ионов 2000), Каган М.С. (Каган 1996), Коган Л.Н., Кнабе Г.С. (Кнабе 1993), Маркарян Э.С. (Маркарян 1983), Назаретян А.П. (Назаретян 2001), Пелипенко А.А. (Пелипенко 1998), Розин В.М. (Розин 2001), Хренов Н.А. (Хренов 2001), Яковенко И.Н. (Яковенко 1999) считают, что главная функция культуры – это функция преобразовательная, связанная с изменением данного природного материала под идеалы и ценности общества.

А.А. Леонтьев полагает, что «культура – это то, что входит в сознание людей и формирует у них определенную картину мира (образ мира), характерную для того или другого народа. Сюда входят: мифология, религия, различные виды народного искусства, житейские знания, а также самосознание данного народа – каким он представляет себя на фоне других народов» (21, с. 14). В свою очередь Н.С. Злобин дает определение культуры через творческую деятельность, где в основу «динамического» процесса развития культуры «кладется творческая деятельность человека, и, следовательно, сам человек – субъект этой деятельности» (22, с. 23).

Общим для различных взглядов на определение культуры является творческая личность, индивидуальность и ее сохранение в процессе культурного развития. В.М. Розин характеризует культуру как «кентавр – систему»: «Она, с одной стороны, органическое целое, напоминающее живой организм, с другой –

представляет собой деятельность людей, сообществ, их стремление поддержать традиции, улучшить жизнь, внести порядок, противостоять разрушительным тенденциям и т.д.» (23, с. 76). Н.А. Хренов видит в культуре прежде всего художественную, творческую деятельность, опосредованную социальными условиями. Художественную культуру можно определить «как целостную подсистему общества, которая может быть развернута в следующую цепь связанных между собой блоков: создатели продуктов художественной культуры (художники, искусствоведы, критики) – институты создания и тиражирования продуктов художественной культуры..., продукты художественной культуры (произведения искусства, искусствоведческие работы, художественная критика) – институты сохранения и распространения продуктов художественной культуры... и т.д.» (24, с. 82-83).

Э.С. Маркарян связывает культуру с социальным феноменом, определяющим возможности для индивидуальной адаптации и деятельности, направленной на преобразование своего внутреннего мира: «Возникшая на заре человеческой истории в качестве специфического социального феномена, уникального механизма самосохранения общества, культура и поныне продолжает выполнять эту функцию, неся в себе очень сильный адаптивный заряд и на перспективу» (25, с. 64). Правда ряд авторов предлагают не сводить всю сферу культуры к социальным институтам. Они считают, что «культура не является набором внешних институтов, правил, регламентаций, которыми человеку надо овладеть, как чем-то внешним, культура – это совокупность «трансляторов», которые постоянно переводят наши субъективные психические состояния в нечто общечеловеческое, сверхчеловеческое и тем самым

«очищают», «исправляют» нашу несовершенную природу» (20, с. 69).

М.С. Каган определяет культуру как свойство «человеческой деятельности, реализующейся в процессах опредмечивания и распредмечивания и предстающей в связывающей эти процессы предметной форме, тем самым культура характеризует и самого человека как субъекта деятельности, и создаваемую им для себя и вокруг себя предметную среду – материальную, духовную и художественную» (26, с. 42).

Выделяется индивидуальное, человеческое, деятельностьное начало как главный культуuroобразующий фактор: «Культура – это формирование и творчество. Культура – это специфика человеческой деятельности, то, что характеризует человека как вид. Напрасны поиски человека до культуры, появление его на арене истории надлежит рассматривать как феномен культуры. Она глубочайшим образом сопряжена с сущностью человека, является частью определения человека как такового» (27, с. 17).

Культура, пишет И.Н. Яблоков, – «это совокупность приемов осуществления разнопланового бытия человека, которые реализуются в ходе материальной и духовной деятельности и представлены в ее продуктах, передаваемых и осваиваемых новыми поколениями. Культура характеризует как процесс деятельности людей (под углом зрения владения соответствующими способами, приемами и постоянного их воплощения), так и ее результаты. Она имеет в виду соответствующие свойства сознания и поведения в различных областях жизни – в экономике, политике, морали и т.д., подразумевает определенные стороны жизнедеятельности и индивида, и группы, и общества» (28, с. 76).

А.Я. Флиер (Флиер 2000), рассматривая морфологию культуры, предлагает отказаться от деления на материальную



и духовную сферы человеческой культурной деятельности. Он пишет, что с точки зрения собственно культурологии подобная дихотомия не позволяет нам узнать что-либо новое о культуре, а только убедиться в том, что любое культурное явление, будучи опредмеченным, является субстратно материальным (даже музыка), но одновременно, даже самое утилитарное из них (плотничий топор), является в известном смысле духовным, несущим в своих формах и чертах, смыслах и содержаниях определенную символическую информацию. В своем рассуждении о морфологии культуры А.Я. Флиер дифференцирует культуру на функциональные блоки, между которыми есть каналы трансляции социально значимой информации между обыденной и специализированной культурами. Целесообразность деления культуры на обыденную и специализированную состоит в том, что основные функции человеческой жизнедеятельности возникали в недрах обыденной культуры (повседневной практики, входившей в привычный образ жизни крестьянина или горожанина и которой не нужно было специально учиться; основные ее знания усваивались на уровне общего воспитания и обыденных социальных контактов), но со временем выделялись в специализированные профессии, освоение которых было уже практически невозможным без специального профессионального образования, на чем собственно и строится специализированная культура. При этом основные функции обеих сфер культуры продолжают существовать параллельно, но в разных областях жизни индивида (29, с. 134-137).

Таким образом, характерным для современных отечественных исследователей культуры является взгляд на культуру как на жизненно необходимую среду, вне которой невозможно существование человека, развитие его духовных

качеств. Сам человек является не только объектом культуры, но и образует активное субъектное, творческое начало, постоянно обогащающее культурные формы. Главной проблемой, на которую обращают внимание ученые, является проблема отчуждения личности от культуры. В этой связи возникают сложности в полноценном развитии духовности подрастающей личности. Культура перестает оказывать эффективное воздействие на духовное, нравственное развитие личности, а личность перестает испытывать потребность в истинной культуре, в овладении ее ценностями. Как заметил М.С. Каган, современная педагогика оперирует понятиями образование, воспитание, обучение, а понятие культуры не используется в качестве категории формирования человека (30, с. 49). Таким образом, культурологический аспект формирования личности через средства высокохудожественных, эталонных образцов духовной культуры приобретает особую актуальность.

Литература

1. Сорокин П.А. Социологические теории современности. – М., 1992.
2. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
3. Сумм Л.Б. Homo romanus sum // Культура в эпоху цивилизационного слома. Материалы Международной научной конференции / Российская академия наук, Научный совет по истории мировой культуры. – М., 2001. 431-442.
4. Фуко М. Забота о себе. – М., 1998.
5. Маркарян Э.С. Проблема целостного исследования культуры в антропологии США // Веселкин Е.А., Тишков В.А. Этнология в США и Канаде. – М., 1989.
6. Кун Х. Философия культуры Эрнста Кассирера // Кассирер Эрнст. Избранное: Индивид и космос. – М.;СПб: Университетская книга, 2000.
7. Старобинский Ж. Поэзия и знание: история литературы и культуры. Т. 1. – М.: Языки славянской культуры, 2001.



8. Кропоткин П.А. Этика: Избранные труды. – М., 1991.
9. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Высокая классика. – М., 2000а.
10. Рассел Б. История западной философии: В 3 кн. – СПб.: Азбука, 2001.
11. Реалле Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. Новое время. В 4т. Т.3. – СПб., 1996.
12. Штайрман Е.М. От гражданина к подданному // Культура Древнего Рима. Т. 1. – М., 1985.
13. Руссо Ж.-Ж. Об искусстве. – М.;Л., 1959.
14. Лурье С.В. Историческая этнология: Учебное пособие для вузов. – М., 1997.
15. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М., 1974.
16. Лотман Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры // Ю.М. Лотман. Избранные статьи: В 3т. – Т.1. – Таллинн, 1992.
17. Шпенглер. Закат Европы. – Новосибирск., 1993
18. Пелипенко А.А. Жизненные циклы культурных систем // Циклы в истории, культуре, искусстве. – М., 2002.
19. Тойнби А. Постижение истории. – М., 1991.
20. Губин В.Д., Некрасова Е.Н. Философская антропология: Учебное пособие для вузов. – М., 2000.
21. Леонтьев А.А. Культуры и языки народов России, стран СНГ и Балтии. – М., 1998.
22. Злобин Н.С. Духовное производство и культура. – М., 1980.
23. Розин В.М. Введение в культурологию. – М 1994.
24. Хренов Н.А. Введение в социологию искусства: Учебное пособие для гуманитарных вузов. – СПб 2001.
25. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука. – М., 1983.
26. Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.
27. Гуревич П.С. Культурология: Учебное пособие. – М., 1998.
28. Яблоков И.Н. Основы религиоведения. – М., 2000.
29. Флиер А.Я. Культурология для культурологов. – М., 2000.
30. Каган М.С. Искусство как феномен культуры // Искусство в системе культур. – Л., 1987.

Сведения об авторе

Дворникова Евгения Игнатьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, декан историко-филологического факультета. Имеет 25 публикации. Из них: учебное пособие – Русская литература XX века – Ставрополь: Ставрополь сервис школа, 1998. – 246 с.; учебно-методическое пособие – Развитие эмоционального мира личности средствами художественной литературы. – Ставрополь: Ставрополь сервис школа, 2002 – 208 с.; учебно-методическое пособие – Эмоционально-личностное восприятие художественной литературы. – Ставрополь: Старопольсервисшкола, 1998. – 42с.; учебно-методический комплекс – Литература и живопись. – Ставрополь: Ставрополь сервис школа, 2002 – 64с.

* * *



ВАРИАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.И. Кулагина

В последние годы в ряде публикаций, посвященных начальной школе, особое внимание обращается на необходимость определения педагогических условий и теоретических основ внедрения вариативного подхода к обучению детей (Н.Ф. Виноградова, М.Р. Леонтьева, Н.Б. Истомина и др.): выход на новую теорию и методику обучения в начальной школе; личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми; развивающие педагогические технологии, ориентированные на специфику детского возраста; возможность выбора для всех субъектов образовательного процесса (педагогов, детей и их родителей) адекватных образовательных программ, педагогических технологий, материалов и средств деятельности и др.

Тем не менее, как показывает практика, начальная школа в основной своей массе все еще ориентирована на знаниевую парадигму, что не отвечает требованиям времени, социальному заказу общества и не дает возможности создать оптимальные условия для развития личности ребенка.

Таким образом, налицо ряд противоречий между: новым качеством жизни и действующей системой обучения, сложившейся образовательной практикой и требованиями времени; ориентацией новой педагогической мысли на вариативность и диверсификацию и реальной практикой обучения детей; современными требованиями к учителю и действительным состоянием педагогического сообщества.

В связи с этим педагоги Ставропольского края начали искать пути решения данной проблемы. В крае в течение последних семи лет проводится экспериментальная работа по внедрению и апробации вариативных систем обучения в практической деятельности школ первой ступени.

Ее целью стало выявление степени овладения учащимися базовыми знаниями и умениями на уровне обязательной подготовки, необходимой для дальнейшего обучения. Дополнительной целью было получение информации о влиянии на состояние подготовки учащихся некоторых факторов, характеризующих особенности, процесса обучения в начальной школе (программа, учебники и т.д.).

В процессе этой работы выявлен ряд существенных недостатков.

В базовой подготовке по математике дети испытывают затруднения по ряду важнейших математических умений: сравнение многозначных чисел, деление с остатком; большие проблемы при решении задач в 2-3 действия. Результаты выполнения геометрических заданий показали, что значительная часть младших школьников не обладает элементами геометрического видения. Широкий спектр ошибок, допущенных учащимися свидетельствует о существенных просчетах в методике формирования метрических отношений и т.д.

Анализ результатов освоения элементов программы и стандартов по русскому языку позволил заключить, что уровень лингвистической подготовки учащихся школ первой ступени в основ-

ном соответствует их требованиям, однако ослаблено внимание к правильности чтения, а это отрицательно сказывается на грамотности учащихся.

Мало внимания уделяется вопросам словообразования, отработке навыков пунктуации, а это приводит к тому, что при выполнении грамматических заданий дети допускают большое количество ошибок.

Исследованием выявлены также недостатки в формировании общеучебных умений: провести анализ условия задачи, проконтролировать выполненные действия, оценить полученные результаты и др.

Одной из возможных причин этих недочетов, на наш взгляд, является недостаточное разнообразие задачного материала. Как показал анализ упражнений основного учебника для начальной школы, большая часть из них не требует от учащихся переформулировки условия, выбора из него необходимых данных, ограничивает возможности использования действий, не создает условий, при которых проведение контроля и оценки полученного результата было бы необходимо.

Приступая к организации экспериментальной работы, мы исходили из того, что нашей главной целью является выявление эффективности вариативных моделей развивающего обучения в сравнении с традиционным.

Эксперимент условно был разделен на два этапа. На первом из них осуществлялся сравнительный анализ систем

обучения по направлениям: роль и место вариативности в развивающем обучении, ее целевые ориентации, особенности содержания и методики, коллективно-распределительная деятельность, оценивание.

На втором этапе имело место изучение конкретных результатов использования вариативных систем обучения.

В этой связи ставились следующие задачи:

- изучить некоторые особенности психической деятельности учащихся начальной школы;
- изучить возможности моделей к организации учебно-познавательной деятельности и развитию ребенка.
- выявить возможности организации личностно-ориентированного взаимодействия взрослых и детей;
- апробировать новые педагогические технологии, ориентированные на специфику возраста младшего школьника;
- выявить уровень воспитанности детей; закрепить и развить знания о культурных и социальных ценностях, доступных пониманию ребенка начальной школы;
- доказать, что вариативный подход к обучению в начальной школе более эффективен.

Для решения этих задач проверке подвергались программы вариативного обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, образовательной программы «Школа 2000...2100», традиционной школы (табл. 1, 2, 3, 4, 5).

Таблица 1

Традиционная программа (учитель И.Г. Ткачева)

| Класс | Предметы | 1998-99 уч.г. | | 1999-2000 уч.г. | | 2000-2001 уч.г. | |
|-------|--------------|---------------|---------|-----------------|---------|-----------------|---------|
| | | обуч., % | кач., % | обуч., % | кач., % | обуч., % | кач., % |
| 3 в | математика | 100 | 52 | 100 | 57 | 100 | 59 |
| | русский язык | 100 | 57 | 100 | 52 | 100 | 56 |
| | чтение | 100 | 66 | 100 | 70 | 100 | 72 |



Таблица 2

Система Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова (учитель О.А. Бурба)

| Класс | Предметы | 1998-99 уч.г. | | 1999-2000 уч.г. | | 2000-2001 уч.г. | |
|-------|--------------|---------------|---------|-----------------|---------|-----------------|---------|
| | | обуч., % | кач., % | обуч., % | кач., % | обуч., % | кач., % |
| 3 г | математика | 100 | 57 | 100 | 71 | 100 | 81 |
| | русский язык | 100 | 66 | 100 | 67 | 100 | 72 |
| | чтение | 100 | 62 | 100 | 84 | 100 | 92 |

Таблица 3

Программа развивающего обучения «Школа 2100...»
учителя: С.В. Бавшенкова, Н.А. Ковбас, Л.И. Ядерца

| Классы | Предметы | 1998-99 уч.г. | | 1999-2000 уч.г. | | 2000-2001 уч.г. | |
|--------|--------------|---------------|---------|-----------------|---------|-----------------|---------|
| | | обуч., % | кач., % | обуч., % | кач., % | обуч., % | кач., % |
| 3 а | математика | 100 | 73 | 100 | 74 | 100 | 74 |
| | русский язык | 100 | 48 | 100 | 70 | 100 | 74 |
| | чтение | 100 | 91 | 100 | 92 | 100 | 96 |
| 3 б | математика | 100 | 65 | 100 | 75 | 100 | 76 |
| | русский язык | 100 | 55 | 100 | 62 | 100 | 72 |
| | чтение | 100 | 81 | 100 | 85 | 100 | 90 |
| 3 в | математика | 100 | 67 | 100 | 68 | 100 | 74 |
| | русский язык | 100 | 46 | 100 | 50 | 100 | 73 |
| | чтение | 100 | 87 | 100 | 90 | 100 | 92 |

Таблица 4

Общие результаты образовательного процесса в «занковском классе»

| Учебный год | Количество учащихся | Результат | | Проблемы |
|----------------------|---------------------|-------------------------|-------------------|---|
| | | «Занковский класс», в % | Традиционный, в % | |
| 3 класс 1994-1995 | 20 | 100/98 | 100/81 | |
| 5 класс 1995-1996 | 18 | 100/75 | 100/70 | Ухудшение состояния здоровья учащихся (6 из 18 относительно здоровы) |
| 8 класс 1998-1999 | 15 | 100/60 | 100/29 | Сменяемость классного руководителя. Проблемы в межличностных отношениях. Снижение качества знаний |

Таблица 5

Сравнительная таблица результатов обученности и качества знаний учащихся
(в %)

| 1994-95 | | 1995-96 | | 1996-97 | | 1997-98 | | 1998-99 | |
|-----------------|-------------|-----------------|-------------|-----------------|-------------|-------------------------|-------------|-----------------|-------------|
| 3 класс | | 5 класс | | 6 класс | | 7 класс (1 четверть) | | 8 класс | |
| качество знаний | обученность | качество знаний | обученность | качество знаний | обученность | качество знаний | обученность | качество знаний | обученность |
| 90 | 100 | 69 | 100 | 68 | 100 | 55 | 99 | 45 | 100 |



Возможности дидактической системы Л.В. Занкова также очевидны в равнении с традиционной (табл. 4, 5).

Полученные в ходе исследования материалы позволили сделать вывод о том, что вариативность систем обучения дает довольно высокие результаты по показателю «качество знаний». Однако следует признать, что реальная школьная практика еще далека от идеи результативного обучения, основанного на изучении и использовании вариативных программ. В массовой (традиционной) школе эффективность обучения по-прежнему определяется в контексте знанковой парадигмы (причем, для этой цели выбираются так называемые главные предметы).

Если принять эффективность обучения в качестве отправного момента в использовании той или иной системы, то на практике нужно разрабатывать и применять такие способы изучения результативности, которые позволяли бы подходить к результату как явлению многомерному и выявляли бы состояние участников педагогического процесса в каждый момент времени, их движение, изменение под воздействием принятой системы обучения.

Чтобы удовлетворять этим требованиям, процесс изучения результативности, с нашей точки зрения, должен осуществляться на двух уровнях.

Первый уровень – непосредственные наблюдения за участниками педагогического процесса без применения каких-либо специальных методик.

Второй уровень – более глубокое детальное изучение результативности, осуществляемое с помощью специальных методик.

Над этой проблемой сейчас в крае работают ученые и практики.

Итак, вариативность – это обеспечение возможности выбора как для обучающихся, так и для обучаемых: обучающие отбирают, прежде всего, наиболее оптимальные модели обучения, а обучаемые выбирают приемы и средства решения дидактических задач с учетом своих индивидуальных особенностей. Без принципа вариативности невозможно реализовать развивающую модель, которая обеспечивает необходимый простор для личности в обучении. Следовательно, можно утверждать, что результативность обучения – одна из функций принципа вариативности и развивающей модели обучения.

Вариативность как принцип развития современного образования может существенно влиять на результативность обучения младших школьников.

Проблема диверсификации образования и вариативного подхода к обучению младших школьников относится к числу тех, разработка которых требует системного подхода и глубокого анализа возможностей перехода от традиционного обучения к вариативному.

Сведения об авторе

Кулагина Людмила Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и дошкольной педагогики. Имеет 18 научных и научно-методических публикаций.

* * *



ОСОБЕННОСТИ ВОЗДЕЙСТВИЯ ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

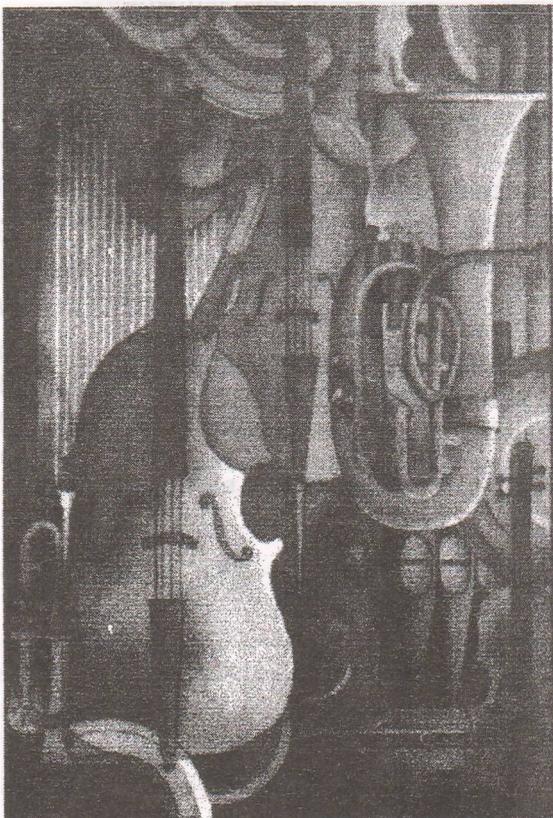
М.А. Налбандьян

В решении актуальных проблем воспитания высокой культуры общественных чувств, становления духовного мира личности особое и значительное место, на наш взгляд, сегодня принадлежит искусству, которое является социально-эстетическим феноменом, заключающим в себе и передающим человечеству социально-общезначимые ценности.

Средства искусства позволяют выполнять ему многостороннюю систему функций в обществе (социокультурную, познавательную, воспитательную, катарсическую, компенсаторную, коммуника-

тивную, эстетическую, гедонистическую и др.). Под средствами искусства мы понимаем способы отражения действительности в искусстве. Каждый вид искусства имеет свою группу средств, с помощью которых рисует художественную картину мира (цвет, свет, краски, звуки, слово, ритм, форма, пространство, объем и пр.). Но все эти технические средства разных видов искусства могут быть объединены в общую группу средств, которые свойственны всем видам искусства без исключения. К ним относятся образность, условность, ассоциативность, привлекательность, заразительность, целостность, интонационность, которые содействуют комплексному восприятию произведений искусства, оказывая при этом свое воспитательное воздействие на человека. Рассмотрим каждое из названных нами средств искусства.

Привлекательность искусства воплощается в эстетической форме, способствующей привлечению внимания к содержанию, заключенному в ней. Благодаря этому качеству процесс восприятия сопровождается эстетическим удовольствием и наслаждением. Однако здесь необходимо учитывать и возможную негативную сторону такого воздействия особенно на нравственную сферу человека. Позитивное восприятие и переживание не только социально-положительного, но и отрицательного в искусстве зависит от уровня интеллектуального, нравственного, идейно-теоретического и эстетического развития человека, его социальной направленности.





Условный характер искусства и его восприятия проявляется в том, что оно возникло как обобщенная, условная модель мира, в нем используются различные условные символы, знаки, формы. Произведение искусства всегда включает в себе момент недосказанности («меру условности»), что подразумевает активную работу мысли, чувств и эмоций человека в процессе его восприятия, вызывает сильное волнение, эстетическое переживание. По нашему мнению, чувства и переживания здесь также условны, поскольку они не сводимы ни к реальным, ни к чувственным состояниям человека. Те состояния, которые он испытывает под воздействием искусства, находятся как бы за пределами действительных жизненных связей, не в естественных для чувств и эмоций условиях. Моделируя чувственные состояния, искусство заставляет человека размышлять над ними, увидеть себя «изнутри».

Особый язык искусства, своеобразие его художественной формы вызывают в сознании человека сравнение с его индивидуальным опытом. Ассоциативный характер воздействия искусства выражается в его способности напоминания, побуждения к логическому и конкретно-чувственному сопоставлению воспринятого с прошлым и настоящим опытом человека.

В то же время, искусство активизирует мысли и чувства человека благодаря своему особому качеству – заразительности. Произведение искусства включает в себе элементы, которые способствуют максимальной внушаемости и впечатляемости его идеи. Оно передает мысли и чувства от человека к человеку, приобщает к процессу переживания. Например, Л.Н. Толстой выделял данный признак искусства, считая, что степень заразительности является несомненным критерием его достоинства. Заразительность искусства, по его мнению, прояв-

ляется благодаря следующим условиям: особенности, оригинальности и новизне передаваемого чувства; ясности его передачи; искренности художника, т. е. силе того чувства, которое он сам испытывает и стремится донести до публики (1, с. 413-414).

Познание окружающей действительности осуществляется искусством через особую эстетическую форму мышления – образ, концентрирующий в себе «... определенную взаимосвязь содержания мира и изобразительно-выразительный способ его передачи» (2, с. 39). Художественный образ через систему знаков и символов искусства индизнаказательно выражает отношения реальной человеческой жизни, соединяя в себе диалектически противоположные элементы: конкретное и абстрактное, индивидуальное и всеобщее, чувственное и логическое, объективное и субъективное. Т. е. он сочетает типизацию отражаемых предметов и явлений с конкретно-чувственными чертами, раскрывает общее через единичное, индивидуальное. С нашей точки зрения, художественный образ мысленно-конкретен, так как осуществляет не чувственное копирование действительности, а ее конкретное мысленное воссоздание художником. Отсюда восприятие искусства «... посредством наших органов чувств обусловлено не тем, что художественный образ имеет чувственное содержание, а тем, что его мысленно-конкретное содержание выражается посредством материального языка, знаковых средств, представленных звуками, красками, графами, жестами и т.д., которые, неся определенный смысл, определенное значение, воспринимаются реципиентом через посредство органов чувств» (3, с. 83).

Заметим, что художественный образ искусства наряду с предметным отражением (объективное) выражает жизненную позицию, вкусы, состояние, ми-



ровоззренческие принципы его автора (субъективное), который воплощает их в своем произведении. Это позволяет рассматривать художественный образ как идеально мысленную модель мира, в единстве всех его сторон.

Такое средство искусства как целостность обеспечивается общностью разных видов искусства, общим источником — жизнью, общей эстетической природой, единством законов развития мышления, природы, искусства. Каждый вид искусства в силу специфики своего языка отражает в себе мир в целом, т. е. искусство воспроизводит единство мира целостно.

Интонационность в комплексе средств искусства понимается нами не только как богатство тонов или красок, но и как единственный путь познания жизни через искусство. Универсальность интонации в искусстве заключается в общности состояний человека, его чувств. Интонация позволяет воспринимать отношение автора к созданному им образу, она является носителем художественного смысла. Следовательно, интонационность выступает как звено, связывающее автора и его зрителя или слушателя. С ее помощью молодые люди могут проникнуть в мир чувств, переживаний, идей художника. Все это позволяет органично, через произведения искусства, соединять воспитание и обучение, оказывать эстетическое воздействие на молодое поколение, осуществлять передачу духовного опыта всего человечества.

Таким образом, многообразие специфических средств искусства, его особая образная структура, эмоциональный строй оказывают свое воздействие на человека. Они развивают в нем способность к эстетическому восприятию, переживанию, при этом происходит формирование эстетического чувства, эсте-

тического суждения, эстетического вкуса.

Возникнув в результате переживания, эстетические чувства влекут за собой различные состояния эстетического сознания (радость, восхищение, потрясение и т.д.), благодаря чему человек получает наслаждение от произведения искусства. Эстетическое чувство характеризуется способностью ощущать, осознавать и чувствовать прекрасное в жизни, испытывая при этом удовольствие.

Соприкосновение с прекрасным отражается на развитии в человеке эстетического суждения, т. е. эстетической оценки художественных образов, явлений в искусстве, окружающем мире, способности отличать прекрасное от безобразного, возвышенное от низменного. При этом происходит формирование эстетического вкуса, который включает в себя моменты эмоционального отношения и суждения.

Таким образом, средства искусства, синтетически воздействуя на личность, оказывают влияние на ее рациональную, эмоциональную и волевою сферы. Непременным условием при этом является целостное художественное восприятие искусства, которое представляет собой единство трех этапов проникновения в сущность художественной структуры, что обеспечивает эффективность высокого всестороннего развития личности.

Процесс художественного восприятия как комплексное восприятие произведения искусства включает в себя его эмоционально-эстетическое переживание и сопереживание (чувственное познание), идейно-нравственный анализ (осмысление) и художественно-эстетическую оценку (истолкование воспринятого). Выступая как творческая, активная деятельность сознания, художественное восприятие способствует приобретению и практическому применению художественного и социально-



индивидуального опыта, обогащению жизненных ценностей индивидуума.

В процессе художественного восприятия, когда чувственная природа человека реагирует на раздражения, вызываемые художественными произведениями, происходит творческое переживание произведений искусства, основу которого составляет попытка воссоздания внутреннего образа (формы) и творческого напряжения (содержания).

Соглашаясь с мнением ряда исследователей (А.В. Бакушинского, Л.С. Выготского, М.М. Рубинштейна, А.А. Салиева, Б.В. Сафронова), мы считаем, что в акте творческого переживания происходит эволюция эмоциональных переживаний человека. На начальном этапе художественное произведение организует низшие процессы деятельности сознания, объединяя ощущения в комплексы восприятий, что вызывает волевую реакцию, отражающуюся в стремлении к внутренней упорядоченности внешних впечатлений. Следующий этап характеризуется усложнением первичных впечатлений, возникновением представлений, апперцепированием организованных впечатлений со всем предыдущим опытом сознания индивида, что способствует постижению сюжетно-психологической формы, большему сосредоточению внимания на произведении искусства, рационализации переживаний, т. е. приближению к познавательным процессам.

Следует подчеркнуть, что восприятие художественного произведения является сложной психологической работой, требующей высокой степени внутренней активности человека. Так, по мнению Л.С. Выготского, в основе эстетической активности лежит деятельность «вчувствования», которая представляет собой продолжение или возобновление внутренних реакций, их координацию, что приводит к творческой переработке

объекта. Раздражение, переработка и ответ являются составляющими процесса восприятия и переживания произведения искусства. Чувственные воздействия и внешние впечатления на организм (эстетические раздражители) вызывают у человека особые реакции. Они заключаются в сложной работе мышления, ассоциаций, сопоставлении с предшествующим опытом, когда осуществляется синтез всех составляющих художественного целого, в результате чего воспринимающий сам создает эстетический объект (4, с. 278).

Все вышеизложенное можно представить в виде рисунка (см. рис. 1).

Далее мы хотели бы заметить, что самой человеческой природе присущи эстетическая способность и эстетическая потребность в переживании, совершенстве, красоте, гармонии.

Так, П.Ж. Прудон определял эстетическую способность, как стремление человека к чувствованиям, усовершенствованию своей личности. Благодаря этой способности он «...может открывать, или отличать, как в себе, так и во всех предметах, красивое от уродливого, приятное от безобразного, возвышенное от пошлого, получая в этих впечатлениях новый источник наслаждения и усовершенствования благ жизни» (5, с. 47). Возбуждая чувственность, искусство общается с человеческим сознанием, интеллектуальной сферой.

Мы можем констатировать тот факт, что человеку свойственна постоянная потребность в душевном освоении действительности через переживание. Удовлетворение этой потребности, с нашей точки зрения, заставляет человека обращаться к искусству, которое воплощает в яркой образной форме эмоциональные процессы. Благодаря этому свойству искусства человек может расширить свое поле мышления, активизировать волевые импульсы, поднять свой

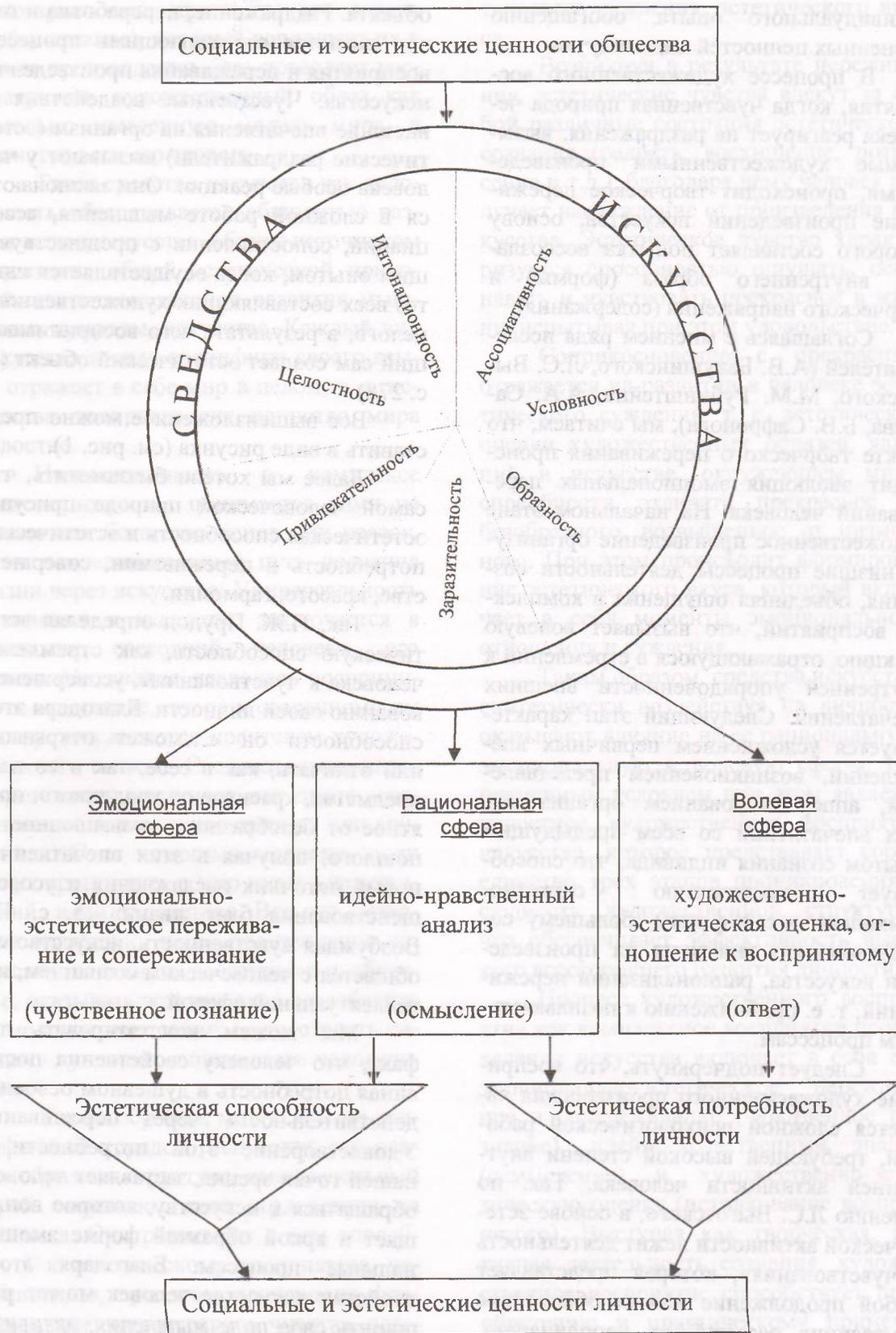


Рис. 1. Влияние средств искусства на формирование социально-эстетических ценностей



эмоциональный тонус, вызвать потребность в умственно-эмоциональных действиях, что будет зависеть от его индивидуальных психологических особенностей, способностей, природных задатков, уровня воспитанности и образованности.

Тип и характер переживаний, содержащихся в произведениях искусства, подобен тем чувствам и эмоциям, которые возникают у человека в реальной действительности. В художественных произведениях воплощены раздумья, чувствования, ощущения, свойственные каждому человеку. Мы считаем, что процесс переживания объектов, который осуществляется через восприятие искусства, характеризуется приобщением к уже совершенному художником-автором познавательному акту, а также положительным эмоциональным отношением к изображаемому позитивным или негативным явлениям и предметам. Переживание в данном случае будут вызывать, с одной стороны - сам воплощенный предмет искусства, а с другой стороны - авторские идеи, выраженные в художественно-образной форме. Воспринимаемый человеком из произведений искусства процесс переживания вызывает у него обостренную умственно-эмоциональную реакцию, благодаря чему могут активизироваться психические стимулы к действиям, умственная деятельность, осуществляться развитие его душевных качеств.

Следует отметить, что стремление человека к совершенству и красоте, лежащее в основе художественной потребности, является частью масштабной социальной системы, включающей в себя большую социосистему, куда входят общественный строй, историческая эпоха, художественное производство, художественная потребность, освоение, потребление художественных ценностей, а также малую социосистему, состоящую из художественного производства, ху-

дожественной потребности и художественного потребления. Художественная потребность в данной системе определяется как общественно-историческое отношение человека к существующим художественным ценностям общества, которое соединяет в себе эстетический идеал общества, отраженный в произведениях искусства, и эстетический идеал личности, проявляющийся в выводах, суждениях, оценках художественных творений. От удовлетворения данной потребности будет зависеть гармония социальных отношений.

Искусство, отражая многообразие межличностных отношений, выступает эффективным социальным механизмом, регулирующим взаимосвязи человека с миром. С его помощью индивид получает установку на включение в систему общественных отношений, адаптирование к ним с последующим их преобразованием, что позволяет видеть в искусстве средство всесторонней социализации личности, ее духовного совершенствования.

Таким образом, искусство является универсальным способом «...уравновешивания человека с миром», который вбирает в себя все биологические и социальные процессы личности. Под его воздействием человек «...изживает ... величайшие страсти», разряжая требующую выхода свободную энергию и обретая тем самым необходимый баланс со средой (6, с. 337). В нем, как справедливо считал Л.С. Выготский, гармонично сосуществуют социальное и личностное начало. По мнению этого исследователя, искусство совершает социальное действие тогда, когда через механизм катарсиса «...вовлекает в этот очистительный огонь самые интимные, самые жизненно важные потрясения личной души», т.е. притягивает человека «...в круг социальной жизни» (6, с. 322). Личностное начало искусства соединяет в



себе все моменты художественно-образного постижения действительности. Созданное личностью художника-творца, произведение искусства отражает в себе его индивидуальную позицию, которая через предметное воплощение ориентирована на личность воспринимающего. В переживании искусства проявляется все разнообразие универсальной индивидуальной природы человека: степень активности и эмоциональности его восприятия, уровень общей и эстетической культуры, вкуса, личностный опыт.

Восприятие художественных произведений, их оценка, соотнесение с личными эстетическими идеалами, а также с идеалами их автора несут определенный воспитательный заряд, способствуют обогащению внутреннего мира человека, сферы его чувств, формированию эстетического сознания и эстетического отношения.

Так, эстетические отношения возникают в результате эстетической деятельности по преобразованию природы и общества, а также в процессе осмысления реальных общественных отношений, оценивания степени их соответствия целям, стремлениям, ценностям общества. Они гуманизируют все виды общественных отношений, устанавливая гармоничные взаимоотношения между человеком, миром, обществом, другими людьми. С помощью же эстетического сознания (переживаний, эстетических чувств, суждений, взглядов, вкусов, идей) человек получает и закрепляет эмоционально-образные, конкретно-чувственные знания о мире и выражает к нему свое отношение.

Искусство с помощью своих специфических средств, таким образом, осуществляет комплексное воспитание человека, объединяя в себе нравственное, патриотическое, гражданское, эстетическое и другие направления воспита-

тельной работы, формируя тем самым мировосприятие личности, ее творческое мышление и мировоззрение.

Как утверждал Л. Тэдд, эстетическое воспитание с помощью искусства имеет преимущество перед другими видами воспитания, поскольку «...оно прямо направлено к нравственной цели и имеет определенное нравственное значение» (7, с. 14). Искусство помогает молодым людям выявить и разобраться в своих представлениях, полученных из окружающего мира, сохранить их. Это объясняется тем, что художественные образы дают более яркое, интенсивное понятие о предмете, следовательно, впечатления «...становятся живее и прочнее, и уму открываются новые пути к познанию истины» (7, с. 157). Искусство раскрывает внутренний мир людей, оно направлено на познание всего человеческого, ему свойственно «...понимание и чувство жизни и человека». Этим, по нашему мнению, объясняется воспитательное воздействие искусства, которое развивает в молодежи «искренность чувства», «правдивость мысли и выражения», т. е. такие силы «...души и ума, без которых нельзя быть настоящим человеком» (8, с. 9-10).

Переживание искусства, основанное на активной внутренней деятельности человека, формирует его высшие моральные чувства благодаря усвоению нравственных, гражданских, духовных ценностей, содержащихся в художественных произведениях. В ходе систематического общения с ценностями искусства человек познает мир и самого себя, богатство своего внутреннего мира, у него возникает особое состояние духа, происходит подъем духовных сил.

Оказывая комплексное воздействие на рациональную, эмоциональную и волевую сферы человека, давая ему всеобъемлющее представление о мире, искусство формирует тем самым эмоцио-



нальную оценку явлений действительности, мировоззрение личности.

Как известно, мировоззрение включает в себя систему убеждений, взглядов, принципов, идеалов, ценностей, которые определяют отношение человека к окружающему миру, а также направление его деятельности. Поскольку мировоззрение представляет собой целостный взгляд на мир, а искусство в концентрированном виде содержит в себе все явления действительности, можно утверждать, что художественные произведения являются важным воспитательным фактором для формирования системы мировоззрения молодежи.

Мы считаем, что искусство оказывает влияние на становление мировоззрения человека через эмоциональное восприятие, переживание изображенного предмета, явления, воплощенного в художественном образе; усвоение личностью идейного содержания произведения; оценивание изображенной автором действительности; выявление принципов отношения автора к миру, заключенных им в произведениях искусства.

В результате прочтения, осмысления художественного образа происходит усвоение человеком информации о явлениях жизни, переживаний и чувств, которые этот образ содержит. В художественном произведении выражаются разноаспектные мировоззренческие, идейно-этические взгляды, убеждения, настроения, оценки, вкусы художника (философские, социально-политические, экономические, нравственные, эстетические и т. д.). Отметим, что мировоззрение художника в данном случае «не лежит на поверхности», оно как бы «вмонтировано» в содержание, форму произведения, а значит, требует определенной подготовки реципиента, активности его мышления и восприятия. Благодаря жизненной конкретности художественного образа как модели действительности ре-

ципиент может не только выявлять определенные убеждения и взгляды автора, но и делать самостоятельные выводы, в том числе и те, на которых, возможно, специально внимание не сосредотачивалось, а также заключения, противоположные содержащимся в произведении. В этой особенности искусства мы видим важное воспитательное значение, позволяющее включать в педагогический процесс произведения искусства широкой художественно-идеологической направленности.

Конечно, искусство может осуществлять свое воспитательное воздействие на человека стихийно, т. е. в ходе индивидуального общения с ним, без помощи социального контроля. В этом случае его влияние будет зависеть от социальной, художественной подготовки, эстетического опыта субъекта. Но более эффективным станет процесс воспитания средствами искусства, организованный с помощью целенаправленных педагогических методов, принципов, на основе учета соответствующих условий, поскольку это позволит осуществлять и художественную подготовку молодежи, и формирование системы убеждений, мировоззрения.

В этой связи особое значение приобретает эстетическое воспитание как процесс, способствующий формированию духовно-ценностной структуры личности, становлению эстетического отношения к явлениям окружающей действительности, развитию чувства красоты, гармонии, любви к прекрасному. Выработка внутренней потребности, стремления человека самому стать творцом этой красоты, способности к активной творческой деятельности во всех сферах жизни, повышение уровня его общей культуры, создание запаса эстетических знаний, развитие эстетического суждения, вкуса, чувств, эмоций, воображения, а также художественных спо-



снностей, склонностей составляют основные направления эстетического воспитания.

Таким образом, эстетическое воспитание с помощью средств искусства является наиболее действенным благодаря полифункциональности, комплексности их воздействия на человека, объему освоенной искусством действительности, специфике его художественно-образного отражения. Умения понимать искусство, наслаждаться им недостаточно, основную часть эстетического воспитания должны занимать углубление, развитие человеческих качеств, личностных свойств, нравственное совершенствование, т. е. воспитание целостной личности, яркой индивидуальности, творческого человека как истинного субъекта культуры.

Приобщение молодежи к миру искусства осуществляется двумя путями: через ознакомление с художественными произведениями и их осмысление; в процессе художественного творчества. В первом случае необходимы умения воспринимать, чувствовать, переживать и понимать искусство. Созерцая ценности искусства, молодые люди приобщаются к результатам творчества, при этом важен активный характер сотворчества, сопровождающий восприятие искусства (внешнее постижение). Во втором случае человек проявляет себя активным творцом. Творческое начало способствует пониманию профессионального искусства, получению удовлетворения от продуктов самодетельности (внутреннее постижение).

По нашему мнению, полноценность эстетического восприятия художественных произведений зависит, с одной стороны, от характера произведения, его идейного содержания, средств выразительности и методики ознакомления с ним, а с другой стороны - от индивидуальных особенностей человека, его эмо-

циональности, способности разобраться в значении выразительных средств и деталей, всей художественной концепции произведения. Отсюда высокий уровень эстетического восприятия может быть достигнут благодаря следованию принципам перманентности (непрерывно продолжающемуся процессу эстетического воспитания); поэтапности (постепенному увеличению степени сложности задач в изучении произведений искусства); дифференцированному подходу (учету индивидуальных особенностей, уровня общей и эстетической культуры человека).

Для обострения, стимуляции эстетического восприятия мы предлагаем исходить из психологических особенностей индивида, уровня его сенсорной культуры, а также учитывать степень развития его ассоциативного мышления, запас знаний, представлений, весь предшествующий опыт личности. Комплексное воздействие одновременно на различные органы чувств будет способствовать, таким образом, усилению эстетического восприятия, пробуждению более глубоких переживаний. Характер эстетического восприятия зависит от интересов и потребностей каждой личности. С помощью педагогического воздействия на интересы и потребности молодежи возможно, как мы считаем, управлять формированием эстетического отношения к действительности, влиять на эстетический идеал. Глубина и сила эстетической реакции находится в прямой зависимости от уровня развития мышления и такой способности человеческого сознания, как опережающее отражение действительности, которое лежит в основе образного отражения мира, фантазии и воображения. Отсюда активизация познавательной деятельности воспитуемых будет содействовать успешному развитию их эстетических способностей.



Хотелось бы подчеркнуть, что эстетическое воспитание должно заботиться прежде всего о развитии у молодежи полноты живых эстетических переживаний. Ведь сфера ценных эстетических переживаний помогает в воспитании характера человека, на который можно повлиять только деятельным путем, т. е. живым переживанием. Увеличение запаса знаний при этом в эстетическом воспитании является необходимым дополнением к эстетическим переживаниям, осуществляющим формирование цельной, всесторонне развитой личности. Воспитание подрастающего поколения средствами искусства и эстетической жизнью должно находиться «... в полной гармонии с моралью и жизненной правдой». Необходимо развивать в молодежи стремление к «объективно выявленной красоте» – это красота природы и искусства (9, с. 94).

Положительным моментом в процессе эстетического воспитания является расширение общения молодого поколения на почве искусства. Сюда входят коллективные посещения различных культурных мероприятий (концертов, выставок, спектаклей и т.д.), их последующие обсуждения. Коллективные обсуждения активизируют интеллектуальный и эмоциональный потенциал молодежи, развивают эстетический вкус, способность к эстетическим оценкам действительности, мировоззренческим выводам.

Молодой человек учится соизмерять себя с окружающим миром, сочетать свои потребности и стремления с другими людьми, обществом, природой. Эстетическое отношение к действительности формируется в процессе эстетического воспитания, которое пробуждает в человеке эстетический интерес, чувство прекрасного, учит находить красоту в повседневной жизни, быту, обществен-

ных и природных явлениях, побуждает творить по законам красоты.

Одним из показателей высокого уровня развития духовного мира личности является ее эстетическая культура. Эстетическое воспитание как процесс взаимопроникновения сознания и чувства способствует повышению эстетической культуры человека, включающей в себя эмоциональную восприимчивость, художественный вкус, а также способности применения этих навыков в действительности.

Через аксиологические, гносеологические, коммуникативные, художественные, творческие свойства произведения искусства способны передавать человеку весь богатейший социально-культурный опыт и превращать его в опыт личный. Усвоение общественного опыта личностью и его реализация в действиях и поступках обеспечиваются только при условии внутренней переработки опыта общества. Между двумя формами социального опыта – опытом всего общества и опытом отдельной личности существует противоречие, поэтому педагогика воспитания должна найти способ его оптимального преодоления, создать условия для накопления молодежью положительного социального опыта, развития личного опыта в процессе усвоения опыта общества. На наш взгляд, реальные предпосылки для усвоения общественного опыта личностью, а также для совпадения духовно-ценностных устремлений отдельного человека с социальным заказом, объективными потребностями общественного развития могут возникнуть в результате систематического и целенаправленного организованного приобщения молодежи к нравственно-эстетическим ценностям искусства в процессе социально-эстетического воспитания. Искусство при этом выступает инструментом воздействия на весь духовный мир лично-



сти, объединяя в себе эстетическое и социальное начала, дополняющие друг друга. Раздвигая рамки личного опыта, оно приобщает молодое поколение к накопленному человечеством социальному, эстетическому опыту, включает молодежь, по выражению Л.С. Выготского, «...в ту общую мировую работу, которую проделывало человечество в течение тысячелетий» (4, с. 293).

Литература

1. Толстой Л.Н. Что такое искусство? – М., 1898. – 571 с.
2. Моделирование образовательного пространства. Содержание программы «Ребенок в мире знаков и символов». Вып. 1. – Ставрополь: ИРО, 1996. – 52 с.
3. Шуртакова Т.В. Формирование мировоззрения студентов средствами искусства. – Казань: Изд-во КГУ, 1987. – 110 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Прудон П.Ж. Искусство, его основание и общественное назначение. – СПб., 1895. – 368 с.

6. Выготский Л.С. Психология искусства. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1998. – 480 с.

7. Тэдд Л. Новый путь для художественного воспитания юношества и детей. Руководство к одновременному воспитанию руки, глаза и ума. 2-е изд. – М., 1909. – 175 с.

8. Дауге А. Искусство и творчество в воспитании. – М., 1911. – 200 с.

9. Рубинштейн М.М. Эстетическое воспитание детей. – М.: «Практические знания», 1915. – 130 с.

Сведения об авторе

Налбандьян Маргарита Альбертовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой исполнительских дисциплин факультета искусств Ставропольского государственного педагогического института. Сфера научных интересов – исследование педагогических условий социально-эстетического воспитания студенческой молодежи. Автор 9 опубликованных работ.

* * *



УЧЕБНЫЙ ТРУД КАК СЛОЖНЫЙ И СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Г. Лукинова

В широком смысле слова труд – это целесообразная деятельность человека, в процессе которой, воздействуя на природу, он создает все то, что необходимо для удовлетворения материальных и духовных потребностей общества. Подчеркивая важность труда человека К. Маркс в «Капитале», писал: «Для того, чтобы присвоить вещество природы в форме, пригодной для его собственной жизни, он приводит в движение принадлежащие его телу естественные силы... Воздействуя посредством этого движения на внешнюю природу и изменяя ее, он в то же время изменяет свою собственную природу» (1, с.188).

Труд был, есть и всегда будет важнейшим условием существования человеческого общества. Именно поэтому важнейшей характеристикой труда человека является его социальный характер.

Какие бы виды деятельности мы не рассматривали, все они по своему содержанию и способам выполнения продукт общественно-исторического развития человека. Занимаясь данным видом

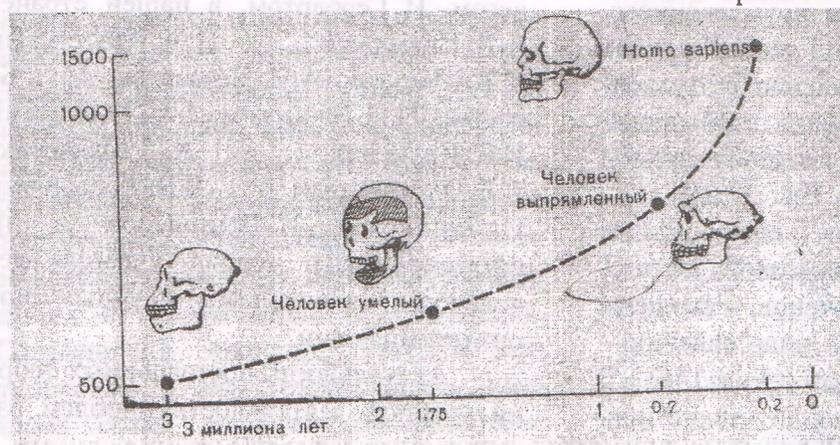
деятельности, он выполняет такие действия, которые были открыты и усовершенствованы всем обществом в процессе его исторического развития, в условиях общественного труда.

Таким образом, трудовая деятельность – категория социальная, она носит общественный характер. Животным доступна лишь жизнедеятельность, проявляющаяся как биологическое приспособление организма к требованиям окружающей среды. Для человека характерно сознательное выделение себя из природы. Он ставит перед собой цели, осознает мотивы, побуждающие его к активности.

С появлением общественного разделения труда произошло и разделение людей по видам деятельности. Одни из них начали заниматься только физическим, другие – только умственным трудом. В результате произошла постепенная утрата универсализма трудовой деятельности и возникло одностороннее развитие личности. «Вместе с разделением труда, – писал Ф. Энгельс в «Анти-Дюринге» – разделяется и сам человек. Развитию одной-единственной деятельности приносятся в жертву все прочие

физические и духовные способности. Это калечение человека возрастает в той же мере, в какой растет разделение труда» (2, с.303).

Так объективно возникли условия, когда целостность человека утратилась. Одновременно, как бы





в противоположность этой тенденции, возникла и другая – идея всестороннего и гармонического развития личности. В педагогическом плане это означает, что труд предполагает превращение деятельности человека в такую его потребность, когда побудительными мотивами будет не внешняя необходимость, а внутреннее содержание самой деятельности. Только в таких условиях возможно преодоление отчуждения умственной стороны труда от физической.

Современная человеческая деятельность чрезвычайно разнообразна. Это и труд, направленный на создание материальных ценностей, и организация совместных усилий и активности многих социальных групп, и воспитание, и обучение (педагогическая деятельность), и научно-исследовательская деятельность.

Особое место в этом перечне занимает умственный труд (умственная деятельность). «Умственный труд, – отмечал К.Д.Ушинский, – едва ли не самый тяжелый. Мечтать легко и приятно, но думать трудно» (3, с.61). Как и всякая другая работа, умственный труд требует определенного уклада жизни, режима дня и определенных условий труда.

Что же такое умственный труд, каковы его научные основы? Первый шаг в их раскрытии сделал И. М. Сеченов. В работе «Рефлексы головного мозга» он впервые подошел к пониманию поведения человека, к рассмотрению всякого его труда, в том числе и умственного, как системы рефлексов. Главный акцент ученый делал на выявление естественнонаучного происхождения всей произвольной, сознательно контролируемой деятельности человека.

«Все бесконечное многообразие внешних проявлений мозговой деятельности, – писал И.М. Сеченов, – сводится окончательно к одному лишь явлению – мышечному движению» (4, с.146). В подтверждение он приводит такие при-

меры: «Смеется ли ребенок при виде игрушки, улыбается ли Гарибальди, когда его гонят за излишнюю любовь к Родине, дрожит ли девушка при первой мысли о любви, создает ли Ньютон мировые законы и пишет их на бумаге – везде окончательным фактом является мышечное движение» (5, с.146).

Высказанные И.М. Сеченовым идеи получили широкое признание и поддержку его современников и последователей.

Психологи различают три вида деятельности: игру, учение, труд.

Игра – вид деятельности в условиях ситуаций, направленной на усвоение общественного опыта.

Учение – процесс систематического овладения знаниями, навыками и умениями, необходимыми для выполнения трудовой деятельности.

Труд – деятельность, направленная на создание общественно полезного продукта, удовлетворяющего материальные или духовные потребности людей.

Исходя из приведенных определений, учебный труд, – это специфический вид деятельности, связанный с процессом приобретения новых знаний, умений и навыков или изменения старых (6, с.155).

В рамках общей теории учения, основы которой были заложены Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, А. Дистервегом, И. Гербартом, в нашей стране – К.Д. Ушинским, П.Ф. Каптеревым, С.Т. Шацким, А.П. Нечаевым, М.Я. Басовым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, И. Лингартом, Й. Ломпшером и др., сформировалась теория учебной деятельности, являющаяся научным приоритетом России.

Актуальность поставленных теорией учебной деятельности проблем рас-



пространяется не только на школу, применительно к условиям обучения в которой и была сформулирована эта теория, но и, что не менее важно, на вузовское обучение, деятельность студентов (по разным причинам недостаточно сформированную и изученную). Своевременность распространения теории учебной деятельности на вузовское обучение в целом определяется тем, что уже сложились определенные позитивные тенденции в высшей школе (как в нашей стране, так и в мировой практике), позволяющие реорганизовать как вузовское преподавание, так и саму учебную деятельность студента.

Понятие «учебная деятельность» достаточно неоднозначно. В широком смысле слова она иногда неправомерно рассматривается как синоним научения, учения и даже обучения. В узком смысле — это ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте.

В работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой понятие «учебная деятельность» наполняется собственно деятельностью содержанием и смыслом, соотносясь с особым «ответственным отношением» (по С.Л. Рубинштейну) субъекта к предмету обучения на всем его протяжении.

Следует обратить внимание, что в данной трактовке «учебная деятельность» понимается шире, чем тип (вид) деятельности, так как распространяется на все возрасты, в частности на студенческий. Учебная деятельность в этом смысле — деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку. Согласно Д.Б. Эльконину, «учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение

обобщенными способами действий в сфере научных понятий, ...такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть ...мотивы приобретения обобщенных способов действий, или проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования» (7, с. 245).

Из сказанного можно заключить, что в отличие от труда вообще учебная деятельность не относится к сфере материального производства. Являясь разновидностью умственного труда, она носит учебно-воспитательный характер и отличается от любой другой деятельности специфическими целями и задачами, содержанием внешних и внутренних условий, средствами и трудностями, особенностями протекания психологических процессов, своеобразием руководства и управления.

Отечественная педагогика высшей школы, руководствуясь учением о преобразующей роли труда, исходит из того, что учебная деятельность не остается нейтральным процессом. Она, как и любой другой труд, оказывает преобразующее влияние не только на социальную среду, но и на самих обучающихся.

Развивая эту мысль, конкретизируя ее, современные педагоги и психологи (Б.Г. Ананьев, П.Р. Атутов, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, М.Н. Скаткин, Б.М. Теплов и др.) в своих исследованиях приходят к выводу о том, что учебный труд оказывает влияние на развитие сознания, познавательных способностей и психики в целом — мышления, чувств, воли, отношения к людям и жизни вообще. Учебная деятельность человека и его личность едины: личность выступает как субъект деятельности. Не остается пассивной и психика, которая как указывает А.Н. Леонтьев, выполняет ориентирующие, контролирующие, регулирующие,



побуждающие и смыслообразующие функции деятельности (8, с. 182-189).

На современном этапе развития психолого-педагогического знания основными проблемами теории учебной деятельности являются:

1. Проблема соотношения разграничения учебной деятельности (учения) обучения.

2. Проблема основных характеристик учебной деятельности.

3. Проблема предметного содержания учебной деятельности.

4. Проблема возрастных и индивидуальных особенностей становления и развития учебной деятельности.

5. Проблема соотношения мотивационного и интеллектуального планов учебной деятельности.

В психолого-педагогической литературе выделяются три основные характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других форм учения: 1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; 2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия; 3) общие способы действия предваряют решение задач (И.И.Ильясов).

И.А. Зимняя к этим трем характеристикам добавляет еще две: 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте; 5) учебная деятельность изменяет психические свойства и поведение обучающегося. Таким образом, можно говорить о пяти характеристиках учебной деятельности в сопоставлении с учением.

Каковы собственно деятельности характеристики учебной деятельности? Прежде всего подчеркнем, вслед за Д.Б. Элькониным, ее общественный характер: *по содержанию*, так как она направлена на усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством; *по смыслу*, ибо она общественно значима и общественно оцениваема;

по форме, поскольку она соответствует общественно выработанным нормам обучения и протекает в специальных общественных учреждениях, например в школах, гимназиях, колледжах, институтах. Как любая другая, учебная деятельность характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью имеет определенную структуру и содержание.

Анализ предметного (психологического) содержания учебной деятельности, как и любой другой деятельности, начинается с определения ее предмета, т.е. того, на что направлена деятельность: в данном случае – на усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся. Это и является ее предметом, ее содержанием.

Согласно Д.Б. Элькониному, учебная деятельность не тождественна усвоению – оно является ее основным содержанием и определяется строением и уровнем ее развития, в которую усвоение включено. В то же время, так как учебная деятельность направлена на изменение самого субъекта, усвоение опосредствует субъектные изменения и в интеллектуальном, и в личностном плане, что также входит в предмет учебной деятельности.

Средства учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, следует рассматривать в трех планах. Во-первых, это лежащие в основе познавательной и исследовательской функций учебной деятельности интеллектуальные действия (в терминах С.Л. Рубинштейна – мыслительные операции): анализ, синтез, обобщение, классификация и другие, без которых никакая умственная деятельность невозможна. Во-вторых, это знаковые, языковые, вербальные средст-



ва, в форме которых усваивается знание, рефлексивируется и воспроизводится индивидуальный опыт. В-третьих, это фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.

О соединении всех этих средств полнее всего сказано в общей теории учения С.Л. Рубинштейна, согласно которой, *«решение или попытка разрешить проблему предполагает обычно привлечение тех или иных положений из уже имеющихся знаний в качестве методов или средств ее разрешения»* (9, с.375).

Способы учебной деятельности могут быть многообразными, включающими репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов). Способ учебной деятельности – это ответ на вопрос, как учиться, каким способом получать знания. Наиболее полное и развернутое описание способа представлено теорией поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), где принцип ориентировки, перехода от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному и этапность этого перехода в соотношении с тем, как это делает сам обучающийся, полностью раскрывают способ учебной деятельности.

Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом также является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах. Продукт учебной деятельности входит основной, органичной частью в индивидуальный опыт. От его структурной организации, системно-

сти, глубины, прочности во многом зависит дальнейшая деятельность человека, в частности успешность его профессиональной деятельности, общения.

Результатом учебной деятельности является поведение субъекта. В общем виде содержание и свойства в учебной деятельности отражены нами на рис. 1.

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как мотивация; учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; операции (рис. 2).

Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности. В то же время, являясь по природе интеллектуальной деятельностью, учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием мотива, плана (замысла, программы), исполнением (реализацией) и контролем (К. Прибрам, Ю. Галантер, Дж. Миллер, А.А. Леонтьев).

Остановимся на рассмотрении каждого из компонентов внешней структуры учебной деятельности.

Мотивами называются внутренние побудительные силы человека, заставляющие его заниматься той или другой деятельностью. Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности (вспомним «закон готовности» Э. Торндайка, мотивацию как первый обязательный этап поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина), но и, что очень важно, существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация как обязательный компонент учебной деятельности может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности.

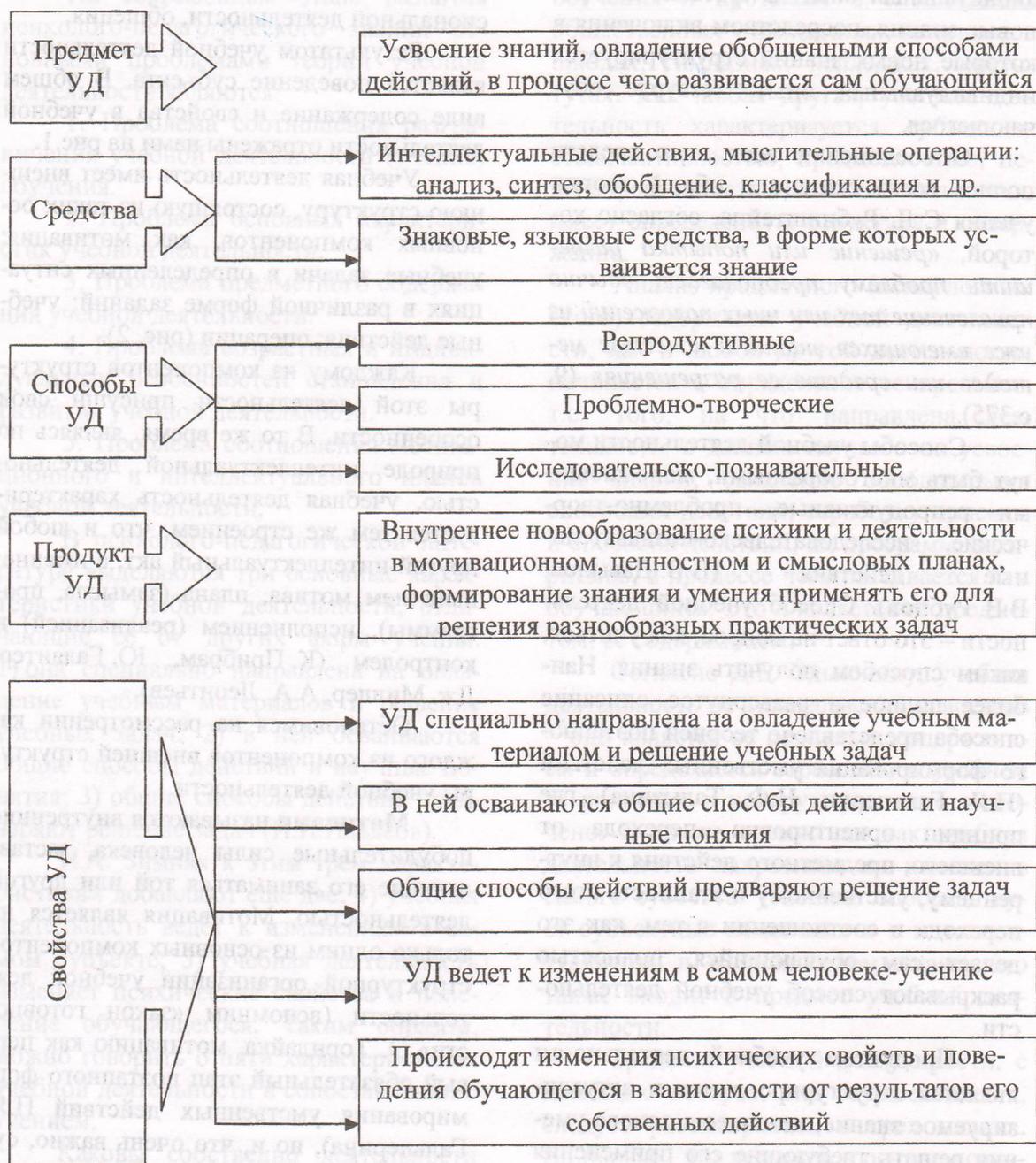


Рис. 1. Предметное содержание и свойства учебной деятельности

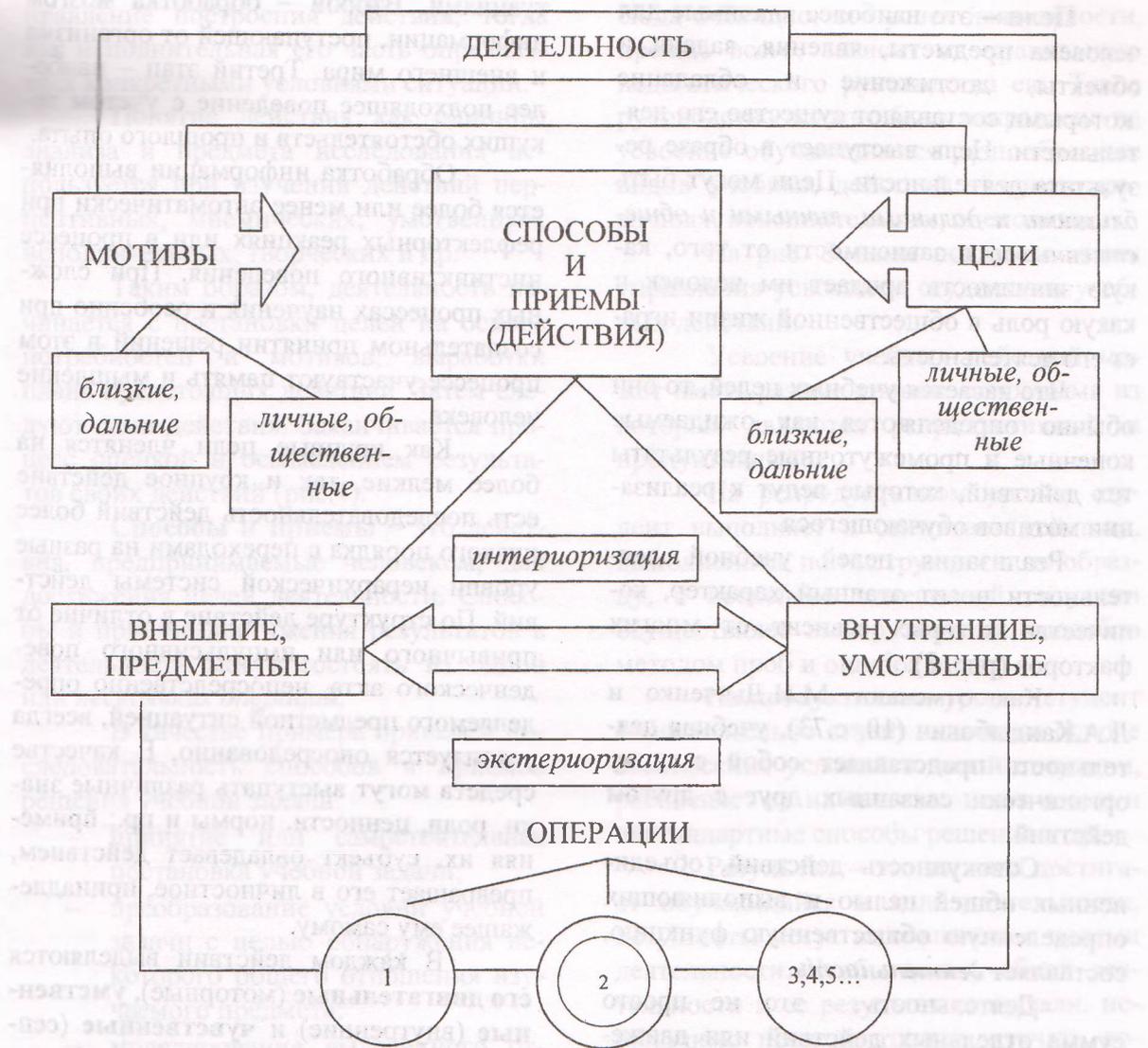


Рис.2. Общая структура учебной деятельности

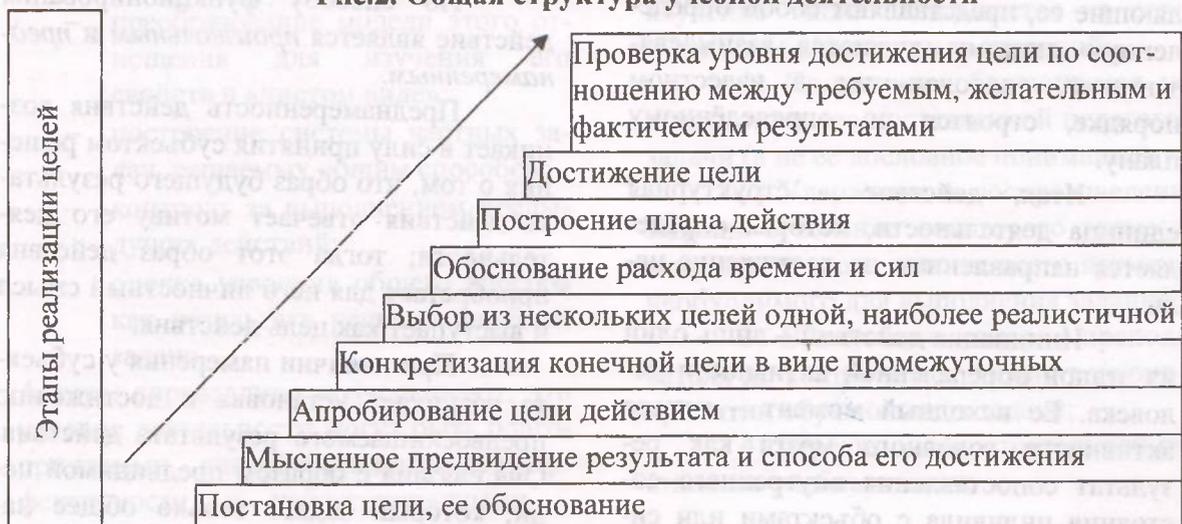


Рис. 3. Этапы реализации целей учебной деятельности



Цели – это наиболее значимые для человека предметы, явления, задачи и объекты, достижение и обладание которыми составляют существо его деятельности. Цель выступает в образе результата деятельности. Цели могут быть *близкими и дальними, личными и общественными*, в зависимости от того, какую значимость придает им человек и какую роль в общественной жизни играет его деятельность.

Что касается учебных целей, то они обычно определяются как ожидаемые конечные и промежуточные результаты тех действий, которые ведут к реализации мотивов обучающегося.

Реализация целей учебной деятельности носит этапный характер, количество которых зависит от многих факторов (рис. 3).

Как отмечают М.И.Дьяченко и Л.А.Кандыбович (10, с.73), учебная деятельность представляет собой систему органически связанных друг с другом действий.

Совокупность действий, объединенных общей целью и выполняющих определенную общественную функцию, составляет **деятельность**.

Деятельность – это не просто сумма отдельных действий или движений. В любом ее виде действия, составляющие ее, представляют собой определенную систему, являются взаимосвязанными, располагаются в известном порядке, строятся по определенному плану.

Итак, действие – структурная единица деятельности, которая определяется направлением на достижение цели.

Инициация действий – лишь один из этапов определенной активности человека. Ее исходный момент – начало активности головного мозга как результат сопоставления внутреннего состояния индивида с объектами или си-

туациями. Второй – обработка мозгом информации, поступающей от организма и внешнего мира. Третий этап – наиболее подходящее поведение с учетом текущих обстоятельств и прошлого опыта.

Обработка информации выполняется более или менее автоматически при рефлекторных реакциях или в процессе инстинктивного поведения. При сложных процессах научения и особенно при сознательном принятии решений в этом процессе участвуют память и мышление человека.

Как крупные цели членятся на более мелкие, так и крупное действие есть последовательность действий более низкого порядка с переходами на разные уровни иерархической системы действий. По структуре действие в отличие от привычного или импульсивного поведенческого акта, непосредственно определяемого предметной ситуацией, всегда реализуется опосредованно. В качестве средств могут выступать различные знаки, роли, ценности, нормы и пр.; применяя их, субъект овладевает действием, превращает его в личностное, принадлежащее ему самому.

В каждом действии выделяются его **двигательные** (моторные), **умственные** (внутренние) и **чувственные** (сенсорные) компоненты.

По способу функционирования действие является *произвольным и преднамеренным*.

Преднамеренность действия возникает в силу принятия субъектом решения о том, что образ будущего результата действия отвечает мотиву его деятельности; тогда этот образ действия приобретает для него личностный смысл и выступает как цель действия.

При наличии намерения у субъекта возникает установка к достижению предвосхищаемого результата действия. Она связана с образом предвидимой цели, который задает только общее на-



правление построения действия, тогда как исполнительная его часть определяется конкретными условиями ситуации.

Понятие действия как единицы анализа и предмета исследования используется при изучении действий перцептивных, мнемических, умственных, исполнительных, творческих и др.

Таким образом, деятельность начинается с постановки целей на основе потребностей и мотивов, выработки плана предстоящих действий. Затем следуют сами действия. Заканчивается процесс оценкой и осмыслением результатов своих действий (рис.4).

Способы и приемы – это действия, предпринимаемые человеком, для достижения целей деятельности. Способы и приемы достижения результатов в деятельности могут состоять из одной или *нескольких операций*.

В качестве примера приведем последовательность способов и приемов решения учебной задачи:

- принятие или самостоятельная постановка учебной задачи;
- преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого общего отношения изучаемого предмета;
- моделирование выделенного отношения;
- преобразование модели этого отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи.

Авторы справедливо подчеркивают, что условия деятельности могут быть благоприятными, способствующими ее эффективности, и неблагоприятными – крайне трудными, экстремальными. От-

сюда очевидно, что успех деятельности, прежде всего, зависит от правильного педагогического руководства ею. Такое руководство должно быть направлено на усвоение обучающимися разнообразных видов учебных действий – ориентировочных, исполнительных, оценочных.

На рис. 5 нами показаны этапы управления усвоением студентами учебных действий.

Усвоение учебных действий может иметь разные уровни, основными из которых являются репродуктивный и продуктивный.

На репродуктивном уровне студент выполняет и оценивает действия, выполненные по инструкции и по образцу, в несколько измененной ситуации осуществляет выбор типовых способов методом проб и ошибок и т.д.

На продуктивном уровне студент самостоятельно ставит задачи на основе соотнесения условий в новой ситуации, расчленяет их на частные, ищет новые и нестандартные способы решения и др.

Результат – это то, чего достигает обучающийся в ходе деятельности. Результаты могут не совпадать с целями деятельности. Чтобы цель учебной деятельности и ее результат совпадали, необходимо последовательно изучать состояние учебной деятельности. Такое изучение также складывается из совокупности определенных операций:

- 1) Понимание обучающимся условного смысла поставленной педагогом задачи (а не ее дословное понимание);
- 2) Удержание и воспроизведение задания в течение некоторого времени, сохранение его в течение всего времени, необходимого для выполнения задания;
- 3) Выполнение задания преподавателя до конца, что косвенно говорит о принятии обучающимся задачи;
- 4) Переход к самостоятельной постановке учебных задач;

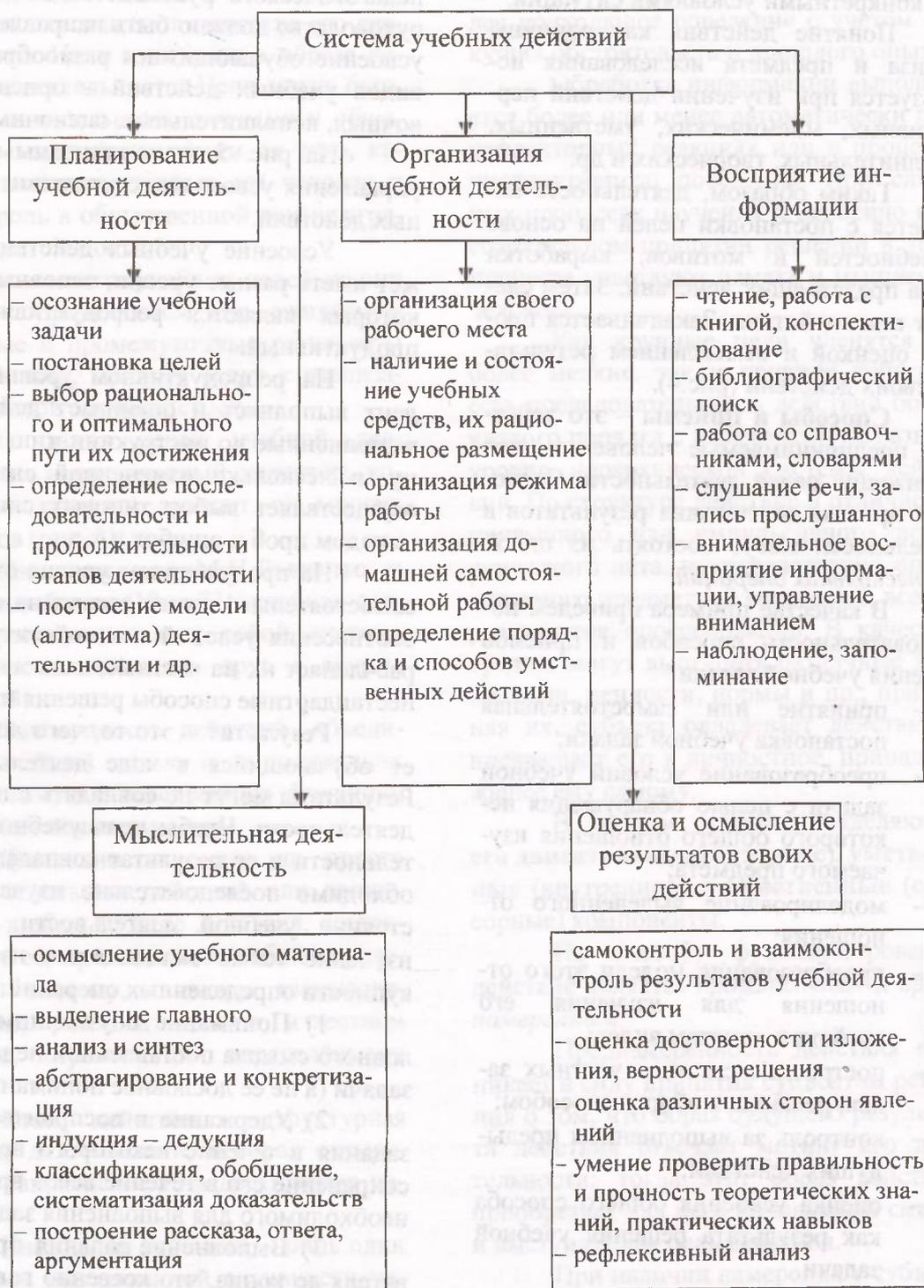


Рис. 4. Учебная деятельность как система действий



5) Выполнение действий по образцу;

6) Выполнение действий по образцу, но по инструкции с ограничениями или с отсутствующими звеньями;

7) Выполнение отдельных действий изменения, сравнения, моделирования, в вариантах «от предмета к модели» и обратно;

8) Отделение и различение способа от результата;

9) Переход от действия по образцу, от перебора стереотипных способов к поиску новых способов;

10) Вычленение и сопоставление нескольких способов решения одной задачи;

11) Нахождение из нескольких способов наиболее рационального, наиболее короткого;

12) Нахождение нового, нестандартного способа решения задач;

13) Появление у способов учебной деятельности новых качеств обобщенности, осознанности, вариативности;

14) Самостоятельный переход внутри учебной деятельности от одного звена к другому и др.

Человек и люди оценивают результаты деятельности человека, а через них и его самого, а также значимость его деятельности.

Исследования отечественных психологов (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и др.) показали, что умственные действия формируются вначале как внешние, предметные и постепенно переносятся во внутренний план. Перевод внешнего действия во внутренний план называется **интериоризацией**.

Овладение умственной деятельностью приводит к тому, что, прежде чем приступить к внешней деятельности, направленной на достижение желаемой цели, человек проделывает действие в уме, оперируя образами и речевыми

символами. Внешняя деятельность в этом случае готовится и протекает на основе выполненной умственной деятельности. Реализация умственного действия вовне, в виде действий с предметами называется **экстериоризацией**.

И все же основными характеристиками деятельности человека являются **предметность и субъектность**.

Специфика предметной определенности в том, что объекты внешнего мира не воздействуют на субъект непосредственно, они преобразуются в процессе деятельности.

Филогенетические предпосылки **предметности** проявляются в деятельности животных как ее обусловленность свойствами объектов – ключевыми раздражителями, служащими удовлетворению биологических потребностей, а не любыми воздействиями внешнего мира.

В развитой форме **предметность свойственна лишь человеческой деятельности**. Она проявляется в социальной обусловленности деятельности человека, ее связях со значениями, зафиксированными в схемах действия, понятиях языка, ценностях, ролях и социальных нормах. **Субъектность** деятельности выражается в таких аспектах активности субъекта, как обусловленность психического образа прошлым опытом, потребностями, установками, эмоциями, целями и мотивами, определяющими направленность и избирательность деятельности; в смысле личностном – «значении для себя», придаваемом мотивами различным событиям, действиям.

Именно в деятельности человек раскрывается как субъект. **Объект деятельности** – это то, на что она направлена, **субъект деятельности** – это человек, ею управляющий. При этом человек является и **субъектом познания** окружающей действительности и самой деятельности.

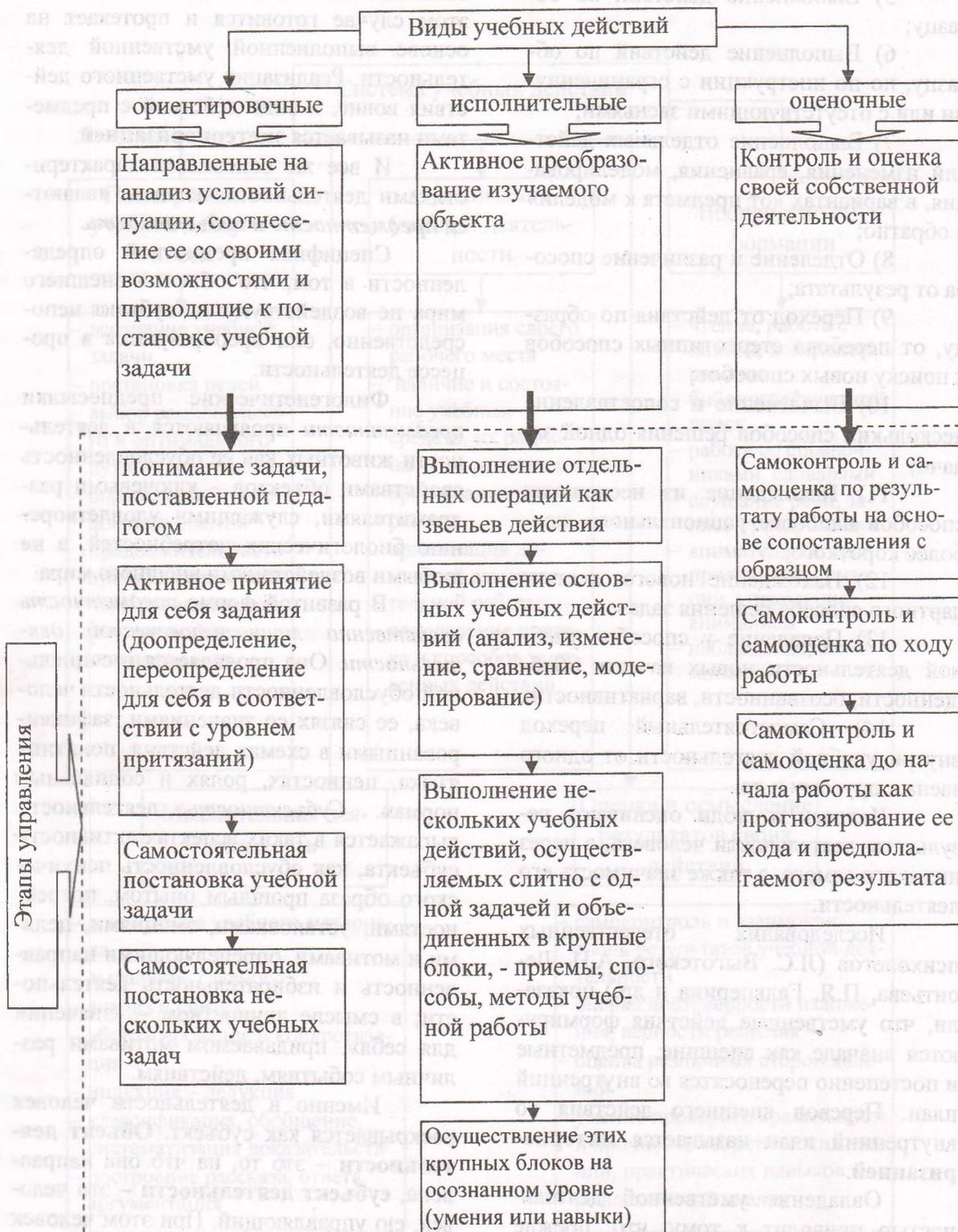


Рис. 5. Этапы управления усвоением учебных действий



Согласно точке зрения А.Н. Леонтьева, деятельность – форма активности. Активность побуждается потребностью, т. е. состоянием нужды в определенных условиях нормального функционирования индивида.

Потребность не переживается как таковая – она представляется как переживание дискомфорта, неудовлетворенности, напряжения и проявляется в поисковой активности. В ходе последней происходит идентификация с ее предметом – фиксация на предмете, который может ее удовлетворить. С момента «встречи» активность становится направленной, опредмечивается – как потребность в чем-то конкретном – и становится мотивом, который может уже и осознаваться. Именно в этом случае можно говорить о деятельности.

По С.Л. Рубинштейну, деятельность определяется своим объектом, но не прямо, а через ее внутренние закономерности; внешние причины проявляются через внутренние условия. При объяснении психических явлений в качестве системы внутренних условий выступает личность с ее сложной многоуровневой структурой.

В процессе деятельности происходит формирование сознания.

Сознание человека – высший этап развития психики и продукт общественно-исторического развития, продукт труда.

Формируясь в деятельности, сознание в ней и проявляется. По ответу и выполнению задания педагог, например, судит об уровне знаний и особенностях развития сознания обучающегося. Анализируя учебную деятельность, например, студента, он делает вывод о его способностях, об особенностях мышления и памяти. По делам и поступкам определяют характер и другие качества личности.

При анализе деятельности выделяются *три* плана ее рассмотрения:

– **генетический** – в нем исходной формой любой человеческой деятельности является социальная совместная деятельность, а как механизм развития психики выступает интериоризация;

– **структурно-функциональный** – в основе такого рассмотрения строения деятельности лежит принцип анализа «по единицам»: разложение реальности на «единицы», содержащие в себе основные свойства, присущие ей как целому; иерархические взаимосвязи между единицами деятельности подвижны, и в зависимости от места отражаемого объекта в структуре деятельности изменяются содержание психического отражения, уровень отражения (осознаваемый или неосознаваемый) и вид регуляции деятельности (произвольный или непроизвольный);

– **динамический** – здесь при рассмотрении деятельности изучаются механизмы, обеспечивающие движение самой деятельности: активность надситуативная, определяющая саморазвитие деятельности, и возникновение ее новых форм; установка, обуславливающая устойчивость целенаправленной деятельности в изменчивой реальности.

Выполнение деятельности осуществляется на основе психофизиологических механизмов, рассмотренных в теории функциональных систем психики, акцептора результатов действия и представлений о системной организации высших психических функций. Успех же ее зависит от трех компонентов: знаний, умений, мотивации и качества учебных действий – их обобщенности, осознанности, гибкости и вариативности, самостоятельности.

Литература

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т.23. – С.188.



2. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т.20. – С.303.
 3. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. – Симферополь: Крымиздат, 1946. – С.61.
 4. Сеченов И.М. Избр. произв. / Под ред. К.М.Бычкова. – М.: Учпедгиз, 1952. – С.146.
 5. Сеченов И.М. Избр. произв. / Под ред. К.М.Бычкова. – М.: Учпедгиз, 1952. – С.146.
 6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия. – С.155.
 7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989. – С.245.
 8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – С.182-189.
 9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии, т.1. – С.375.

10. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – С.73.

Сведения об авторе

Лукинова Надежда Григорьевна, старший преподаватель СГПИ, соискатель кафедры педагогики СГУ; имеет 8 публикаций из них: 1) Межпредметные связи в преподавании биологии, как средство для структурирования учебного материала вокруг ключевых идей смежных наук // III Межвузовская научно-практическая конференция. – Ставрополь, 2001. – С.206-209. 2) Самостоятельная работа студентов как условие их развития // IV Научно-практическая конференция. – Ставрополь, 2002. – С.75-78. Область научных исследований «Развитие познавательной и самостоятельной работы студентов».



ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАННЕГО РУССКОГО КЛАССИЦИЗМА

Е.В. Болкунова

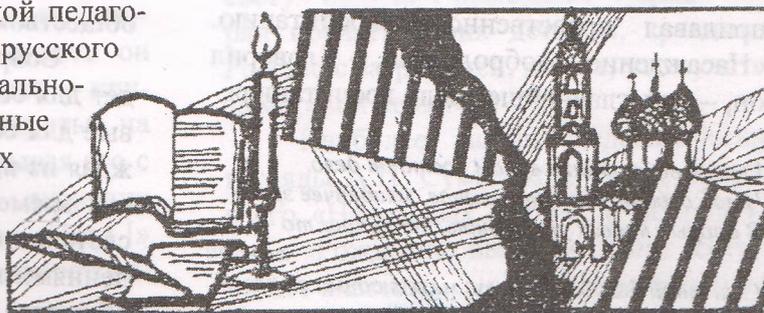
Утверждение классицизма как особого литературного направления в нашей стране являлось реакцией на развитие культурных запросов общества. Благодаря начатым Петром I социально-экономическим преобразованиям Россия проснулась от многовековой спячки, установила прочные связи с западноевропейскими государствами, стала ориентироваться на них в своем культурном развитии, одновременно сохраняя национальную индивидуальность.

Филологи выделяют три периода в развитии русского классицизма. Первый из них связан с литературной деятельностью А. Кантемира, В.К. Тредиаковского, М.В. Ломоносова и А.П. Сумарокова в середине XVIII века. Второй период представлен именами Д.И. Фонвизина, Г.Р. Державина, Я.Б. Княжнина, В.В. Капниста, И.И. Хеминицера и охватывает последнюю треть столетия. Русский классицизм на его третьем этапе наиболее ярко представляют произведения А.С. Шишкова, А.С. Ширина, А.С. Шихматова, А.Н. Грузинцева, Д.И. Хвостова, В.А. Жуковского и К.Н. Батюшкова. Многие из названных авторов внесли значительный вклад не только в развитие литературы, но и стояли у истоков стояли у истоков отечественной педагогики. Сама же история русского классицизма отражала социально-экономические и культурные реалии на тех или иных этапах развития российского общества (5, с. 5-9). В этой статье речь пойдет о первом, раннем периоде в

истории классицизма.

Становление системы светского образования в XVIII веке в его государственной и частной формах объективно способствовало росту духовных запросов населения и, прежде всего, дворянства. Эти запросы не могла удовлетворить религиозная литература. Обращение же к западноевропейской классике, во-первых, предполагало хорошее знание иностранных языков, а, во-вторых, отвечало интересам далеко не всех просвещенных людей страны, многие из которых стремились к познанию истории своей Родины, ее прошлого и настоящего.

Названные причины определили характер раннего русского классицизма, в котором наряду с сильным влиянием античной и западноевропейской литературы прослеживается национальная идея, наблюдается стремление осмыслить собственную историю, содействовать решению актуальных для общества задач. Отличительной особенностью русской классической литературы изначально был ее педагогический характер (1, с. 14). Обращаясь к читателю, русские писатели выступали в роли народных воспитателей, проповедовали на страницах своих произведений идеалы гуманизма, добра и





справедливости.

Первым представителем русского классицизма являлся Антиох Кантемир (1708-1744), произведения которого были широко известны в стране и являлись обязательными для изучения в уездных училищах и гимназиях дореволюционной России. Представитель сатирического жанра в новой литературе, Кантемир смело бичевал невежество, выступал за широкое развитие просвещения, за усиление в воспитании гуманистических начал. В его сатирах чувствуется влияние «Мыслей о воспитании» Дж. Локка, а одна из них – седьмая, написанная в 1739 году, – созвучна основным идеям английского педагога (2, с. 148-168).

Не столько природа, сколько плохое воспитание является, по мнению Кантемира, главной причиной человеческих пороков. Воспитанием могут быть ослаблены и даже подавлены отрицательные наследственные черты, если только его начинать тогда, «когда младенец чуть из утробы матери вышел»:

*Каково б с природы рук сердце нам ни пало,
Есть, есть время некое, в коем злу не мало.
Склонность уйдем, буде всю истребить не
можем,
И утвердится в добром доброму поможем.
Время то суть первые младенческие лета.*

И далее:

*Большую часть всего того, что в нас, приписуем
Природе, если хотим исследовать зрело,
Найдем воспитания одного быть дело.*

Первостепенное значение сатирик придавал нравственному воспитанию. «Насаждение добродетели, – говорил он, – есть главнейшее дело воспитания».

*Главное воспитания в том состоит дело,
Чтоб сердце, страсти изгнав, младенчье зрело
В добрых нравах утвердить, чтоб чрез то
полезен
Сын твой был отечеству, меж людьми любезен.*

Решение задач воспитания, по мнению Кантемира, должно осуществляться мягко, исподволь, потому что «ласковость больше в один час детей исправит, чем суровость в целый год». Кроме того, строгость может вызвать отвращение к учению. Чтобы не порочить доброго имени, не нужно ругать детей в присутствии других людей, особенно слуг. «Кто часто перед людьми опозорен, стыда уже не боится», – писал Кантемир, заботясь в свое достаточно жестокое время о человеческом достоинстве детей. Писатель советовал не устрашать детей угрозами и побоями, поощрять их за хорошее поведение. «Всего приличнее младенца побуждать к добрым делам надеждою похвал», – отмечал он.

Важным методом воспитания Кантемир считал пример и учил, что «пример наставления всякого сильнее: он и скотов следовать родителям учит». Особенно значим для ребенка пример поведения родителей в его присутствии:

*Всех пример. Часто дети были бы честнее,
Если бы и мать и отец пред младенцем знали
Собой владеть, и язык свой в узде держали.*

Одним из первых в русской литературе Кантемир поднял вопрос о влиянии на формирование нравов ребенка его непосредственного окружения, потребовал осторожно относиться к выбору кормилицы, дядьки, домашней прислуги. «Все, что окружает младенца, произвести в нем нрав помогает», – писал он, поставив, таким образом, перед обществом дня проблему социализации.

Современный педагог вряд ли найдет для себя в творчестве Кантемира новые для себя воспитательные идеи, – каждая из идей хороша или плоха для своего времени. Кантемир был первым из светских писателей страны, его произведениями получили признание в русском обществе, и в отсутствие специальных



педагогических работ они сыграли громадную роль в деле воспитания дворянства. «Эта сатира исполнена таких здравых, гуманных понятий о воспитании, что стоило бы и теперь быть напечатанной золотыми буквами; и не худо было бы, если бы вступающие в брак заучивали ее наизусть», – писал В.Г. Белинский в 1845 году.

Воплощением общественных добродетелей предстают перед читателем литературные герои Михаила Васильевича Ломоносова (1711-1765). Для од Ломоносова, написанных по случаю знаменательных событий, характерным было совпадение личных интересов героев с государственными, национальными, высокий общественный пафос. Так, в оде «На победу над турками и татарами и навзятие Хотина» Ломоносов при описании картины боя выбирает то, что может воздействовать на патриотические чувства читателя, создать впечатление о мужестве «россов», для которых «препон на свете нет»:

*Им воды, лес, бугры, стремнины,
Глухие степи – равен путь.*

Развивая идею любви к Родине, Ломоносов и в других произведениях обращается к героической истории русского народа, распространяет ее не только на военную, но и на другие сферы деятельности. В частности, в «Оде на день восшествия на престол императрицы Елизаветы Петровны» поэт говорит о пользе наук для процветания России, о необходимости трудиться для их развития, о важности приобщения к ним молодежи. В Елизавете хочет видеть он преемницу ее знаменитого отца и призывает ее направить свои «щедроты» на процветание государства, связывая его с выявлением образованных, знающих людей. Во вступлении к поэме «Петр I» и двух песнях рисует облик императора-

труженика, в трагедии «Тамир и Селима» выступает поборником мира.

Воспитательные идеи Василия Кирилловича Тредиаковского (1703-1768) прослеживаются в его баснях. По мнению писателя, басни пишутся «ради исправления человеческих нравов, искоренения и обличения злонравных». Предметом изображения в баснях Тредиаковского были человеческие пороки и недостатки отдельных людей. Так, подлость обличается им в басне «Волк и журавль», вседозволенность и судейский произвол – в басне «Козленок и волк» и т.п. В основу композиции басен положен сопровождаемый авторскими комментариями диалог, что позволяет читателю определиться в своем отношении к ним.

Крупнейшим представителем раннего классицизма, воспитательные идеи которого оказали существенное влияние на русское общество, являлся Александр Петрович Сумароков (1718-1777). Современник и литературный противник М.В. Ломоносова, «отец русского театра», Сумароков вкладывал в уста своих героев возвышенные идеи о чести, долге, любви к Отечеству и свободе. В его трагедиях читатели находили и прямые рекомендации воспитательного характера, а в комедиях и сатирах – беспощадную критику невежества.

Так, в слове на день коронации Екатерины II он советует основать училища; в другом слове «На новый 1769 год» писатель доказывает необходимость иметь в стране просвещенных учителей; в сатире «Хор к превратному свету» обличает нежелание русских дворян обучать своих детей и, сравнивая Россию с заграницей, пишет, что «учатся за морем и девки».

Наиболее полно педагогические взгляды А.П. Сумарокова представлены в его «Некоторых статьях о добродетели». «Рождение наше создание есть, – пишет классик, – а воспитание есть наше



преображение из грубого и испорченного естества, из вредоносного себе и обществу, во благопристойное, исправленное, и себе и обществу полезное». И далее: «Воспитание есть почетнее рождения; всякое животное рождается, но единый благовоспитанный человек действиями премудрому Божеству уподобляется». Рассуждая о пользе воспитания, Сумароков писал: «Потребно хорошее воспитание, дабы люди, и не коснувшиеся премудрости, и по единой привычке правильно рассуждали. Одни великие души великие качества имеют, а хорошее воспитание и малые души в распорядке жизни великим душам уподобляет. Та причина невежеству, что нет довольно к очищению сердца воспитания... Премудрым весь мир сделать нельзя, а благовоспитанным можно... Воспитание более власти над нами имеет, нежели сама премудрость» (3, с. 264-267).

В деле воспитания Сумароков так же, как и Кантемир, отдавал приоритет формированию нравственности. «Воссияли науки и погибла простота, а с нею и чистота сердца. Полезнее были неучеными прежних незлобивых веков, нежели нынешних учеными и ко вреду общества без воспитания возвращенными. Лучше безумный и честный человек, нежели разумный и бесчестный».

Приведенные слова могут навести на мысль о противопоставлении писателем нравственного воспитания и образования. Такого противопоставления не существовало. Наоборот, нравственное воспитание, по мнению Сумарокова, должно было дополняться воспитанием умственным. «Воспитание в добродете-

ли потребно без сомнения, – говорит он в «Некоторых статьях о добродетели», – но оно может быть только преддверием ее; ибо воспитание без поддерживания учением и честным собеседованием, слабо ко удержанию нас на пути истины... Похвально воспитание, но к нему честное потребно обхождение, а сверх того учение».

И Ломоносову, и Сумарокову суждено было дожить до новой эпохи в истории русского просвещения, совпавшей с началом второго этапа в развитии русского классицизма. На смену его основателям пришли новые люди: Д.И. Фонвизин, Г.Р. Державин, Я.Б. Княжнин и другие, продолжившие дело своих предшественников не только на литературном, но и на педагогическом поприще. Имена первых классицистов не были забыты в старой России, их произведения широко изучались в учебных заведениях страны.

Литература

1. Горький М. История русской литературы. – М., 1939.
2. Кантемир А. Сочинения. – Т. I. – СПб., 1867.
3. Сумароков А.П. Сочинения, – Т. II. – М., 1878.
4. Белинский В.Г. Полн. собр. соч. – Т. 9. – М., 1955.
5. Москвичева Г.В. Русский классицизм. – М., 1986.

Сведения об авторе

Болкунова Е.В., учитель литературы в средней школе, соискатель кафедры педагогики Ставропольского государственного педагогического института.



ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С РИНОЛАЛИЕЙ, ОБУСЛОВЛЕННОЙ ВРОЖДЕННОЙ РАСЩЕЛИНОЙ ГУБЫ И НЕБА

Г.Н. Соломатина

Изменение принципиальных подходов в отношении общества и государства к людям с ограниченными возможностями обусловило большее внимание к обучению и воспитанию детей-инвалидов, одной из категорий которых являются дети с врожденной патологией артикуляционного аппарата.

В последние несколько десятилетий наблюдается значительное увеличение рождаемости детей с врожденными расщелинами губы и нёба (Б.Г. Бабанина, С.В. Белякова, М.П. Водолацкий, А.Э. Гуцан и др.). В связи с этим возрастает необходимость углубленного изучения проблемы коррекции и компенсации речевого дефекта, являющегося следствием особых анатомо-физиологических условий развития.

Многие исследователи отмечают сложность и многообразие отклонений в речевой деятельности при этой форме патологии, которая проявляется в комбинаторном нарушении сенсорных процессов, фонической и фонетической сторон речи (Л.И. Вансовская, Т.В. Волосовец, Т.Н. Воронцова, И.И. Ермакова, Г.В. Чиркина и др.).



При исследовании особенностей речевого развития детей с расщелинами нёба установлено, что у них часто наблюдаются и отклонения в формировании звуко-слоговой структуры слова, усвоение которой является необходимым условием нормализации речи в целом (Т.Н. Воронцова, Г.В. Чиркина).

Известно, что процесс усвоения звуко-слоговой структуры слова и ее отдельных компонентов происходит постепенно. Дети с нормальным речевым онтогенезом, как правило, испытывают определенные затруднения при ее овладении. Однако нарушения звуко-слоговой структуры слова в норме являются временным этапом и преодолеваются к концу преддошкольного периода (В.И. Бельтюков, А.Н. Гвоздев, А.К. Маркова, С.Н. Цейтлин).

Для детей с тяжелыми речевыми нарушениями усвоение звуко-слоговой структуры слова представляет особую трудность, и в процессе ее овладения у детей наблюдаются множественные нарушения. В секторе логопедии Института дефектологии АПН СССР (в настоящее время ИКП РАО) осуществлен цикл исследований по изучению особенностей формирования звуко-слоговой структуры слова у



детей с различными видами речевой патологии. В работах Р.Е. Левиной, А.К. Марковой и их последователей отмечается, что нарушения формирования звуко-слоговой структуры слов препятствуют нормальному развитию устной речи: овладению правильным произношением отдельных звуков, накоплению словаря, формированию грамматического строя речи, а в дальнейшем и обучению письменной речи. Однако следует отметить, что детальное изучение этого вопроса касалось детей с алалией, дизартрией, афазией. В работах, которые посвящены изучению речи детей с ринолалией, обусловленной врожденными расщелинами неба, в основном только констатируются нарушения звуко-слоговой структуры слова, но не раскрывается их специфический характер и ведущий механизм. Теоретическая неразработанность данного вопроса, а также настоятельная потребность практики в совершенствовании методики коррекции речевых нарушений у детей с врожденными расщелинами нёба требуют его специального изучения.

С целью изучения состояния звуко-слоговой структуры слова у детей с расщелинами нёба было проведено исследование на базе Ставропольского межрегионального центра по врожденной патологии лица при кафедре челюстно-лицевой хирургии детского возраста Ставропольской государственной медицинской академии; логопедических групп Муниципального специального коррекционного образовательного учреждения детского сада № 27 г. Ставрополя; школы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Подольска Московской области. В исследовании принимало участие 55 детей с врожденными расщелинами нёба дошкольного и младшего школьного возраста.

Исследование проходило в два этапа – подготовительный и основной.

Цель подготовительного этапа исследования – составление общего представления о контингенте испытуемых. Цель основного этапа исследования – выявление особенностей речевого развития детей с расщелинами нёба, в частности, особенностей состояния звуко-слоговой структуры слова, типичных дефектов и механизма нарушения звуко-слоговой структуры слова у детей, принимающих участие в эксперименте.

Результаты подготовительного этапа исследования подтвердили многофакториальную природу врожденных расщелин, наличие сопутствующих отклонений у детей с расщелинами нёба.

В ходе основного этапа обследования детей выявлены особенности строения артикуляционного аппарата, определен характер врожденной расщелины, установлен уровень общего речевого развития. Для определения качества произносительной стороны речи детей подсчитывался показатель разборчивости речи.

Обследование устной речи осуществлялось по методике Г.В. Чиркиной (3).

Для определения состояния звуко-слоговой структуры слова детям предлагалось назвать предложенные картинки, повторить названный обследуемым речевой материал. Образцы произношения каждого ребенка были записаны на магнитную пленку и затем транскрибировались при использовании международного фонетического алфавита (МФА).

Анализ результатов этого этапа обследования показал, что дети с врожденными расщелинами нёба – неоднородная группа по уровню речевого развития, включающая детей с нормальным речевым развитием, с нарушением звукопроизношения, с фонетико-фонематическим недоразвитием, с общим недоразвитием речи, что подтверждает выводы профессора Г.В. Чиркиной (2) о неравномерно-



сти речевого развития детей данной категории.

Исходя из определения звуко-слоговой структуры слова как характеристики слова с точки зрения количества, последовательности и видов составляющих его звуков и слогов, анализ выявленных особенностей нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с расщелинами нёба проводился по двум разделам:

- анализ нарушений звукопроизношения, выявляющий качество произнесения звуков и определяющий звуковую наполняемость слова;
- анализ нарушений ритмико-слоговой структуры слова.

Проведенный фонетический анализ состояния звукопроизношения по характеру нарушений позволил разделить обследованных нами детей на три группы (см. рис. 1):

- дети с нормальным звукопроизношением (5,5 % детей);
- дети с дефектами звукопроизношения, характерными для лиц без расщелины нёба (49,0 % детей);
- дети с дефектами звукопроизношения, характерными для лиц с расщелинами нёба (45,5 % детей).

Дети с дефектами звукопроизношения, характерными для лиц с расщелинами нёба, в свою очередь, были разделены на две группы:

- группа 3-а – дети с дефектами произношения без атипичных компенсаторных артикуляций;
- группа 3-б – дети с преобладанием атипичных компенсаторных артикуляций.

Поскольку у детей с нормальным звукопроизношением (группа 1) нарушений в речевом развитии не выявлено,

то в дальнейшем эта группа не рассматривалась.

У детей с нарушениями звукопроизношения, характерными для лиц без расщелин (группа 2), самым распространенным явилось дефектное произнесение сонорных звуков, переднеязычных фрикативных согласных звуков (различного вида сигматизмы). Реже встречались дефекты смягчения, дефекты озвончения и замена переднеязычных фрикативных согласных на губно-зубные звуки. Рассмотрение нарушений звукопроизношения с точки зрения фонологических и фонетических дефектов показало наличие у 44,4 % детей изолированных фонологических дефектов, у 30 % детей – фонетических дефектов. У 26 % детей отмечено сочетание фонологических и фонетических дефектов. Фонологические дефекты проявлялись при произнесении артикуляторно близких звуков.

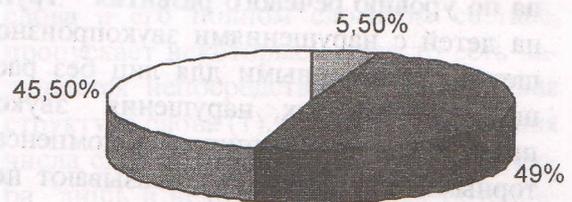


Рис. 1. Контингент детей с врожденными расщелинами губы и нёба

Характерной особенностью для большинства детей с нарушениями произношения, характерными для лиц с расщелинами нёба без атипичных компенсаторных артикуляций (группа 3-а), является дефектное произнесение взрывных звуков - язычно-зубных, губно-губных, заднеязычных звуков. У 9 % детей выявлено наличие изолированных фонологических дефектов. У 82 % детей было отмечено сочетание фонологических и фонетических дефектов. Фонологические дефекты звукопроизношения (в



отличие от группы 2) проявлялись в произнесении артикуляторно далеких звуков.

Особенностью детей с нарушениями произношения, характерными для лиц с расщелинами нёба с атипичными артикуляциями (группа 3-б) явилось использование атипичных компенсаторных артикуляций (глочных и фарингеальных реализаций). При этом у детей оказались нарушенными почти все произносимые звуки. У всех детей этой группы отмечено сочетание фонологических и фонетических дефектов звукопроизношения. Фонологические дефекты (в отличие от групп 2 и 3-а) проявлялись в смещениях ротовых – носовых звуков и в заменах ротовых звуков на носовые.

Для выяснения общей картины звуковой стороны речи детей была установлена корреляция характера нарушений звукопроизношения с уровнем речевого развития. При этом оказалось что, во-первых, самая разнородная группа по уровню речевого развития – группа детей с нарушениями звукопроизношения, характерными для лиц без расщелин. Во-вторых, нарушения звукопроизношения с атипичными компенсаторными артикуляциями оказывают негативное влияние на общее речевое развитие, т.е. влияют на более глубинные уровни недоразвития речевой системы.

По результатам анализа нарушений звукопроизношения у детей с расщелинами нёба были сделаны следующие **выводы:**

- Нарушения звукопроизношения носят полиморфный характер. У детей с расщелинами нёба выявлены как нарушения, характерные для лиц без расщелин, так и нарушения, характерные для лиц с расщелинами.
- Нарушения звукопроизношения с атипичными компенсаторными

реализациями резко снижают разборчивость речи.

- Тяжесть нарушения звукопроизношения является одним из факторов, негативно влияющих на общее речевое развитие детей.

В результате анализа нарушений звуко-слоговой структуры слова были выделены наиболее типичные дефекты:

а) *ошибки звуконаполнения* - сокращения групп согласных (у всех детей с нарушениями звуко-слоговой структуры слова); резкое прекращение звучания согласного звука в позиции конца слова (у 54 % детей); опускание начального согласного звука (у 23,1 % детей); добавление лишнего согласного звука в слог (у 12,8 % детей); перестановка звуков в слове (у 10,3 % детей); уподобление слога (у 5,2 % детей);

б) *ошибки слога-ритмической структуры слова* - сокращение числа слогов (у 38,5 % детей); добавление числа слогов (у 10,3 % детей).

а) **Ошибки звуконаполнения:**

Самым распространенным нарушением является сокращение групп согласных, грубо искажающее структуру слога. Анализ ошибочных произнесений групп согласных показал, что сокращение чаще происходит за счет замены доступным произношению ребенка звуком, реже за счет включения в слово одного из компонентов комплекса согласных.

Рассматривая сокращения групп согласных по дифференциальным признакам (способа и места образования), выявлено, что нарушения способа образования включают ошибки произнесения сочетаний согласных наиболее контрастных звуков (взрывной+сонорный, взрывной+фрикативный, фрикативный+сонорный). Объяснение данных ошибочных произнесений групп согласных следует искать в недостаточности интерорального давления, вследствие



которой ребенок не в состоянии мгновенно переключить силу ротового выдоха, требующуюся для произнесения согласных разного способа образования.

Нарушения места образования включают ошибки произнесения сочетаний согласных с переднеязычными звуками, требующими наиболее тонких дифференцированных движений кончика языка. Известно, что у детей с расщелинами неба ограничены движения передней части языка из-за компенсаторных изменений артикуляционного уклада (подъема корня языка и сдвига его в заднюю зону ротовой полости).

Резкое прекращение звучания согласного звука в позиции конца слова грубо нарушает звуковую структуру слова, так как при воспроизведении слова сокращается количество звуков. Это нарушение с одной стороны является следствием недоразвития фонематического слуха, с другой - нарушения аэродинамики речеобразования.

Опускание начального согласного звука грубо изменяет звуковую структуру слова, т.к. при этом сокращается количество звуков в слове. Средний возраст детей, имеющих данный вид нарушения, составляет 4,2 года. Все эти дети имеют и остальные вышеперечисленные искажения звукослоговой структуры слова. Поэтому можно предположить, что опускание начального согласного звука непосредственно связано с возрастом детей и несформированностью звукослоговой структуры слова в целом.

Добавление лишнего согласного звука в слог и перестановка звуков в слове не изменяет слоговой контур. В первом случае происходит нарушение звуковой структуры слова за счет увеличения количества звуков, во втором - за счет нарушения последовательности звуков в слове.

Все эти дети состоят на учете у невропатолога и имеют различные нев-

рологические заболевания. Обследование функции органов артикуляции выявило наличие у них минимальных проявлений дизартрии. Исходя из этого, было сделано заключение, что данные нарушения определяются дефектами моторного управления речепроизводства и произношения.

Уподобление слога в специальной литературе рассматриваются в случаях, когда один или несколько слогов в слове уподобляются другому (1). В речи детей, уподобляющих слоги, наблюдаются множественные дефекты звукопроизношения при ограниченном количестве возможных звуковых замен. Для звукового заполнения слогового контура дети используют уподобление слога. Таким образом, уподобление слога в подобных случаях определяется тяжестью дефекта произношения.

б) Ошибки слога-ритмической структуры слова.

Сокращение числа слогов - это случаи, когда ребенок не произносит слова в его полном слоговом составе, пропускает некоторые слоги, то есть нарушается непосредственно ритмическая структура слова (1). Ошибки сокращения числа слогов у детей с расщелинами неба лишь в некоторых случаях обусловлены нарушением речевого дыхания. В других случаях данный тип нарушения связан с одним из проявлений общего недоразвития речи.

Добавление числа слогов увеличивает слоговой состав слова за счет неправильного произнесения сочетаний согласных звуков, которые дети либо заменяют доступными гласными, либо «расчленяют» сочетания согласных. Таким образом, добавление числа слогов у детей с небными расщелинами вызвано невозможностью произнесения стечения согласных звуков.



По результатам констатирующего исследования были сделаны следующие **выводы:**

- В речи детей с расщелинами нёба чаще встречаются ошибки, искажающие звуковую наполняемость слова.
- Каждый тип нарушения звуко-слоговой структуры слова снижает разборчивость речи.
- Подтверждены данные Г.В. Чиркиной (2), что механизм нарушений звуко-слоговой структуры слова обусловлен нарушением аэродинамики речеобразования, тяжестью дефекта звукопроизношения, нарушением фонематического слуха и дефектами моторного управления.
- Нарушения звуко-слоговой структуры слова являются довольно стойкими, по мере речевого развития количество ошибок значительно уменьшается, но спонтанно они не преодолеваются.

По результатам констатирующего исследования разработана методика коррекционно-логопедической работы по устранению нарушений произносительной стороны речи детей с расщелинами нёба, предназначенная, прежде всего, для детей дошкольного возраста; анализируется результативность экспериментального обучения.

В основу методики коррекционной работы с детьми с врожденными расщелинами неба положены модифицированные приемы устранения нарушений звуко-слоговой структуры слова Т.В. Волосовец, Л.Б. Есечко, А.К. Марковой, О.Н. Усановой, Г.В. Чиркиной.

Целью коррекционно-логопедической работы является устранение нарушений произносительной стороны речи ребенка с расщелиной нёба путем нормализации дыхания, развития фоне-

матического восприятия и моторных функций, коррекции нарушений звукопроизношения.

В соответствии с общедидактическими и специальными принципами (научности, системности, последовательности, доступности, наглядности, учета механизма нарушения звуко-слоговой структуры слова, комплексного воздействия, дифференцированного подхода, поэтапности, учета общих и специфических закономерностей развития звуко-слоговой структуры слова) разработана система работы по коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с врожденными расщелинами губы и неба, включающая четыре взаимосвязанных раздела: развитие орального праксиса; развитие дыхания; развитие фонематического слуха; коррекция произношения. В каждом разделе особое внимание уделяется работе по формированию слоговой структуры слова. Для каждого ребенка составляется индивидуальный план коррекционно-логопедической работы, в котором комбинируются задания из необходимых разделов. Индивидуализация обучения обусловлена закономерностями развития звуко-слоговой структуры слова при нормальном речевом онтогенезе и особенностями фонетического и фонологического развития детей.

1. Развитие орального праксиса включает формирование ритмической организации речи, развитие артикуляционной моторики и развитие кинетической организации речи. На каждом этапе работы по развитию орального праксиса индивидуально для каждого ребенка подбираются комплексы упражнений. Количество и дозировка упражнений определяются индивидуальной выносливостью и возрастом детей. Качественное наполнение комплекса упражнений зависит от особенностей функций органов артикуляции.



2. Развитие дыхания направлено на формирование диафрагмально-реберного типа дыхания; ротового выдоха, его длительности и переключаемости; дифференциацию ротового и носового выдоха. Работа над дыханием проводится со всеми детьми, независимо от характера нарушения звукопроизношения. В работе над дыханием индивидуально определяется лишь темп усвоения комплекса упражнений и подбор речевого материала. Учитываются особенности произношения каждого ребенка, т.е. по возможности исключаются дефектно произносимые звуки. В случаях большого количества нарушенных звуков мы рекомендуем использовать метод приближенного произношения, предложенный Г.В. Чиркиной (2).

3. Развитие фонематического восприятия проводится в двух направлениях - различение звуков на невербальном и вербальном материале и развитие навыков элементарного звукового анализа и синтеза. При развитии фонематического восприятия учитывается порядок появления противопоставлений в процессе нормального онтогенеза (В.И. Бельтюков, А.Д. Салахова, Р. Якобсон); корреляция фонетического и фонологического развития; особенности фонологического развития детей с расщелинами неба.

4. Коррекция произношения представлена традиционным алгоритмом: постановка звуков - автоматизация звуков - дифференциация звуков - введение звуков в самостоятельную речь. Выявленные особенности звукопроизношения определяют последовательность постановки звуков и подбор речевого материала индивидуально для каждого ребенка.

Разработанная методика дифференцированной коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с учетом ведущего механизма и особенностей звукопроизношения способству-

ет нормализации произносительной и просодической сторон речи и повышению разборчивости речи. Эффективность коррекционной работы по преодолению нарушений звуко-слоговой структуры слова повышается при целенаправленном дифференцированном логопедическом воздействии в дошкольном возрасте и позитивно влияет на общее речевое развитие детей и вербальную коммуникацию.

Литература

1. Маркова А.К. Недостатки произношения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Специальная школа. - 1961. - Вып. 3.
2. Чиркина Г.В. Нарушения речи при ринолалии и пути их коррекции: Дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1987.
3. Чиркина Г.В. Методы обследования речи у детей. - М.: ИКП РАО, 1992.
4. Бельтюков В.И., Салахова А.Д. Закономерности овладения произношением слышащими детьми // Дефектология. - 1976.
5. Вансовская Л.И. Устранение нарушений речи при врожденных расщелинах неба. - СПб: Гиппократ, 2000.
6. Водолацкий М.П., Бабанина Б.Г. Пути профилактики врожденной патологии челюстно-лицевой области // Профилактика стоматол. заболеваний. - М., 1986.
7. Волосовец Т.В. Особенности логопедической работы с детьми при ринолалии в послеоперационном периоде // Детская речь: норма и патология: Сб. материалов Регионального науч.-практ. семинара. - Самара: СамГПУ, 2002.
8. Воронцова Т.Н. Принципы дооперационной профилактической работы с детьми с врожденными расщелинами губы и неба // Речевые расстройства у детей и методы их устранения: Сб. науч. тр. - М., 1978.
9. Ермакова И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1996.
10. Усанова О.Н. Усвоение стечения согласных при моторной алалии // Дефектология. - 1969. - № 4.



ВОЗРАСТНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ И ФАКТОРЫ ЕГО ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЕ

Е.В. Евмененко

События последнего десятилетия обусловили качественные изменения в социально-экономической, культурно-исторической и национально-политической структуре общества.

Вступление России на путь демократических преобразований привело к стремительному пробуждению национального самосознания населяющих ее народов. Значительно актуализировалось стремление обратиться к духовным истокам своего народа, заново открыть для себя богатство его традиций, языка и культуры; возросла потребность в общении к этнокультурным ценностям других национальных общностей.

На сегодняшний день трудно переоценить значение этнического фактора. В современном мире более 800 наций. Свыше 90% населения планеты живет в многонациональных государствах. 2/3 человечества представляют собой результат расового смешения. В России 120 народностей и свыше 800 этнокультурных групп.

Этнические процессы, обладая относительной самостоятельностью, одновременно оказывают влияние на различные сферы социально-общественной и культурно-политической жизни.

Рост национального самосознания этносоциумов приводит и к усилению *этноцентризма*, который в условиях снижения нравственной культуры общества вызывает такие негативные последствия как всплеск национализма, обострение межэтнической напряженности, рост межнациональных конфликтов,

спекуляцию национальным вопросом в рамках политической борьбы и, как следствие – развитие межэтнической нестабильности в обществе.

Указанные причины, характерные для России, особенно актуальны для Северного Кавказа, где проживает свыше 90 народов, говорящих на языках 3 лингвистических семей: кавказской, индоевропейской и алтайской.

Этнические миграции, которым подвергался Кавказ в течение всей своей истории, обусловили уникальную степень этнической мозаичности и этнокультурного многообразия проживающих там народов.

Национальное самосознание является одним из значимых признаков этноса и одним из существенных факторов, оказывающих воздействие на национальные процессы, происходящие в обществе, обуславливая главный вектор его развития.





Уровень развития этнического самосознания народов в значительной степени определяет социально-политическую и этнопсихологическую атмосферу общества в целом.

Во все происходящее неизбежно вовлечены дети. Исследования современных психологов (Ю.В. Бромлей, В.С. Мухина, Л.М. Дробизижева, А.Ф. Даждамиров и др.) показали, что детский возраст является наиболее *сензитивным* периодом интенсивного формирования самосознания и рефлексивного отношения к «своему» и к «чужим» этносам.

Приобщение детей к традиционной культуре своего и других этносов, проживающих на одной территории, является важнейшей гуманистической задачей, основой стабилизации полиэтнического поликультурного общества.

Поэтому в современных условиях, как никогда, актуализируются вопросы формирования этнического самосознания, которые требуют *комплексного подхода* к изучению этой категории силами представителей разных наук: педагогами, психологами, социологами, этнологами, философами и др., особенно в условиях полиэтнических регионов, каковым и является Северный Кавказ.

Формирование этнического самосознания – это длительный процесс, берущий начало в раннем возрасте и продолжающий свое развитие на протяжении всей жизни личности (Н.Е. Веракс, О.М. Дьяченко, А.И. Оконешникова, В.С. Мухина, Т.Г. Стефаненко, И.А. Снежкова, Ю.В. Бромлей и др.).

Исследованиям, посвященным изучению этнического самосознания на этапах онтогенеза в научной литературе как зарубежной, так и отечественной, отводится немаловажная роль.

Изучение этого феномена в генетическом плане открывает эффективный путь для проникновения в его сущность. Однако до сих пор является

спорным вопрос о сроках возникновения самосознания в онтогенезе. Например, Ж. Пиаже связывает появление самосознания с наличием логического мышления у детей. А. Валлон (2) противопоставляет свою точку зрения представителям интроспективной психологии, которые считали, что ребенок идет в своем развитии от познания самого себя к познанию других людей. Он утверждает противоположное: ребенок познает окружающий мир (в том числе и других людей) и лишь постепенно начинает выделять себя как некое постоянное существо.

Психологи рассматривают этническое самосознание как составной элемент самосознания личности, развитие которого определяется общим уровнем ее психического развития. По мнению Т.Г. Стефаненко (7), этническое самосознание в процессе своего становления проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребенка.

В русле отечественной психологии идет спор о возрастных границах развития этнического самосознания (Ю.В. Бромлей, В.С. Мухина, Ж.В. Топоркова, В.П. Левкович, И.А. Снежкова, Т.Г. Стефаненко и др.).

Ю.В. Бромлей (1) указывает, что первый этап формирования этнического самосознания происходит в раннем детстве. 75 % детей 4-5 лет уже называют свою национальность. В возрасте 6-ти лет ее определяют все 100% опрошенных.

В.С. Мухина (5), исследующая структуру самосознания личности, указывает, что в раннем дошкольном возрасте закладываются основные ее звенья, которые обеспечивают эмоционально-положительное отношение ребенка к самому себе, осознание себя как некой самоценной индивидуальности. Основой развития самосознания, согласно ее концепции, является механизм идентифика-



ции – обособления. Автор подчеркивает, что содержательное наполнение самосознания зависит от характеристик этнической общности, в рамках которой проходит его становление, от социальной ситуации развития и сложившихся условий межэтнического взаимодействия.

Исследования Ж.В. Топорковой (9) убедительно показали, что начало формирования этнического самосознания приходится на детский возраст (6-10 лет). Именно в этот период начинают формироваться механизмы этнообъединительных и этноразграничительных представлений.

Наиболее взаимосвязанным с понятием этнического самосознания является *этническая идентичность*, базирующаяся на осознании общности происхождения, традиций, ценностей, верований, ощущений исторической преемственности и преемственности между поколениями.

Одним из первых концепцию развития этнической идентичности у ребенка и осознание принадлежности к национальной группе предложил Ж. Пиаже. Развитие этнической идентичности он рассматривает, прежде всего, как сознание когнитивных моделей, ответом на которые являются этнические чувства. Ж. Пиаже выделяет три этапа в развитии этнических характеристик:

Ребенок 6-7 лет приобретает первые фрагментарные и несистематические знания о своей этнической принадлежности.

Ребенок 8-9 лет уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой. В нем просыпаются национальные чувства.

У ребенка младшего подросткового возраста (10-11 лет) формируется этническую идентичность в полном объеме. В качестве особенностей разных народов он отмечает уникальность истории, спе-

цифику традиционной бытовой культуры.

Развитие этнической идентичности ребенка обусловлено формированием его познавательной сферы, особенностями взаимодействием в рамках социальных групп и спецификой национально-бытовой культуры.

По мнению В.П. Левкович и Н.Г. Панковой, знания детей о различиях между группами также приобретаются в раннем дошкольном возрасте при условии, что ребенок живет в полиэтнической среде. Но в то же время, ребенок, находящийся в других условиях, не в состоянии отнести себя к определенному этносу (например, ребенок, воспитывающийся в этнически смешенной семье, живущей вдали от своих этнических групп).

С позиции названных авторов период младшего школьного возраста характеризуется сравнительно осознанным отношением к своему народу, своей национальной общности и является наиболее активной стадией формирования национального самосознания в условиях межэтнического взаимодействия.

Специальные исследования, проводимые под руководством В.С. Мухиной, экспериментально установили, что подростковый возраст является ключевым моментом формирования этнической идентичности как ядра этнического самосознания (6).

Практически все российские психологи согласны с Ж. Пиаже в том, что «реализованной этнической идентичности ребенок достигает в подростковом возрасте, когда рефлексия себя имеет для человека первостепенное значение».

Однако процесс формирования этнического самосознания продолжается и в старшем школьном возрасте. В 16 лет у старшеклассников, как указывает Ю.В. Бромлей (1), укрепляется осознание своей этнической принадлежности,



формируется мотивация выбора и утверждается интернациональное и «Дальнейшее его изменение представляет уже не развитие и формирование, а трансформацию в зависимости от социально-экономических, политических, демографических условий жизнедеятельности этноса».

И.А. Снежкова (8), изучив возрастные особенности межэтнического восприятия, выделила 3 этапа формирования этнических представлений:

Начальный этап, который приходится на младшие возрастные группы (6-10 лет). Для этого возраста характерно нечеткое осознание детьми общности с людьми своей национальности, слабые этнические знания.

Подростки (11-15 лет) осознают свою этническую принадлежность, проявляют интерес к истории и культуре своей и другой национальности.

Старшеклассники (16-17 лет) укрепляют осознание своей этнической принадлежности, у них формируется мотивация выбора национальности и упрочняется отношение к своей этнической группе.

Таким образом, возрастные границы становления этнического самосознания не универсальны и колеблются в пределах возрастного периода 11 – 18 лет, который является определяющим и значимым моментом в формировании национального самосознания.

Следовательно, формирование этнического самосознания это длительный процесс, который берет начало в раннем возрасте и продолжает свое формирование в сознании и поведении человека на протяжении всей его жизни.

При исследовании специфики формирования этнического самосознания необходимо изучать ту социально-культурную реальность, которая окружает ребенка с самого начала его жизненного пути. Отсюда следует, что воз-

можно выделить определенных факторов, влияющих на формирование этнического самосознания.

Важным фактором, по мнению Л.С. Выготского (3), является социальная ситуация развития индивида, она есть некоторая «система отношений» ребенка и социальной среды. Изменение этой системы определяет основной закон динамики возрастного развития.

Л.И. Божович, Т.Ц. Тудупова также подчеркивают значимость данного фактора, так как вне социальной ситуации развития, включающей всю социально-культурную реальность окружающего ребенка, все институты трансляции норм, ценностей, установок, т.е. полный спектр различного рода социокультурных влияний среды на ребенка, формирование национального самосознания личности невозможно (10).

На первом этапе формирования этнического самосознания личности наиболее значимым фактором является семья (В.П. Левкович и Л.П. Кузмицайте, В.С. Собкин и А.М. Грачева и др.). Она первый источник формирования «Я – концепции. Огромный диапазон и уникальность средств влияния семьи на формирование этнического самосознания детей делают ее одним из самых мощных средств социализации личности подрастающего ребенка, формирования в ней общечеловеческой и индивидуальной систем ценностей.

Как правило, конкретное определение человеком своей этнической принадлежности осуществляется путем принятия им этнонима (название племени народа) родителей. Дети, имеющие родителей относящихся к разным этносам, принимают этническую принадлежность одного из родителей. Такой выбор зависит от самых разных обстоятельств: политических, социально-экономических, семейно-правовых, религиозных и т.д. Иногда решающую роль может сыг-



рать и этническая ситуация, к примеру, численное соотношение этносов, к которым принадлежат родители.

Таким образом, ориентация ребенка в национальной культуре и народных традициях во многом зависит от семейного воспитания.

Языку, как фактору формирования этнического самосознания, отводится не менее существенная роль. С помощью языка усваиваются традиции, обычаи, трудовые навыки, знания, национальные ценности, накапливаемые из поколения в поколение. Он является своеобразным хранилищем духовной культуры, выразителем национального самосознания. Потеря языка – первый шаг к потере национального самосознания.

О неотразимой силе родного языка точно сказано у великого педагога К.Д. Ушинского: «Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающийся далеко за границами истории» (11).

Таким образом, в современной системе поликультурного образования значительное место должно отводиться изучению родного языка, который является основным средством передачи подрастающему поколению социокультурного опыта этносов и человечества в целом в процессе формирования у них социально-этнических гражданских качеств. В связи с этим особенно острой является проблема сохранения и развития языков народов России в поликультурном социуме.

Общность происхождения членов этноса оказывает существенное влияние на формирование и становление этнического самосознания.

Осознания своей особой общности члены этноса реализуют путем выполнения этнически значимых действий, диапазон которых весьма широк: от простого признания личностью своей принад-

лежности, до массовых выступлений в защиту экономических и политических интересов.

Как важный фактор образования этнического самосознания рассматривают этнические стереотипы, регуляторы социального поведения в этнических общностях.

По мнению Ю.В. Бромлея (1), этнические стереотипы оказывают существенное влияние на этнические антипатии и симпатии, а также на этнические установки, определяющие поведение человека в тех или иных ситуациях межэтнических конфликтов.

Таким образом, этнические стереотипы выполняют важную функцию, определяя поведение человека в этнокультурной среде и помогая ему ориентироваться в социуме. Они составляют непрменный элемент системы национального воспитания.

Рассматривая факторы, влияющие на развитие этнического самосознания, следует учитывать и то, что это развитие во многом зависит от характера взаимоотношений между контактирующими этносами (А.Ф. Даждамиров (4), В.С. Мухина (6) и др.).

История и настоящее внешних отношений между народами (войны, конфликты, или, наоборот союзничество и сотрудничество) надолго откладываются в национальном сознании, национальной психологии и передаются из поколения в поколение.

В современных условиях большая роль в формировании национального самосознания у детей и подростков принадлежит учебным заведениям, среди которых важнейшим транслятором национальной культуры является национальная школа. Она призвана осуществлять общее образование и воспитывать учащихся на родном языке с учетом этнических традиций. Именно в рамках таких школ происходит приобретение и



усвоение растущим человеком системы ценностей этносоциума, приобщения к национальным обрядам, верованиям народа, характерным для этноса видам труда, быта, стереотипам поведения.

Поэтому многие исследователи (И.Н. Асланов А.П. Оконешникова, З.Н. Козакова и др.) в области образования определяют как приоритетное для национальных школ направление работы – формирование национального самосознания учащихся.

В процессе целенаправленного изучения истории своего народа, его культурных традиций у учащихся национальных школ начинает формироваться собственный взгляд на те или иные причины, по которым они начинают сознательно относить себя к той или иной национальности и на основании которых они в дальнейшем выстраивают свои жизненные стратегии. В связи с этим, важнейшей гуманистической задачей современной как национальной, так и общеобразовательной школы, является приобщение детей к традиционной культуре своего и других этносов и через это восприятие к общечеловеческим ценностям.

Среди основных факторов, влияющих на формирование национального самосознания также можно выделить развитие науки, национальной культуры и национальной интеллигенции, средств массовой информации и телевидение и др.

Таким образом, проблема онтогенеза национального самосознания остаётся спорной в научной литературе и тесно связывается с формированием этнической идентичности, которая выступает в качестве главного её компонента, и факторами, обуславливающими его развитие.

Литература

1. Бромлей Ю.В. Этнопсихологические процессы в современном мире. – М., Наука. 1987.
2. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М., 1967. – 196 с.
3. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. Соч. в 6-ти т. – М., 1984. Т.4. Детская психология. – С. 6–242.
4. Даждамиров А.Ф. Социально-психологические проблемы национальной определенности личности // Советская этнография. – 1977. – № 3. – С. 3–13.
5. Мухина В.С. Психология межнациональных отношений и воздействие на нее средствами массовой информации. Ч. I. – М., 1989.
6. Мухина В.С. Развитие межнациональных отношений – основа формирования самосознания личности // Просвещение на Крайнем Севере. – СПб., 1992. – Вып. 25. – С. 60–71.
7. Стефаненко Т.Г. Этническая идентичность и некоторые проблемы ее изучения // Этнос. Идентичность. Образование. Том V. Вып. VI. – М., 1998. – С. 96.
8. Снежкова И.А. Формирование этнического самосознания у детей и юношества. – М., 1983.
9. Топоркова Ж.В. Особенности этнического самосознания детей 6–10 лет в условиях межэтнического взаимодействия: Дисс... канд. психол. наук. – М., 1996.
10. Тудупова Т.И. Этнопсихологический фактор в структуре направленности личности современного подростка: Дисс... канд. психол. наук. – М., 1997. 135 с.
11. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения Т. 2. – М., 1971.

Сведения об авторе

Евмененко Елена Владимировна, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии СГПИ. Занимается проблемой формирования национального самосознания с 1999 г. Является автором более 10 статей и научно-методических пособий.

* * *



РАЗВИТИЕ МЕЖАНАЛИЗАТОРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ

С.В. Ардашева

В жизни культурного человека огромное значение имеет навык письма – важнейшая составная часть и условие сложной и своеобразной формы письменной речи.

По мнению психологов Б.Г. Ананьева, Е.В. Гурьянова, А.Р. Лурия, А.А. Люблинской и др., навыки чтения и письма имеют ведущее значение в любой сознательной деятельности человека. Совершенствование этих навыков сказывается на общем развитии младшего школьника, от степени овладения ими зависит успех продвижения ребенка в учебе и его психическое развитие на всех последующих ступенях развития.

Практика показывает, что овладение детьми навыком письма остается одним из сложных и трудных этапов для начинающих учиться в школе. Хотя в последние десятилетия методика и практика школьного обучения детей письму была значительно усовершенствована, в настоящее время среди учащихся первых и вторых классов по-прежнему трудности овладения этим навыком остаются актуальной проблемой. Неудачность в школе часто вызывает у этой группы детей негативное отношение к учебе, к любому виду деятельности, может привести к трудностям

общения с окружающими, с успевающими детьми, с учителями и родителями, возникновению конфликтов с ними. Поэтому проблему трудностей формирования навыка письма следует рассматривать не только как школьную, но и в целом как психолого-педагогическую и социальную проблему, необходимость решения которой заставляет вновь обращаться к поискам ее теоретического и практического решения.

В психологической науке проблему обучения письму начал разрабатывать Л.С. Выготский (6). Позже его идеи нашли отражение в исследованиях А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева, В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ, Д.Б. Эльконина, Б.Г. Ананьева и др. (3).

В настоящее время в научной литературе термин «письмо» понимается в широком и узком смыслах. В широком смысле письмо – «знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью начертательных (графических) элементов закреплять речь во времени и передавать ее на расстояние». В узком значении этот термин употребляется как литературный жанр (эпистолярная литература), учебный предмет для учащихся первого класса, вид речевой деятельности, процесс воспроизведения мысли с помощью начертания рукой буквенных





знаков и их комплексов на бумаге, а также как результат этого процесса.

Письмо, как процесс воспроизведения рукописных букв и их сочетаний на бумаге, представляет собой навык и вид графо-моторной деятельности, техническую сторону речевой деятельности (1; 8). Процесс письма имеет сложную психологическую и психофизиологическую структуру, начало изучения которой положили труды А.Р. Лурия (13). Он выделил в процессе письма несколько звеньев: 1) звуковой анализ слова, выделение определенных звучаний и превращение звуковых вариантов в четкие фонемы; 2) перевод (перешифровка) фонем или их комплексов в зрительно-графическую схему; 3) превращение оптических знаков в нужные графические начертания. Подобные звенья (операции) выделил в письме как виде деятельности А.Н.Леонтьев: 1) символическое обозначение звуков речи, т.е. фонем; 2) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов (графем); 3) графо-моторные операции (10).

На основе работ А.Р. Лурия в современной нейропсихологии разработано представление о письме, как о сложном психическом процессе, в реализации которого принимают участие различные мозговые зоны и нейропсихологические факторы. Они одновременно являются продуктом работы определенной зоны мозга и входят в качестве составляющего звена в структуру письма (11).

Сложная структура письма обеспечивается совместной работой ряда анализаторов: речеслухового, речедвигательного, зрительного и двигательного. Каждый из них обеспечивает нормальное протекание лишь одного какого-либо звена в структуре письма, а все вместе – нормальные условия для осуществления сложного целостного процесса письма. Следовательно, психофизиологической основой письма является

интегративная деятельность указанных анализаторных систем.

В отечественной психолого-педагогической литературе под термином «обучение письму» понимают параллельное формирование графического и орфографического навыков. *Графический навык* – это соблюдение общественно установленных норм выполнения графических элементов, обеспечивающих легкость и правильность чтения письменного текста, способствующих удобству и скорости письма и отвечающих эстетическим требованиям. *Орфографический навык* – это умение правильно определять звуковой и буквенный состав слов (16).

Процесс обучения письму имеет многокомпонентную психофизиологическую структуру: включает зрительный и слуховой анализ, артикуляцию, формирование и сохранение зрительно-двигательного образа каждой буквы, а также сложнейшие механизмы координации и регуляции движений.

Важнейшим условием обучения письму является соответствие методов обучения психофизиологическим закономерностям формирования навыка письма и функциональным возможностям детей.

Проведенный нами анализ современных методов и приемов обучения письму показал, что они не учитывают того факта, что при овладении этим навыком у первоклассника происходит формирование целостной ассоциативной системы, сочетающей деятельность речеслухового, речедвигательного, зрительного и общедвигательного анализаторов. Это значит, что успешное овладение навыком письма зависит от степени сформированности, слаженности взаимодействия указанных анализаторов.

Взаимодействие нескольких анализаторов, обеспечивающее комплексные формы переработки информации и необ-



ходимое для осуществления познавательных процессов, определяется как *межанализаторное взаимодействие* (в широком смысле). В узком смысле под *межанализаторным взаимодействием* понимается взаимодействие между речеслуховым, речедвигательным, зрительным, двигательным анализаторами при соотнесении, сравнении, объединении стимулов из областей перцептивной информации разных модальностей, осуществляемое в процессе усвоения видов деятельности, предполагающих оперирование системами знаков, в характеристике которых важное место занимает модальность восприятия (в частности установление соответствий между звуками и буквами при овладении письмом) (14, с. 47).

Интеграция сенсорных сигналов разных модальностей осуществляется на всех уровнях центральной нервной системы; своих высших форм она достигает на уровне коры головного мозга.

В современных нейрофизиологических исследованиях отмечается, что интегративную деятельность коры головного мозга обеспечивают ассоциативные структуры мозга. Посредством обширных ассоциативных связей осуществляется совместная работа его различных отделов. Этим достигается функциональное единство всех высших психических процессов, в том числе письма.

Физиологически и морфологически доказано, что интегративная деятельность мозга расширяется, обогащается и совершенствуется в процессе онтогенетического развития, что обеспечивается прогрессивной дифференциацией областей и полей коры. Наиболее поздно созревают в онтогенезе зоны перекрытия анализаторов и формации лобной области. В течение постнатального периода площадь этих ассоциативных зон растет неравномерно. По данным Московского института мозга наиболее интенсивное

увеличение ассоциативных областей происходит в возрасте 3-3,5 лет, причем, созревание особенно сложных областей продолжается до 7- и даже 12-летнего возраста. Этот факт оценивается как результат того, что по мере развития ребенка возрастает роль тех видов деятельности, которые требуют совместной работы отдельных зон коры и осуществляются при участии ее интегративных слоев (12).

Межанализаторное взаимодействие имеет важное значение в процессе усвоения кода письменной речи, фактически являясь одним из основных условий обучения письму (5; 7; 9). Недостаточная его сформированность приводит к возникновению трудностей в овладении навыком письма.

Для подтверждения данных, полученных в результате теоретического анализа литературных источников по проблеме, нами было проведено экспериментальное исследование, состоявшее из трех этапов. На *первом* этапе с целью выявления группы детей, у которых причиной трудностей овладения навыком письма являются нарушения познавательных процессов или устной речи, и отграничения их от контрольной и экспериментальной групп проводилось их психолого-педагогическое обследование. На *втором* этапе изучалось межанализаторное взаимодействие. С этой целью использовались различные модели взаимодействия анализаторов: соотнесение однозначной разномодальной перцептивной информации; перекодирование сенсорной информации из одной модальности в другую при условии сохранения однозначности стимулов разных модальностей; целостные акты пространственного анализа. Нами были использованы методики А.Р. Лурия, Ю. Дауленскене, В.И. Насоновой, I. Belmont, H.G. Birch (14, с. 49) для изучения слухо-моторных координаций,



слухо-зрительных связей, а также зрительно-двигательных связей. На *третьем* этапе проверялось предположение о том, что недостаточная сформированность межанализаторного взаимодействия может явиться причиной возникновения трудностей в овладении навыком письма. С этой целью применялся параметрический метод расчета коэффициента корреляции Браве-Пирсона.

Анализ письменных работ детей, беседы с учителями позволили выделить учащихся с трудностями формирования навыка письма, которые были включены в экспериментальную группу, и отобрать детей, не испытывающих затруднений при обучении письму, вошедших в контрольную группу. Обе группы состояли из одинакового количества детей (по 100 человек) одного возраста (7 лет) и одинакового количества девочек и мальчиков. Такой выбор позволил провести сравнительный анализ уровня сформированности межанализаторного взаимодействия в этих группах детей.

Анализ результатов психолого-педагогического обследования первоклассников, не испытывающих затруднений в овладении навыком письма, показал, что для них характерно высокое развитие сосредоточенности, переключаемости и распределения внимания, слухоречевой, зрительной и двигательной памяти. У этих детей отмечается сформированность всех видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического). Мышление носит самостоятельный характер. Ни у одного ребенка нами не было отмечено выраженного негативизма, упрямства, признаков расторможенности. Дети целенаправленно и заинтересованно выполняли все предлагаемые задания, адекватно реагировали на успех или неудачу при их выполнении. Речевое развитие детей контрольной группы характеризуется правильным звукопро-

изношением, богатым словарным запасом, отсутствием грамматических ошибок при построении высказываний, развернутостью и логичностью монологической речи.

Анализ результатов психолого-педагогического обследования первоклассников с трудностями формирования навыка письма показал, что на момент обучения в школе эта категория детей существенных отклонений познавательных процессов и устной речи не имеет. Интересным, на наш взгляд, является тот факт, что 27 % детей изучаемой группы до поступления в школу обращались за логопедической помощью (посещали логопедические группы или логопункты в детских садах).

Анализ выполнения экспериментальных заданий, направленных на изучение различных моделей и видов межанализаторного взаимодействия, показал, что между детьми обеих групп (имеющих трудности при обучении письму и не имеющих их) обнаруживаются существенные различия. Количественный анализ экспериментальных данных показал, что средние значения ошибочного выполнения заданий, демонстрирующих различные виды взаимодействия анализаторов, в экспериментальной группе в 1,9 – 3,1 раз больше, чем в контрольной. Эти данные представлены в таблице 1.

В ходе выполнения заданий детьми с трудностями формирования навыка письма обнаруживались затруднения в установлении слухо-двигательного взаимодействия, особенно в условиях сенсibilизации, в одновременном использовании сведений об объекте перцепции (ритмической структуре), поступающих через взаимодействующие модальности – слуховую и зрительную. При кратковременной экспозиции зрительного графического образца дети выполняли перекодирование с соблюдением заданного ритма и темпа, но допускали ошибки в



**Средние значения ошибочного выполнения заданий, демонстрирующих
различные виды межанализаторного взаимодействия**

(в баллах)

| | Слухо-двигательное взаимодействие | Слухо-двигательное взаимодействие в условиях сенсорики | Зрительно-двигательное взаимодействие (краткая) | Зрительно-двигательное взаимодействие (долгая) | Зрительно-двигательное взаимодействие (без) | Слухо-зрительно-двигательное взаимодействие | Слухо-зрительное взаимодействие |
|--------------------------|-----------------------------------|--|---|--|---|---|---------------------------------|
| Контрольная группа | 2.7 | 5.5 | 2.6 | 1.2 | 1.03 | 6.5 | 2.5 |
| Экспериментальная группа | 8.4 | 11.8 | 8.4 | 5.9 | 3.6 | 12.2 | 6.3 |

количественном составе «пачек» при сохранении числа самих «пачек» и порядка их следования в структуре. При длительной экспозиции несколько замедлялся темп подачи двигательных программ, но четко сохранялась их ритмическая окраска. Вероятно, дети, стремясь не сделать ошибок в количественном составе, в большей мере опирались на зрительный образец. При указании экспериментатора на необходимость соблюдать нужный темп дети несколько увеличивали скорость двигательных актов, но такие попытки сопровождались в большинстве случаев увеличением числа пропуска элементов в «пачках».

Итак, первоклассники, испытывающие трудности при обучении письму, уступают своим сверстникам, успешно овладевшим этим навыком, в осуществлении всех видов межанализаторного взаимодействия.

Изучение различных видов межанализаторного взаимодействия показало, что среди детей экспериментальной группы условно можно выделить несколько подгрупп. В основу данного выделения легли вид и степень несформи-

рованности межанализаторного взаимодействия: дети с преимущественной несформированностью слухо-двигательного взаимодействия (19%); дети с преимущественной несформированностью зрительно-двигательного взаимодействия (32%); дети с несформированным слухо-двигательным и зрительно-двигательным взаимодействием (22%); дети с преимущественной несформированностью умения перекодировать перцептивную информацию из слуховой модальности в зрительную (27%).

Теоретический анализ и проведенное диагностическое исследование позволили условно выделить несколько уровней сформированности межанализаторного взаимодействия. **Низкий уровень** характеризуется тем, что дети не владеют умением безошибочно осуществлять взаимодействие между слуховым, зрительным, двигательным анализаторами при соотнесении, сравнении, объединении стимулов из областей перцептивной информации разных модальностей. У них обнаруживаются трудности в одновременном использовании сведений об объекте перцепции (ритми-



ческой структуре), поступающих через взаимодействующие модальности. При этом наиболее ярко несформированность межанализаторного взаимодействия выступает при усложнении содержания перцептивной информации. Значительные трудности они испытывают при перекодировании сенсорной информации из одной модальности в другую. Пространственное восприятие детей характеризуется искажением формы букв и цифр, изображением неадекватных пространственных соотношений. **Средний уровень** определяется тем, что дети владеют умением осуществлять различные виды межанализаторного взаимодействия (слухо-двигательное, слухозрительное, зрительно-двигательное и слухозрительно-двигательное). У них не отмечается выраженных затруднений в одновременном соотнесении, сравнении и объединении стимулов из разных модальностей. При увеличении функциональной нагрузки допускают незначительное количество ошибок. Дети безошибочно осуществляют межанализаторное взаимодействие, выражающееся в «содействии» одного анализатора работе другого. При перекодировании сенсорной информации из одной модальности в другую допускают незначительные ошибки (сохранение количественной структуры, но небольшое искажение ее ритмического рисунка). При восприятии пространственных изображений букв и цифр практически не допускают ошибок. **Высокий уровень** характеризуется тем, что дети свободно осуществляют взаимодействие между слуховым, зрительным, двигательным и речедвигательным анализаторами, владеют умением безошибочно использовать одновременно информацию об объекте перцепции, поступающую через различные модальности (например, слуховую и зрительную). При сенсбилизации экспериментальных заданий практически не допускают оши-

бок. Межанализаторное взаимодействие, выражающееся в «содействии» одного анализатора работе другого, осуществляется без ошибок. Процесс перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую не нарушен. Пространственное восприятие изображений букв и цифр характеризуется адекватностью и целостностью.

Наши экспериментальные данные показывают, что для детей, не испытывающих трудностей в овладении навыком письма, уже в начале школьного обучения характерен высокий уровень сформированности межанализаторного взаимодействия (62% учащихся), в то время как дети экспериментальной группы находятся преимущественно на среднем (58%) и низком (39%) уровнях.

На следующем этапе экспериментального исследования выяснялся вопрос о возможном соотношении недостаточности межанализаторного взаимодействия с проявлениями затруднений в усвоении навыка письма первоклассниками. В результате проведенного исследования письма нами были выделены такие его недостатки как: частые пропуски букв, их замены по различным акустическим и графическим признакам, персеверации, недописывание элементов букв при письме, зеркальное написание.

С целью выявления взаимосвязей между несформированностью межанализаторного взаимодействия и трудностями формирования навыка письма нами был проведен корреляционный анализ. Для этого мы использовали параметрический метод расчета коэффициента корреляции Браве – Пирсона.

Коэффициент корреляции между несформированностью межанализаторного взаимодействия и ошибками, допускаемыми на письме детьми экспериментальной группы, составил 0,65.

Проведенное теоретическое исследование позволило нам выделить психо-



лого-педагогические условия развития межанализаторного взаимодействия при обучении детей письму. К ним мы отнесли: своевременную диагностику уровня сформированности межанализаторного взаимодействия; реализация условий, предполагающих мультидеятельностный подход при развитии межанализаторного взаимодействия через музыкально-графические, музыкально-ритмические, графические упражнения; использование форм работы, предполагающих интеграцию деятельности двух и более анализаторов с постепенным их усложнением и оречевлением.

Для реализации данных условий была разработана программа развития межанализаторного взаимодействия у детей 7 лет.

Выбор целей и направленности предлагаемой нами коррекционно-развивающей работы, т.е. стратегия ее осуществления, определялся следующими основными принципами: принципом нормативности развития, принципом «сверху вниз», принципом системности развития психической деятельности, мультидеятельностным принципом, а также рядом других психолого-педагогических принципов.

При разработке программы развития межанализаторного взаимодействия при обучении письму мы опирались также на нейропсихологическую концепцию формирующего обучения (2). В отличие от коррекционного, формирующее обучение не исправляет (так как у детей с несформированностью межанализаторного взаимодействия психические функции не повреждены), а как бы ускоряет формирование отставших по времени от возрастной нормы некоторых функций или их систем с помощью специальных методов.

Цель программы – развитие межанализаторного взаимодействия при обучении детей письму и тем самым обес-

печение предупреждения и коррекции трудностей в овладении этим навыком.

Разрабатывая программу развития межанализаторного взаимодействия, мы исходили из того, что воздействие на сенсо-моторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию в развитии всех высших психических функций. Так как сенсо-моторный уровень является базальным для дальнейшего развития ВПФ, логично было в начале коррекционного процесса отдать предпочтение именно двигательным методам, не только создающим некоторый потенциал для будущей работы, но и активизирующим, восстанавливающим и «выстраивающим» взаимодействия между различными уровнями и аспектами психической деятельности. Именно эти методы позволили создать базовую предпосылку для полноценного участия этих процессов в овладении письмом. Поэтому предлагаемая нами программа формирующего обучения состояла из двух этапов. Работа на *первом этапе* была направлена на повышение уровня активации, энергоснабжения и стадокинетического баланса психических процессов. *Второй этап* ставил своей целью развитие собственно межанализаторного взаимодействия (различных моделей и видов).

С помощью эксперимента проверялась эффективность предложенной программы.

Организация эксперимента. С детьми экспериментальной группы проводились групповые коррекционно-развивающие занятия 3 раза в неделю по 25-30 минут. Отдельные упражнения использовались педагогом для проведения динамической паузы во время уроков. Выбор упражнений для динамической паузы был обусловлен этапом коррекционно-развивающей работы (первый или второй).



Сравнительный анализ средних значений на начальном и заключительном этапах эксперимента (в баллах)

| | Слухо-двигательное взаимодействие | Слухо-зрительное взаимодействие в условиях сенсбилизации | Зрительно-двигательное взаимодействие (краткая экспозиция схемы) | Зрительно-двигательное взаимодействие (долгая экспозиция схемы) | Зрительно-двигательное взаимодействие (без экспозиции схемы) | Слухо-зрительное взаимодействие | Слухо-зрительное взаимодействие |
|----------------------|-----------------------------------|--|--|---|--|---------------------------------|---------------------------------|
| Начальный срез | 8.4 | 11.8 | 8.4 | 5.9 | 3.6 | 12.2 | 6.3 |
| Контрольный срез | 4.6 | 7.02 | 3.96 | 1.8 | 1.14 | 7.3 | 4.4 |
| t-критерий Стьюдента | 5.7 | 5.2 | 4.3 | 4.6 | 4.2 | 4.9 | 2.5 |

В конце формирующего этапа экспериментального исследования был проведен контрольный срез, позволяющий проверить выдвинутую гипотезу, а именно определить характер и степень влияния предложенных условий на повышение эффективности развития межанализаторного взаимодействия при обучении письму (см. таблицу 2).

Для анализа эффективности проведенного формирующего эксперимента был использован метод статистической обработки данных для зависимых выборок, называемый t-критерий Стьюдента. Из таблицы 2 видно, что $p < 0.05$, т.е. разница является достоверной.

Проведенный качественный и количественный анализ экспериментальных данных, полученных на начальном и заключительном этапах эксперимента, доказал результативность и целесообразность предложенной обучающей технологии, направленной на развитие ме-

жанализаторного взаимодействия при обучении письму, преодоление трудностей в овладении навыком письма

Литература

1. Агаркова Н.Г. Теоретические основы методики обучения первоначальному письму. Дисс. ... докт. пед. наук. – Тамбов, 1991.
2. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. / Под ред. Л.С. Цветковой. – М.; Воронеж, 2001. – 272 с.
3. Бадмаев Б.Ц., Малышев А.А. Психология обучения речевому мастерству. – М., 1999. – 224 с.
4. Безруких М.М., Ефимова С.П. Формирование графических навыков письма у детей с разным уровнем школьной зрелости. // Новые исследования по возрастной физиологии. – 1978. – № 1.
5. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). – М., 1977.



6. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М., 1960.
7. Горфункель П.Л. Роль зрительных представлений в формировании элементарных навыков письма. Дисс. ... канд. пед. наук. – Л., 1953.
8. Гурьянов Е.В., Щербак М.К. Психология и методика обучения письму в букварный период. – М., 1952.
9. Дауленскене Ю. Недостаточность аудио-визуальных связей – одна из причин трудностей в обучении письму. // Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. – Тбилиси, 1971.
10. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб., 1997. – 286 с.
11. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неудачающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М., 1997.
12. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973.
13. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М., 1950.
14. Насонова В.И. Анализ психофизиологических механизмов затруднений в овладении чтением и письмом у детей с ЗПР. Дисс. ... канд. псих. наук. – М., 1979.
15. Хризман Т.П. Развитие ассоциативных корковых структур – ведущий этап в развитии мозга ребенка // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1971. – № 2.
16. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии. – 1956. – № 5.

Сведения об авторе

Ардашева Светлана Вячеславовна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры логопедии СГПИ. Имеет более 15 научных публикаций. Область научных интересов – психолого-педагогические проблемы обучения письму.

* * *



ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЕ В ПРОЦЕССЕ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКА

Э.Е. Лапина

Закономерно, что в любом обществе в тех или иных пропорциях живут носители различных идеалов, культивируются и воспроизводятся различные системы ценностей. В противоречивой ситуации, в которой оказалось российское общество, пытающееся изменить духовные основы бытия, общечеловеческие ценности стремительно трансформируются, приобретая противоположный знак.

Однако, непосредственно российский менталитет довольно медленно поддается изменению. Не смотря на это, все более наглядно отмечается изменение общественного сознания относительно профессиональной карьеры личности.

В нашей стране человеческое самоутверждение долгое время воспринималось как нечто недостойное. Весь смысл существования человека, его предназначение сводилось к беззаветному служению той или иной надличностной сущности - государству, народу, светлому будущему и т.п. Для сравнения, в американской психологии центральной ценностью всегда являлось достижение успеха, огромная важность субъективного

ощущения собственной власти над жизнью, над своей судьбой. К тому же, даже профориентационная работа в США именуется «психологией карьеры».

Мы, разумеется, живем в другом мире - и не только «восточнее», под влиянием иной религии, но и после семидесяти лет тоталитарного режима, при котором способность самостоятельно определять для себя цели была одной из самых ненужных.

Очевидно, что в таком ценностно-идейном климате человеческое самоутверждение и стремление к карьерному росту едва ли могли стать объектом систематического исследования.

Как результат, долгое время в российском обществе не существовало модели профессионального роста. В настоящее время необходимо отметить появление исследований в области социологии, педагогики, психологии,

управления, в которых делаются попытки научного обоснования понятия «карьера» и разработки критериев анализа успешности профессиональной карьеры, а также появление в культуре тенденции поддерживать и ценить стремление к индивидуальной личной оригинальности (А.Ю. Белькова, А.П. Егоршин, П.В. Жу-





равлев, В.А. Иглин, Б. Идзиковски, А.Я. Кабанов, Л.Ю. Ковалева, Л.А. Кудринская., В.Б. Лытов, В.А. Поляков, Е.В. Охотский, В.А. Тихонович, С.Н. Чистякова, Т.П. Шалавина, В.К. Шаповалов и др.).

В последние годы появляется новое отношение, новый взгляд на профессиональную карьеру как на процесс профессионализации, без которого до-профессиональная и профессиональная подготовка не будут полноценными, если у прошедшего их человека не появится постоянного стремления к профессиональному росту. Общее основание всех научных определений понятия «карьера» заключается в интерпретации ее как желания достичь положения, позволяющего личности максимально полно удовлетворить имеющиеся потребности.

Главная цель выбора карьеры и профессионального самоопределения старшеклассника заключается в формировании у него осознанного отношения к самостоятельному планированию, корректировке и реализации перспективы своего жизненного, личностного и профессионального развития.

Все более индивидуализирующийся стиль жизни и труда требует динамичного согласования особенностей личности старшеклассника не только с профессией, но и со стилем и образом жизни в целом. Эта постановка проблемы профориентации требует разработки новой парадигмы современного образования и перехода к более широкому контексту «жизненной и профессиональной карьеры» (Идзиковски Б.).

Когда же начинается карьера? Однозначного ответа не существует. Одно из самых распространенных мнений, что начинается она с окончанием вуза, другое - что с началом трудовой деятельности, третье - с возникновением непосредственных отношений с работодате-

лем. В контексте данной статьи карьерный старт будет рассматриваться с момента формирования наиболее сложного, высшего механизма целеполагания, выражающегося в возникновении некоего «замысла», «плана жизни» (С.Л. Рубинштейн), «проекта цели» (Г.Т. Батищев) в раннем юношеском возрасте, когда процесс выбора профессии является стержнем целевых установок большинства подростков.

Успешная карьера во многом зависит от того, насколько осознанно сделан профессиональный выбор, а вернее, насколько удачным было профессиональное самоопределение.

Известно, что в карьере воплощается результат огромного труда, лишений и жертв, однако, познавая себя в процессе профессионального роста, человек может научиться экономно расходовать силы, открывать для себя новые источники энергии, придавая, тем самым, больший смысл своей жизни. Поэтому проблема планирования и реализации профессиональной карьеры должна занимать одно из центральных мест в подготовке специалиста.

Важно помнить, что любая карьера, если понимать под карьерой продвижение по службе - это «цепь случайностей» (В. Шанцев), но, прежде всего, это присутствие человека на том месте, где он комфортно себя чувствует, где получает удовольствие и моральное удовлетворение от своей работы (В.Потанин). Для того, чтобы сделать карьеру, человек должен обладать здоровым эгоизмом, состоятельностью своего «Я». «Карьера-гонка на выживание» (Р. Терекбаев), «инерция успеха» (О. Табаков).

Обобщая вышесказанное о процессе реализации и планирования карьеры, можно сформулировать рабочее определение данной дефиниции: карьера - это захватывающий ближнюю и дальнюю жизненную перспективу, регулируемый



четко поставленной целью процесс формирования жизненной и профессиональной траектории индивида, выражающийся в продвижении в заданном направлении, в совокупности видов осознанной продуктивной деятельности, которыми человек успешно занимается на протяжении всей своей жизни с учетом собственных целей и ценностей, принятых в обществе.

Теоретико-методологическое значение понятия «карьера» в данной статье заключается в отражении возможности анализа профессионального становления старшеклассника еще на этапе профессионального выбора, а также в охвате процессов профессионального прогнозирования, целеполагания и формирования его жизненных планов и жизненной перспективы. Таким образом, мы рассматриваем карьеру с позиции интеракционизма, т.е. анализируем «стратегии субъективной карьеры» старшеклассников.

В контексте анализа формирования представлений о профессиональной карьере становится значимым учет внешних факторов планирования и осуществления карьерного замысла, социально-временная характеристика процесса, целевая детерминированность деятельности и активность старшеклассника как субъекта жизнедеятельности.

Известно, что планирование карьеры включает в себя два взаимосвязанных процесса: планирование жизненного пути и планирование профессиональной траектории. В результате, выбор жизненного пути и профессиональной карьеры у подростков и молодежи проходит ряд этапов, своеобразных «развилок». На каждом из них уточняется либо существенно меняется социальная (в широком смысле) ориентация, как поиск своего места в обществе, и социальная (в более узком смысле) ориентация, как стремление пополнить определенный социаль-

ный слой и приобрести профессию. Как следствие, этот выбор - главная социальная задача в рассматриваемом возрасте, а желание получить хорошую профессию - стержень целевых установок большинства подростков.

Многочисленные исследования, проведенные в области психологии, педагогики, социологии предоставляют нам интересные данные об особенностях жизненного ориентирования и профессиональных планах подростков (С.Н. Айрапетова, И.Ф. Дементьев, А.А. Матуленис, Т.Е. Резник, Ю.М. Резник, М.Н. Руткевич, Л.Я. Рябина, М.Х. Титма, Э.А. Саар, Г.А. Черденченко, В.Н. Шубкин и др.), однако практически не освещают непосредственно проблему формирования представлений старшеклассников о будущей профессиональной карьере.

Между тем, профессиональная карьера включается в контекст жизненного пути человека, как результат построения жизненных планов и условие профессионального самоопределения личности.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить некоторые особенности процесса формирования представлений старшеклассников о профессиональной карьере и определить факторы, обуславливающие данный процесс.

Во-первых, представления старшеклассника о профессиональной карьере формируются в процессе анализа намерений в отношении возможностей самореализации и осознания своего «Я» (самосознание), отношений с окружающим миром (мировоззрение), своего жизненного опыта и контроля над собой. Формирование представлений, таким образом, складывается из четкого понимания себя, своих способностей, умений, интересов, притязаний, возможностей и ограничений и их причин; из знания о тре-



бованиях и условиях достижения жизненного успеха, преимуществ и недостатков, а также перспектив в различных направлениях работы.

Во-вторых, представления о профессиональной карьере формируются в процессе взаимодействия в повседневных микроситуациях и трансформируются в макропредставления, которые и определяют структуру карьеры, имеющую, таким образом, когнитивный характер.

В-третьих, формируя представления о профессиональной карьере, старшеклассники, прежде всего, ищут человеческие взаимоотношения с будущими сотрудниками и признание собственной личности, анализируют профессиональный интерес и общую удовлетворенность рабочей обстановкой, а также средства к жизни (зарплаток, престиж и т.п.).

Кроме того, выбор профессии современной молодежью определяется не структурой способностей, а значимостью (престижем) профессии. Отмечается ярко выраженная устремленность молодежи на профессии, которые способствуют перемещению в элитарные слои, связанные с властью, карьерой и ресурсами.

В этой связи, деятельность по формированию представлений о профессиональной карьере и построению карьерного замысла можно представить в виде следующих шагов:

- поиск путей личностного совершенствования для достижения конкретных целей с учетом индивидуальных возможностей и ограничений;
- выбор вида трудовой деятельности;
- определение путей профессионального продвижения.

Иными словами, в формировании представлений и планировании старше-

классниками профессиональной карьеры отмечаются следующие действия:

- 1) оценка имеющихся ресурсов;
- 2) уточнение карьерных целей;
- 3) сопоставление ресурсов и целей с объективными и субъективными возможностями (анализ влияния на построение и реализацию карьеры внешних и внутренних факторов);
- 4) определение сроков достижения промежуточных и конечных целей карьеры.

Становится очевидным, что для образования представлений недостаточно чувственного пассивного созерцания. Всякое осмысленное восприятие есть результат аналитико-синтетического отражения. Анализируя имеющуюся информацию и на этой основе формируя представления о профессиональной карьере, деятельность старшеклассника включает в себе ряд поэтапных операций:

- этап, основанный на процессе самостоятельного построения картины своей будущей профессиональной жизни, осмысленное ее регулирование на основе имеющихся представлений (выбор профессиональной стратегии на основе способности строить профессиональный путь в соответствии со своим типом личности);

- этап разрешения противоречий между внутренними и внешними условиями реальной жизни, препятствующих или способствующих реализации профессиональной карьеры;

- этап определения места профессиональной карьеры в общей картине жизневидения (потребление и объективация (отдача) обществу своих способностей и продуктов труда в процессе профессионального роста);

- этап построения адекватного реалистического образа профессионального «Я» и определение путей реализации профессиональной карьеры.



Становится очевидным, что эти этапы отражают следующие аспекты: как, каким образом старшеклассник создает себе жизненную профессиональную перспективу, как он идет к реализации профессиональной карьеры по жизни, какую жизненную позицию или жизненный путь выбирает, какой внутренний ресурс в наибольшей степени в этом задействует.

Так или иначе, картина будущего складывается на основе четко сформированных представлений, а поскольку формирование представлений - это процесс социально детерминированный, следует определить факторы, определяющие его своеобразие.

В западной социологической литературе (Н. Дж. Смелзер, Э. Гидденс, Дж. Эветс) к факторам, определяющим успешную профессиональную карьеру, являются социальное и экономическое положение, занимаемое личностью, образование и род занятий родителей, расу, пол, тип семьи, место жительства и т.п.

В данной статье мы приходим к аналогичному выводу и выделяем следующие микро- и макрофакторы, оказывающие непосредственное влияние на формирование системы представлений старшеклассников о профессиональной карьере.

Среди макрофакторов, в широком контексте, мы выделяем информационное пространство, поскольку оно играет важную роль в формировании ценностного мира школьника и влияет на образование представлений через те же механизмы, которые используются и в педагогическом процессе: формирование потребностей, установку, внушение, подражание, заражение и т.п. (А.В. Петровский, В.А. Бакеев, В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев, В.Ф. Сафин и др.).

Поставщиком такой информации и авторитетными источниками агитации,

влияющими на формирование представлений о профессиональной карьере, могут являться:

- массовая культура (искусство, реклама, мода), характеризующаяся универсальностью, экономической общедоступностью, эмоциональной привлекательностью, системно организованной трансляцией и формирующая потребности, ценностные ориентации, стиль поведения и конъюнктуру жизненных выборов индивида. Ее влияние на старшеклассника можно расценивать как отношения с объектом, в результате которых происходят качественные изменения в проявлениях личности, внутреннем мире. Эти отношения имеют мозаичный, спонтанный характер, усиливающийся при неоднократном повторении и подкреплении психологическими и социальными условиями.

Массовая культура влияет на чувства, формируя потребности, которые в свою очередь, определяют выбор проявлений массовой культуры среди другой информации и другого искусства, приобретая значение управления выстраиванием жизненного плана, поскольку они отобраны как наиболее значимые ценности - следовательно, входят в жизненный план, как целостное представление личности о своем развитии, профессиональном, в частности.

- образовательная среда школы:

- педагогический коллектив;
- профориентационная работа в школе;
- тип образовательного учреждения.

Чаще всего подростки, обучающиеся в «обычных» государственных школах, более ориентированы на реализацию профессиональной карьеры в сфере торговли, здравоохранения, легкой промышленности, а выпускники лицеев, гимназий и колледжей чаще своих



сверстников ориентируются на работу в сфере науки, образования, культуры и органах управления.

Школа, таким образом, влияет на процесс жизненного самоопределения уже тем, что она формирует знания старшеклассников, их отношение к окружающему миру, мировоззрение как систему обобщенных знаний и отношений к нему. Мировоззрение составляет внутреннее основание принятия личностью решений по важнейшим аспектам. В профессионально ориентированном учебном процессе общеобразовательной школы интерес к будущей профессии и стремление к профессиональному росту будет выступать как цель обучения, а результат будет представлен в виде мотива разнообразной учебной и предметной деятельности ученика, в ходе которой формируются профессиональные интересы.

- семья как микрофактор:

- потенциальная преемственность семейного статуса
- родительское мнение как один из источников формирования карьерных установок молодежи.
- образование матери (как оказывающее большее влияние на социализацию подростка) и профессиональная направленность родителей
- материальное благополучие семьи.

Школьники, чьи семьи характеризуются высоким социальным и образовательным статусом, явно претендуют на то, чтобы составить высокообразованную, состоятельную и властную элиту общества. Те же, чьи семьи признаются малообеспеченными, а образовательный статус матери низким, уже на уровне притязаний проявляют себя социальными аутсайдерами. Для последних модель построения профессиональ-

ной карьеры и успеха связывается, в первую очередь, с высшим образованием и «интеллигентной» профессией (интеграция через образование). Подростки промежуточной группы склонны к модели «частного предпринимательства», высокие доходы которого не связаны ни с образованием, ни с карьерой (интеграция в общество посредством экономической адаптации). Школьники же из обеспеченных семей принимают обе эти концепции успеха, образуя в результате новую достижительную модель: образование + деньги + власть.

При анализе притязаний и ожиданий подростков на результаты будущего, прослеживается та же тенденция: первая группа в наименьшей степени уверена, что их притязания осуществляются, вторая - в наибольшей степени рассчитывает на их реальность.

- половая дифференциация, которая при корреляционном анализе оказалась значимой.

- значимые для старшеклассника люди:

- родители
- молодежная среда и субкультура подростков
- юношеские кумиры
- педагоги и профконсультанты.

- этническая принадлежность. При формировании представлений о профессиональной карьере сказывается семейный уклад и семейные традиции воспитанников (чем более традиционна культура народа, тем уже спектр профессиональных ориентации молодежи), а также осознание социально-политического статуса этноса и ориентации молодежи на изменение его посредством экономической деятельности.

- обстоятельства жизни или близлежащие возможности, обусловленные не только внутренними, психологическими особенностями старшеклассника. К ним относятся те ресурсы, которыми



обладает старшеклассник при выборе профессионального пути: реальное знание о будущей работе от членов семьи, возможность протекции, расположение образовательного учреждения вблизи от места жительства, определенный уровень знаний, ограничивающий выбор конкретного учебного заведения, материальное положение и т.д.

В системе микрофакторов нами были выделены следующие компоненты: система мотивов личности, профессиональный интерес, жизненный опыт, личностные особенности старшеклассника, фактор самой профессиональной деятельности. В контексте предложенной статьи кратко рассмотрим данные факторы.

Система мотивов. Мотивы, связанные с будущей профессиональной карьерой, могут быть различными в зависимости от направленности личности старшеклассника и его ценностных ориентации:

- профессионально-ценностные мотивы (содержание будущей профессиональной деятельности, социальная ценность профессии, соответствие профессии нравственным, этническим установкам личности школьника);

- мотивы, актуализирующиеся при решении внутреннего противоречия между желаниями и возможностями, способностями ученика, т.е. мотивы самореализации;

- мотивы, связанные с перспективой материального улучшения жизни, приличного заработка, связанные с отражением некоторых особенностей профессии в общественном сознании (престиж);

- мотивы, отражающие заинтересованность во внешних, объективно несущественных атрибутах профессии.

Профессиональный интерес – фактор профессионального самоопределения, заключающийся в направленности

или сосредоточенности помыслов на определенном предмете (С.Л. Рубинштейн, А.Г. Ковалева, Г.И. Щукина), в направленности личности на успешное овладение избранной профессией, основанной на осознании ее общественной и личной значимости (Л.Г. Антипова). Направленность имеет ряд качеств, среди которых особое место занимает уровень широты, интенсивность, устойчивость, действенность, - и ряд форм: влечения, желания, интересы, идеалы, мировоззрение и убеждения. Все это является факторами, влияющими на формирование представлений о профессиональной карьере старшеклассника.

Индивидуально приобретенный жизненный опыт личности, включающий запас знаний, умений, навыков, привычек, усвоенных в ходе обучения и воспитания человека.

Личностные особенности и желание развиваться. Ведь хотя выбор профессии молодого человека и зависит от множества факторов, он значительно облегчается, когда у него есть желание и любовь к труду.

Фактор самой профессиональной деятельности, которая стимулирует развитие определенных личностных качеств как профессионально значимых, необходимых и обязательных для достижения профессионального успеха и карьерного роста, которая направляет профессиональные интересы, создает потребность в формировании четкой картины представлений о будущей профессиональной карьере, стимулирует к поиску средств и путей ее достижения.

Иными словами, формирование представлений о профессиональной карьере, выступающих регуляторами всей профессиональной жизни личности старшеклассника, зависит, во-первых, от широкого социального окружения, от особенностей национальной культуры, от традиций, обычаев, ритуалов, т.е. от



всего того, что составляет понятие «культура», которая закладывает основные, жизненно важные ценности.

Во-вторых, их формирование зависит от экспектаций - ожиданий, проявляющихся в потребности индивида занять определенное место в общественной группе, выполнять значимую для себя роль. Экспектации являются инструментом социального познания и захватывают отдаленное будущее, жизненную перспективу. Оправданные ожидания повышают самооценку, статус, психическое самочувствие человека, неоправданные - редуцируют развитие.

Резюмируя результаты анализа процесса планирования карьеры старшеклассников, необходимо отметить, что данный процесс выполняет несколько значимых для образования функций: когнитивную (самопознание, самореализация, познание окружающей действительности); развивающую (проектирование и планирование деятельности, рефлексия); воспитательную (формирование представлений о социально одобряемых формах профессиональной и личностной самореализации).

Формирование представлений старшеклассников о профессиональной карьере, как особо организуемой формы образовательной деятельности, стимулирует процесс профессионального и личностного самоопределения и позволяет создать целостную и непротиворечивую субъективную картину жизни, определить пути ее достижения.

Важно отметить, что жизненные и карьерные планы старшеклассников определяются рядом внешних и внутренних факторов: жизненными целями индивида, его «само моделью» (представлениями о собственных способностях, желаемом образе и стиле жизни), социальными и профессиональными потребностями общества, возможностями семьи и образовательных учреждений в

создании необходимых условий для самореализации индивида.

План профессионального становления и совершенствования предполагает определение преимущественной для личности модели построения профессиональной карьеры и выделение индивидуальных принципов карьерного продвижения личности. При этом карьерная модель в качестве оснований должна иметь как личностные цели и ценности, так и требования профессиональной деятельности к человеку и объективные особенности выбираемой профессиональной сферы.

Однако для того, чтобы стремление к карьерному росту у самоопределяющейся на пороге взрослой жизни личности старшеклассника вошло в систему его жизненных приоритетных ценностей, необходимо вернуть образованию доминирующую функцию профессионализации, а педагогов и профконсультантов ознакомить с современными средствами, формами и методами формирования у старшеклассников представлений о профессиональной карьере в процессе жизненного и профессионального самоопределения.

Таким образом, практическая деятельность по организации профессиональной ориентации в школе должна преследовать единую цель: воспитание профессионального самосознания учащихся, формирование осознанного отношения к наличию и развитию своих психофизиологических качеств вообще и профессионально значимых качеств в частности. Профессиональный отбор не может существовать как отдельный, рубиконовый компонент профессиональной ориентации; он должен пронизывать всю систему и участвовать на всех этапах профориентации. Учебно-воспитательный процесс в школе должен быть направлен на воспитание профессионального самосознания школьников,



на формирование адекватных представлений о профессиональной карьере.

Управление процессом формирования социальной позиции школьника и его профессионального самоопределения представляется не просто как педагогическое планирование, организационное обеспечение, контроль, оценка и анализ. А это организация «педагогического пространства» через взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Следует оговориться, что в данном случае речь идет скорее о соуправлении. Как результат, педагог должен иметь не только собственное представление о профессиональной ориентации обучаемых, но и знать, какими представлениями о будущей профессиональной деятельности и карьере обладает ученик, что предполагает как диагностическую, так и исполнительскую деятельность профконсультантов, а также обращение к внутренним побуждениям школьника.

Управление профессиональным самоопределением и процессом формирования представлений старшеклассника о профессиональной карьере затронет, таким образом, весь образовательный процесс через урегулирование и создание условий, необходимых для осознания, рефлексии и творческой профессионально ориентированной самореализации личности старшеклассника.

Подводя итоги анализу процесса формирования представлений старшеклассников о профессиональной карьере и факторах, этот процесс обуславливающих, необходимо выделить следующие существенные характеристики данного процесса:

Проблема построения жизненных планов старшеклассников, включающих планирование профессиональной карьеры, является комплексной, поскольку рассматривает и учитывает как соуправление этим процессом, так и методы и способы разработки жизненных страте-

гий личности, факторы профессионального и социального становления профессионала, охватывает процесс профессионального прогнозирования, целеполагания, а также позволяет описывать процесс формирования жизненной перспективы старшеклассника.

Процесс формирования представлений старшеклассников о профессиональной карьере должен опираться на учет внешних факторов планирования и осуществления карьерного замысла, на учет социально-пространственной и социально-временной характеристики процесса, на обоснование целевой детерминированности деятельности личности, на активность старшеклассника как субъекта профессионального определения, а также учитывать широту охвата сфер жизнедеятельности подрастающего поколения.

Таким образом, становится очевидным, что жизненные и карьерные планы старшеклассников обусловлены влиянием ряда факторов, среди которых наиболее значимыми являются жизненные цели индивида, исходя из которых он создает «самомодель» или формирует представления о субъективной картине жизни, и условия, необходимые для профессиональной самореализации личности.

Литература

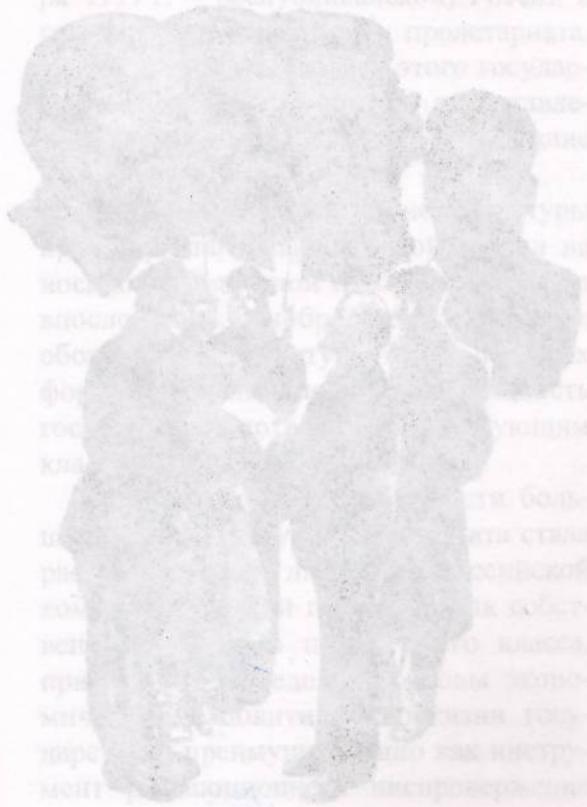
1. Амирова Л.А. Подготовка старшеклассников к выбору профессии в условиях современных социоэкономических отношений: Дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 1997.
2. Данилова Г.В. Влияние массовой культуры на процесс самоопределения старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 1997.
3. Ковалева Л.Ю. Педагогические условия личностного и профессионального самоопределения старшеклассников в процессе планирования карьеры: Дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2000.
4. Методика формирования профессионального самоопределения школьников на



различных возрастных этапах/ Кн. для учителя/. А.А.Журкина, Т.В.Васильева и др. / Под ред. С.Н. Чистяковой. – Кемеро, 1996. – 149 с.

Сведения об авторе

Лапина Элона Евгеньевна, и.о. зам. декана психолого-педагогического факультета СГПИ, соискатель СевКавГТУ. Сфера научных интересов – педагогика и психология. Автор 6 публикаций.





КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ОДНОПАРТИЙНОЙ СИСТЕМЫ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ ДОКТРИНЕ ПАРТИИ БОЛЬШЕВИКОВ

Е.Г. Пономарев

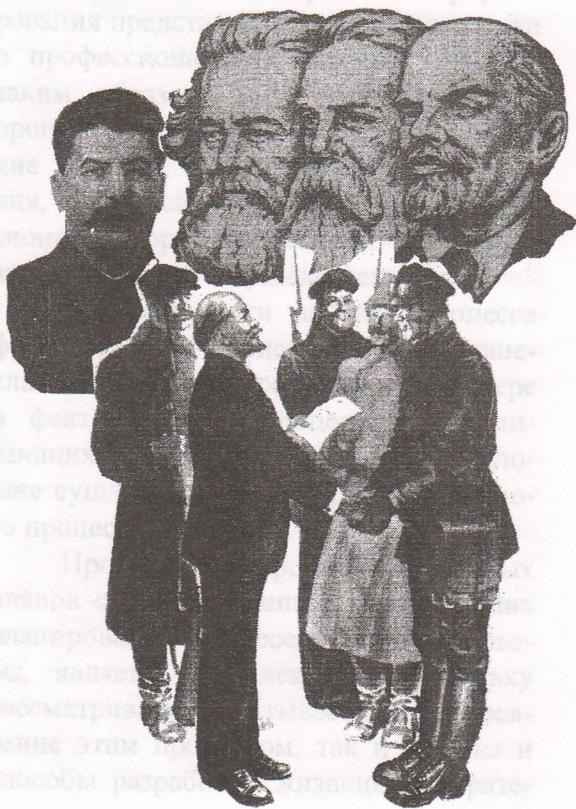
Понятие «политическая партия» в практику общественной жизни России вошло в начале XX в. вместе с формированием представительных институтов и распространением избирательного права. Под ним имелась в виду организация, преследующая цель завоевания постов в государственных органах посредством конкурентной борьбы за голоса избирателей. Макс Вебер определял политические партии как «общественные организации, опирающиеся на добровольный прием членов, ставящих себе целью завоевание власти для своего

руководства и обеспечение активным членам соответствующих условий для получения определенных материальных выгод или личных привилегий, либо того и другого одновременно» (1).

Главная задача политических партий состоит в том, чтобы превратить множество частных интересов отдельных граждан, социальных слоев, заинтересованных групп в их совокупный политический интерес путем сведения этих интересов к единому знаменателю. Партии не только выражают интересы тех или иных социальных групп, но и активно участвуют в формировании этих интересов.

В идеале цель партии состоит в реализации представительства в политической системе тех слоев населения, интересы которых она выражает. Путем представительства различных социальных групп, слоев, сословий, интересов и т.д. с помощью партий общество и государство как бы интегрально соединяются в неразрывное единое целое.

В России процесс формирования политических партий отличался некоторыми специфическими особенностями. Прежде всего следует отметить, что институт парламентаризма был искусственно перенесен на российскую политическую почву. Идеи правового государства, принципы гражданского общества только начали проникать в сознание русской общественности (речь не идет о европеизированной элите общества). Как сформулировано в современной политической науке, институт парламентаризма, основанный на принципах представительства и делегирования полномо-





чий, может укорениться и развиваться при развитой структуре гражданского общества (2).

Процесс формирования однопартийной системы в революционной России стал сравнительно недавно предметом внимания отечественных историков. Это было обусловлено существовавшим в прежние годы идеологическим канонам, предусматривавшим строго определенные подходы и оценки деятельности партии большевиков в послеоктябрьский период. Ввиду этого далеко не все работы отечественных историков по данной проблеме выдержали испытание временем. Стоит положительно отметить работы Гусева К.В. «Крах партии левых эсеров» (М., 1963), Рубан Н.В. «Окт революция и крах меньшевизма (март 1917-1918 г.)» (М., 1968). Труды Спирина Л.М. «Классы и партии в Гражданской войне в России (1917-1920 гг.)» (М., 1968), «Крах одной авантюры. Мятеж левых эсеров в Москве 6-7 июля 1918 г.» (М., 1971) и «Крушение помещичьих и буржуазных партий в России (начало XX в. - 1920гг.)» (М., 1977), работы Сивохиной Т.А. «Крах мелкобуржуазной оппозиции» (М., 1973), Знаменского О.М. «Всероссийское Учредительное собрание: История созыва и политического крушения» (Л., 1976), «Буржуазные и мелкобуржуазные партии России в Октябрьской революции и Гражданской войне» (М., 1980), Скрипилева Е.А. «Всероссийское Учредительное собрание: Историко-правовое исследование» (М., 1982). В 90-е годы стали доступны работы, изданные за рубежом, из них следует указать на: Пайпс Р. «Создание однопартийного государства в Советской России. 1917-1918», Далин Д. «Меньшевизм в период советской власти», Фельштинский Ю.Г. «Большевики и левые эсеры. Октябрь 1917- июль 1918: На пути к однопартийной диктатуре». Из работ современных отечествен-

ных авторов внимания заслуживают: Гимпельсон «Формирование советской политической системы» (М., 1995), ряд глав в коллективной работе «Власть и реформы: От самодержавной к советской России» (СПб., 1996). Нельзя не обратить внимание на работы А.Н. Медушевского и, прежде всего, на его обобщающий труд «Демократия и авторитаризм: Российский конституционализм в сравнительной перспективе» (М., 1998). Последняя работа вызывает интерес с теоретико-методологической точки зрения.

Политическая власть и государственный строй в России после октябрьского переворота претерпели наиболее радикальные изменения. На смену самодержавию и недолгому правлению буржуазного по своей сути Временного правительства к власти пришла РСДРП(б), которая провозгласила, в соответствии со всеми канонами теории социализма, превращение императорской (а с сентября 1917 г. – республиканской) России в государство диктатуры пролетариата. Официальной идеологией этого государства стали большевистские представления о социализме, а целью – создание нового общества.

Само по себе понятие диктатуры пролетариата в марксистской теории не носило той одиозной трактовки, которую впоследствии приобрел этот термин как обозначение диктатуры в ее крайних формах. Под ним понималась сущность государства, в котором господствующим классом становится пролетариат.

Однако после взятия власти большевиками диктатура пролетариата стала рассматриваться лидерами российской коммунистической партии не как собственно господство побудившего класса, призванного определить основы экономической и политической жизни государства, а преимущественно как инструмент революционного ниспровержения



старого строя, позволяющий удерживать власть и подавлять сопротивление противников. Поэтому диктатура пролетариата трактовалась ими, прежде всего, с точки зрения выработки конкретной подходящей формы осуществления власти, лишь теоретически увязывавшейся с представлениями о классовом характере государства. Н.И. Бухарин в работе «Теория пролетарской диктатуры» (1919 г.) выводит необходимость «режима диктатуры вооруженного пролетариата» из тактической задачи: как скорее одержать победу «в ожесточенной борьбе не на живот, а на смерть». В условиях гражданской войны, полагал он, «тип государственной власти неизбежно должен быть диктаторским. Но определение есть определение формальное. Важен и характер государственной власти. И поскольку государственная власть находится в руках пролетариата, постольку до его решающей победы во всем мире она неизбежно должна носить характер диктатуры». Диктатура же, в его понимании, представляет ее «форму власти, наиболее резко выражающую классово-репрессивный характер этой власти» (3). В другой, более поздней своей работе «Путь к социализму и рабоче-крестьянский союз» (1925 г.) он оценивает сущность диктатуры пролетариата в эпоху военной коммунизма как «форму военно-пролетарской диктатуры», которая, по его мнению, функционировала не на основе строгого выполнения законов, а на основе «приказов и распоряжений» и, в сути, очень медленно изменялась и в годы НЭПа (4).

Понятие «диктатура пролетариата» сходным образом трактовалось и в тезисах И. В. Сталина, представленных им комиссии по подготовке Конституции РСФСР 1918 г. и принятых большинством голосов. В них он предлагал рассматривать Конституцию как документ временного характера, рассчитанный на

переход к социализму, и в связи с этим был больше озабочен вопросом об организации власти как «выражении» диктатуры пролетариата, чем придании этому термину какой-либо конституционной характеристики (5).

По-видимому, среди главных политических деятелей нового режима не было особых разногласий и относительно меры допущения «буржуазной» демократии при диктатуре пролетариата. Наиболее отчетливо это выявилось в связи с ограничением демократических свобод и, в частности, избирательных прав населения. В этом смысле Конституция 1918 г. в соответствии с российской традицией (например, куриальной системой), хотя и «временно», ограничивала избирательные права некоторых категорий граждан или лишала их вовсе. «Руководствуясь интересами рабочего класса в целом..., — записано в ней, — Республика лишает отдельных лиц и отдельные группы прав, которые пользуются ими в ущерб интересам социалистической революции» (6).

В результате были лишены избирательных прав многие зажиточные крестьяне, выходцы из прежних состоятельных сословий, торговцы, люди, живущие «на нетрудовой доход», бывшие сотрудники правоохранительных органов, служители культа, дети представителей этих слоев общества и т.д. Число «лишенцев» колебалось в зависимости от политической конъюнктуры и резко увеличилось в связи со свертыванием новой экономической политики. Конституция устанавливала и явное неравенство избирательных прав между рабочими и крестьянами. Последние избирали в Советы всех уровней своих представителей по сравнению с рабочими по квоте 1 : 5.

Ограничение и лишение избирательных прав в Конституции по классовому признаку было освещено программой партии, принятой в 1919 г.: «Совет-



ское государство, по самой своей сущности, направлено к подавлению сопротивления эксплуататоров, и советская Конституция, исходя из этого ... не останавливается перед отнятием у эксплуататоров политических прав» (7).

Примечательно, что В.И. Ленин в своей речи о программе партии на VIII съезде РКП(б) заявил, будто «теоретически» диктатура пролетариата, подавляя буржуазию «на каждом шагу», может не лишать ее избирательных прав. В то же время он утверждал, что подобные меры «Конституция... записала после того, как они были введены в жизнь». Буржуазию, по его мнению, до Октябрьской революции и после нее никто из Советов не изгонял – она сама ушла из них. Столь же неубедительно и его объяснение неравенства прав рабочих и крестьян, закрепленного Конституцией: «Наша Конституция ... вынуждена была ввести это неравенство, потому что культурный уровень слаб... Но мы не превращаем этого в идеал, а, напротив, по программе партия обязуется систематически работать над уничтожением этого неравенства более образованного пролетариата с крестьянством, неравенства, которые мы отвергнем, как только нам удастся поднять культурный уровень. Тогда мы сможем обойтись без таких ограничений» (8). Н. И. Бухарин, который был членом конституционной комиссии, целиком поддерживая закон о лишении и ограничении избирательных прав, высказывался даже и позднее куда более определенно. Неравенство в пользу рабочего класса он считал необходимым, чтобы «дать ему добавочную страховку» как опоре политического строя (9).

Диктатура пролетариата была провозглашена, Советы как ее государственная форма были определены, власть стала осуществлять политику. Как же сами наиболее влиятельные политические деятели нового режима в России

оценивали характер власти и механизм принятия государственных решений? Каково было соотношение между органами признанной теоретически диктатуры пролетариата и той партией, которая привела его к победе революции, между законодательными и исполнительными органами власти в государстве, между принимаемыми решения партией инстанциями и аппаратом для их исполнения?

Практическое решение всех этих вопросов в течение относительно небольшого периода после Октябрьской революции привело к складыванию той партийно-государственной системы, которая в своей основе сохранялась в России и СССР почти до конца 1980-х годов XX в. При этой системе подлинная власть в стране стала монополично принадлежать коммунистической партии. Ее господствующее положение в государстве и обществе давно уже получило в западной литературе определение «диктатура партии» (10).

Следует, однако, специально остановиться на самом термине «диктатура партии» и отношении к нему в высших партийных кругах России. Можно сказать, что этот термин употреблялся достаточно определенно вместо термина «диктатура пролетариата» как тождественный ему.

Начиная с 1919 г., В.И. Ленин и другие руководители РКП(б) неоднократно обращались к вопросу о роли коммунистической партии в руководстве государством и обществом и о соотношении между ее монопольным положением и диктатурой пролетариата. В докладе о партийной программе на VII съезде РКП (б) Ленин, пожалуй, впервые отмечает, что Советы как органы государственной власти при диктатуре пролетариата не выступают реально в качестве подлинного инструмента руководства в руках широких рабочих и тру-



дящихся масс. Иначе говоря, субъектом государственной власти является не пролетариат, организованный как господствующий класс, а представляющий его интересы «тонкий слой» (11). В июле того же 1919 г. В.И. Ленин впервые употребляет сам термин «диктатура партии». «Когда нас упрекают в диктатуре одной партии, — заявил он в речи на 1 Всероссийском съезде работников просвещения, — и предлагают ... единый социалистический фронт, мы говорим: «Да, диктатура одной партии! Мы на ней стоим и с этой почвы сойти не можем, потому что это та партия, которая в течение десятилетий завоевала положение авангарда всего фабрично-заводского и промышленного пролетариата» (12). В феврале 1920 г. в инструктивном письме партийным организациям о подготовке IX съезда РКП(б) В. И. Ленин фактически уже признал, что именно партия осуществляет функции диктатуры пролетариата (13).

Известным тезисом В. И. Ленина в работе «Детская болезнь «левизны» в коммунизме», в сущности, обосновывается правомерность диктатуры партии как политической силы, которая руководит классом и действует от его имени или вместо него. Но, кроме того, партия, в свою очередь, не управляет как единое целое. Это делается «более или менее устойчивыми группами наиболее авторитетных, влиятельных, опытных» лиц, «называемых вождями». В выступлениях В.И. Ленина, начиная с 1920 г., неоднократно подчеркивается «главенствующая роль партии» и ее руководящее место в государстве и обществе. Наконец, на X съезде РКП (б) он делает вполне резонный вывод: «Мы после двух с половиной лет Советской власти перед всем миром выступили и сказали в Коммунистическом Интернационале, что диктатура пролетариата невозможна

иначе, как через Коммунистическую партию» (14).

Если обратиться к высказываниям других руководителей партии того времени, то многие из них также сводили — прямо или косвенно — функционирование диктатуры пролетариата в Советской России к полновластию, или диктатуре, партии. Л.Д. Троцкий говорил на X съезде РКП (б): «Необходимо сознание, так сказать, революционного исторического первородства партии, которая обязана удержать свою диктатуру», даже если эта диктатура временно вступила бы в противоречие с «преходящим настроением рабочей демократии». «Партия, — заявлял он, — в целом связана единством понимания того, что над формальным моментом стоит диктатура партии, которая отстаивает основные интересы рабочего класса даже при временных колебаниях его настроения» (15). Можно констатировать, что в среде лидеров РКП (б) обычным было представление о главенстве партии, ее диктаторском праве принимать любые политические, экономические и социальные решения, которые, по их мнению, соответствовали задачам диктатуры пролетариата.

Такие настроения еще до твердых формулировок XII съезда партии разделялись Л. Б. Каменевым и Н. Н. Крестинским. Последний на IX съезде РКП (б) говорил, что октябрьский переворот сделал партию господствующей и поставил перед ней задачу руководить «всем центральным правительственным аппаратом и всеми местными советскими органами ... всей конституционно устроенной Советской Россией» (16).

Как бы суммируя общие взгляды на вопрос о диктатуре партии как рабочей форме диктатуры пролетариата, А.В. Луначарский в своем выступлении на X съезде РКП (б) утверждает: «Мы все понимаем, что диктатура пролета-



риата есть диктатура партии, и государственный аппарат должен представлять собою отражение этой партии» (17).

Можно было бы, по примеру некоторых историков (19), предположить, что все эти представления явились порождением чрезвычайной обстановки периода гражданской войны и были созвучны лишь политике военного коммунизма. Однако если даже допустить, что высказывания В.И. Ленина и других видных партийных деятелей на X съезде РКП(б) отражали еще в какой-то мере переходную стадию развития государства и общества в связи с только что провозглашенным нэпом, то все последующее позволяет утверждать, что эти взгляды чем дальше, тем больше получали свое воплощение в организации власти. Откровенное обоснование феномена «диктатуры партии» принадлежало Г.Е. Зиновьеву. Еще на XI съезде РКП(б) он, выступая с одним из основных докладов, об укреплении партии, заявил: «Наша партия есть партия, руководящая государством. Наша партия является пробразом для целого ряда других партий». Далее он призывал, чтобы съезды «ни в коем случае не идеализировали тех рабочих, которых мы имеем сейчас на наших фабриках и заводах», — деклассированные массы, с разрушенным кадровым ядром, рассеянные по стране, где промышленность находится в состоянии разрухи и т.п. Поэтому задача партии по отношению к рабочему классу состоит в том, чтобы помочь ему «стать на ноги», «излечиться». Сама же партия обладает «монополией легальности», «отказывая в политической свободе нашим противникам». Некоторые мысли этого доклада Г.Е. Зиновьева получили оформление в принятой на XI съезде РКП(б) резолюции «Об укреплении и новых задачах партии» (19).

Наиболее полное и развернутое изложение концепции «диктатура партии» было дано в политическом докладе Г. Е. Зиновьева на XII съезде РКП(б), где он сразу приступает к весьма категорическому формулированию своего подхода к вопросу. «Мы должны сейчас добиться того, чтобы и на нынешнем новом этапе революции руководящая роль партии, или диктатура партии, была закреплена. У нас есть товарищи, которые говорят: «Диктатура партии — это делают, но об этом не говорят»... Почему мы должны стыдиться сказать то, что есть и чего нельзя спрятать? Диктатура рабочего класса имеет своей предпосылкой руководящую роль его авангарда, т. е. диктатуру лучшей его части, его партии. Это нужно иметь мужество смело сказать и защитить, особенно теперь, когда беспартийные рабочие это видят совершенно ясно. Вот почему в этой области нам нельзя допускать никаких ревизий» (20).

Основной довод сохранения диктатуры партии после окончания гражданской войны, по крайней мере, на ближайшее десятилетие, по мнению Зиновьева, — внутренние трудности и капиталистическое окружение. Он свою речь закончил такими выводами: «Мы не собираемся пересмотреть формулу диктатуры»; «мы никак этой диктатуры, которую знали до сих пор, изменять не можем. И это не потому, что мы особенно ужасные диктаторы, а потому, что все соотношения сил не позволят этого» (20).

Выступая в конце прений по отчету ЦК 19 апреля 1923 г., Г. Е. Зиновьев еще более заостряет формулировки. Диктатура партии, в сущности, рассматривается им в виде «единого, сильного, мощного ЦК, который руководит всем»: Советами, профсоюзами, кооперативами, губисполкомами, всем рабочим классом. «В этом и заключается его руководящая роль, в этом выражается диктатура пар-



тии», – говорил оратор. Следовательно, диктатура партии в этом рассуждении, в свою очередь, сужается до диктатуры ЦК. Мысль вполне понятная, если учесть, что Г.Е. Зиновьев в это время не без основания мог претендовать на ключевую роль и в «Триумvirате» (И.В. Сталин, Г.Е. Зиновьев, Л.Б. Каменев), и в руководимом им ЦК РКП (б). В заключении он сделал свой главный вывод: «Диктатура пролетариата в форме диктатуры нашей партии есть абсолютно неизбежная необходимость, если мы не хотим, чтобы Россия пошла вспять» (21).

Следует специально остановиться на позиции И.В. Сталина, выступившего на съезде с организационным отчетным докладом ЦК 17 апреля 1923 г. Не употребляя самого термина «диктатура партии», Сталин, без сомнения, разделял позицию Зиновьева относительно полновластия партии в руководстве государством и обществом. Он лишь выстроил весьма удобную схему осуществления этой диктатуры через систему «щупальцев», проникающих во все поры жизни страны: «В политической области для того, чтобы осуществить руководство авангарда класса, т. е. партии, необходимо, чтобы партия облегалась широкой сетью беспартийных массовых аппаратов, являющихся щупальцами в руках партии, при помощи которых она передает свою волю рабочему классу, а рабочий класс из распыленной массы превращается в армию партии». Кроме того, в докладе Сталина звучал настоящий гимн партийному аппарату, исполнительным органам партии, секретариату и специально Учетно-распределительному отделу ЦК, без которых, по его мнению, сама по себе партийная «политика теряет смысл, превращается в махание руками». Сталин смотрел гораздо дальше общих деклараций о диктатуре партии, он мечтал о том, чтобы во

всех звеньях политического аппарата «стояли люди, умеющие осуществлять директивы, могущие принять эти директивы, как свои родные, и умеющие проводить их в жизнь». Будущее он связывал с таким положением, когда всепроникающий партийный аппарат обеспечит партии «полное овладение всеми передаточными аппаратами массового характера» (22).

Историк Шишкин В.А. подчеркивает по этому поводу: «Важно отметить, что при обсуждении проекта резолюции XII съезда РКП (б) по отчету ЦК не было высказано ни одного замечания относительно формулы «диктатура партии», и решение было принято единогласно» (23).

В январе 1924 г. Н. И. Бухарин, выступая на пленуме ЦК РКП (б) по вопросам дискуссии с Л. Д. Троцким и обращая внимание на опасность «политической демократии», говорил: «Чтобы поддержать диктатуру пролетариата, надо поддержать диктатуру партии» (24).

С определением своей позиции по вопросу диктатуры Сталин не спешил. XIII съезд РКП (б), прошедший в мае 1924 г. уже без Ленина, не принес по интересующему нас вопросу каких-либо изменений. Тем более интересно указать на выступление И. В. Сталина об итогах XIII съезда РКП (б) на курсах секретарей уездных комитетов при ЦК РКП (б) 17 июня 1924 г. с критикой концепции диктатуры партии: «Нередко говорят, что у нас „диктатура партии“... Видимо, кое-кто из товарищей полагает, что у нас диктатура партии, а не рабочего класса. Но это же чепуха, товарищи... стоит на минуту подумать, чтобы понять всю несообразность подмены диктатуры класса диктатурой партии» (25).

Можно предположить, что этот демарш был предпринят в целях борьбы с соратниками по «триумvirату». Выпад против вчерашних союзников по поводу



диктатуры партии был началом борьбы с ними, маскируемой в том числе теоретическими разногласиями, завершившийся в декабре 1925 г. разгромом новой оппозиции (26).

Интересно заметить, что и в этом вопросе лицемерие Сталина проявилось вполне. Чем прочнее становилась его позиция в руководстве, чем больше концентрировалась в руках Сталина политическая власть, тем меньше им уделялось внимания проблеме диктатуры в выступлениях, тем меньше он старался использовать сам термин «диктатура».

Что касается термина «диктатура партии», то его использование по мере усиления сталинского руководства в ЦК и Политбюро постепенно сошло на нет. Арьергардные бои в защиту правомерности такой оценки характера власти в Советской России вели лишь оппозиционеры в выступлениях на съездах партии, в Коминтерне и в записках в Политбюро ЦК ВКП(б) (Зиновьев, Каменев, Троцкий). Сталин и его окружение, например В. М. Молотов и Л. М. Каганович, употребляли лишь термин «диктатура пролетариата», фетишизируя, по мнению Троцкого, понятие «рабочего государства», чтобы освятить с его помощью данное государство (27).

Одновременно с этим уже к концу 20-х годов сформированная советская государственно-политическая система опиралась не столько на институты государственной власти, сколько на мощный бюрократический аппарат правящей партии. Коммунистическая партия (ВКП(б)), являющаяся в сталинской доктрине ядром политической системы, по сути дела превратилась в основополагающий институт государства диктатуры пролетариата. При этом рабочий класс, который и в первые годы формирования советской государственной системы не был наделен фактической властью в государстве, все дальше отстранялся от

нее, служа лишь прикрытием неограниченной власти партии.

В то же время определение «диктатура партии» на каждом из этапов по-полнялось новым содержанием и требует комментариев. К 30-м годам ВКП(б) представляла из себя уже не ту партию пламенных борцов, сторонников Ленина, которая в Октябре 1917 г. взяла на себя ответственность за судьбу России. Среди 24 тысяч коммунистов, вышедших из подполья в дни Февральской революции, практически все были одержимы благородными идеями самоотверженной борьбы за справедливое устройство общества, основанного на принципах равенства, братства, отсутствия эксплуатации и насилия. Многочисленные кампании борьбы с лидерами оппозиций и их сторонниками, неоднократные массовые чистки от «чуждых» элементов, «вредителей», «врагов» советской власти выбили из партийных рядов грамотных, преданных делу пролетариата вождей, значительно ухудшили ее качественный состав. На смену им пришли приспособленцы и карьеристы, четко ориентированные только на личную преданность вышестоящему начальнику и новому политическому вождю.

Формирование диктатуры партии сопровождалось бурным ростом числа ее членов. К 1 января 1930 г. в рядах ВКП(б) насчитывалось уже 1677 тыс. человек, количество которых за три года более чем удвоилось, составив 3555 тыс (28). Приход в правящую партию политически незрелых членов еще более отдалил ее от трудящихся масс, открыв доступ к власти узкому слою партийной бюрократии, сделав эту власть практически неограниченной для партийной элиты во главе со Сталиным. Так реализовались идея огосударствления партии и подмена диктатуры пролетариата всевластием партийной номенклатуры, на которой был воздвигнут абсолютизм



власти самого Сталина. Для этого Сталину понадобилось всего около десяти лет: в 1921 году он говорил, что коммунистическая партия – это «своего рода орден меченосцев внутри государства Советского, направляющий органы последнего и одухотворяющий их деятельность» (29). Политическая доктрина реализовалась на практике.

К сожалению, сбылось предостережение старейшины российской социал-демократии Г.В. Плеханова, сделанное им 28 октября (10 ноября) 1917г. в «Открытом письме к петроградским рабочим». В нем он предупредил об опасности перехода государственной власти к пролетариату, составляющему меньшинство населения страны и не имеющему достаточного «уровня сознательности». Плеханов писал, что российский рабочий класс «... еще далеко не может с пользой для себя и для страны взять в свои руки всю полноту политической власти. Навязать ему такую власть, значит толкать его на путь величайшего исторического несчастья, которое было бы величайшим несчастьем и для всей России» (30).

Литература

1. Цит. по: Гаджиев К.С. Политическая наука. – М., 1994. – С.139.
2. См.: Гаджиев К.С. Политическая наука. – М., 1994. – С.141.
3. Бухарин Н.И. Избранные произведения. – М., 1988. С.11.
4. Бухарин Н.И. Путь к социализму. – Новосибирск: Наука, 1990. – С.73-76.
5. Тезисы Сталина см. в кн.: Гурвич Г.С. История советской конституции. – М., 1923.146-147.
6. Конституция и конституционные акты РСФСР: (1918-1937). – М., 1940. – С.24.
7. КПСС в резолюциях съездов, конференций и пленумов ЦК. 9-е изд. – М.: Политиздат, 1983. Т.2. – С.683-76.
8. Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 38. – С.172-173.
9. Бухарин Н.И. Путь к социализму. – Новосибирск, 1990. – С.86.
10. См., например Пайпс Р. Создание однопартийного государства в советской России (1917-1918) // Минувшее. Исторический альманах. Т.4. – Париж, 1987.
11. Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т.38. – С.170.
12. Там же. Т.38. – С. 312.
13. Там же. Т.39. – С. 134.
14. Десятый съезд РКП(б): Стенографический отчет. – М., 1921. – С.575.
15. Десятый съезд РКП(б): Стенографический отчет. – М., 1921. – С.350-351.
16. Девятый съезд РКП(б): Стенографический отчет. – М., 1920. – С.22.
17. Десятый съезд РКП (б): Стенографический отчет. – М., 1921. – С.152.
18. См., например, Гилл Г. Гражданская война и истоки сталинизма // Гражданская война в России: перекресток мнений. – М.: Наука, 1994. – С.295.
19. КПСС в резолюциях ... Т.2. – С.500-501.
20. Двенадцатый съезд РКП (б): Стенографический отчет. – М., 1923. – С.40-42, 47.
21. Двенадцатый съезд РКП(б): Стенографический отчет. – М., 1923. – С.207-208.
22. Двенадцатый съезд РКП(б): Стенографический отчет. – М., 1923. – С.49-62.
23. Власть и реформы. От самодержавной к советской России. – СПб., 1996. – С.689.
24. Цит. по Власть и реформы. От самодержавной к советской России. – С.689.
25. Сталин И.В. Соч. Т.6. – С.258.
26. См.: XIV съезд ВКП (б): Стенографический отчет. – М., 1926. – С.455.
27. XIV съезд ВКП (б): Стенографический отчет. – М., 1926 – С.454-455.
28. Справочник партийного работника: Вып. 24.-4.2. – М., 1984. – С. 335.
29. Сталин И. В. – Сочинения. – Т. 5. – М., 1953. – С. 71.
30. Плеханов Г.В. Открытое письмо к петроградским рабочим // Вопросы истории. – 1989. – №12.

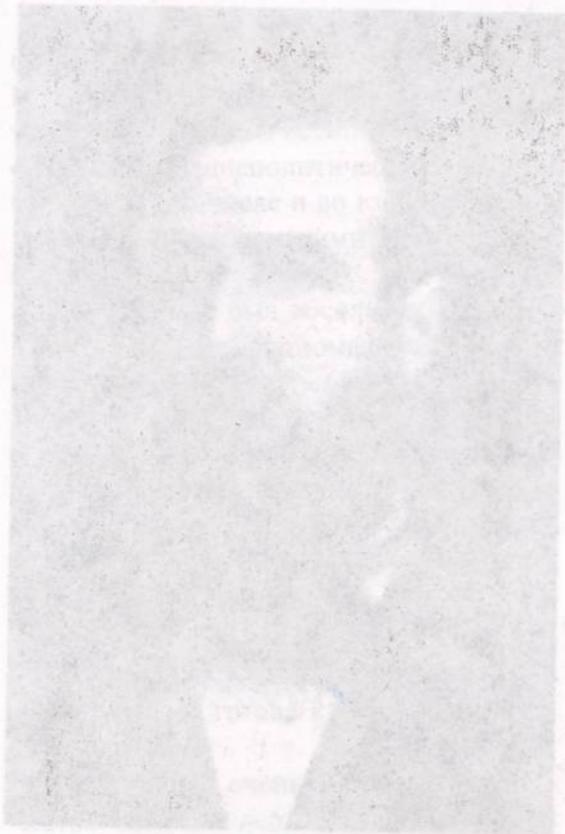
Сведения об авторе

Пономарев Евгений Георгиевич, кандидат исторических наук, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой ис-



тории и права Ставропольского государственного педагогического института. Занимается исследованием разных аспектов истории политических партий России. Автор 5 монографий, в том числе «Политико-

правовые основы многопартийности в Российской империи». – Нижний Новгород, 2000. 326 с., более 50 научных работ.





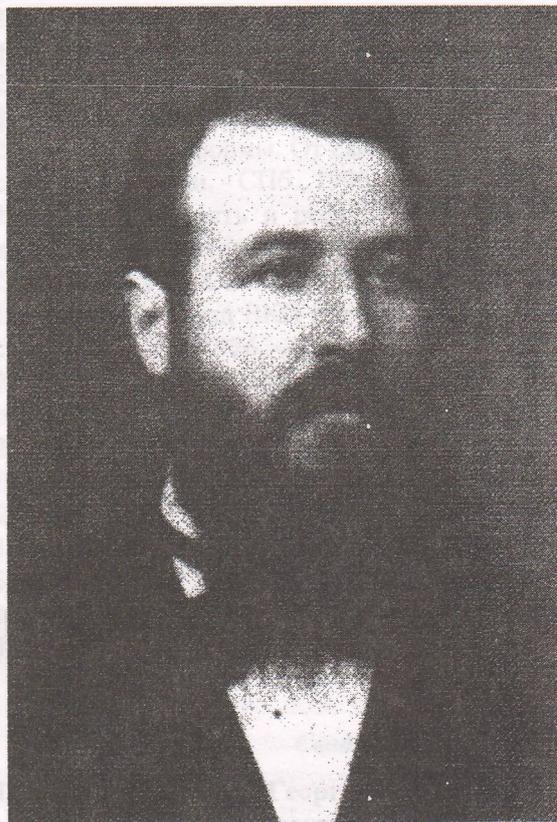
«БАЛКАНСКИЙ ВОПРОС» В БЕСЕДЕ Н. ПАШИЧА С СВАТКОВСКИМ: К ИСТОРИИ ОДНОГО КОНФИДЕНЦИАЛЬНОГО ДОКУМЕНТА

И.В. Крючков

После аннексии Австро-Венгрией Боснии и Герцеговины в 1908 г. и обострения австро-сербского конфликта, когда Австро-Венгрия и Сербия оказались на грани войны, ситуация на Балканах напоминала «сидение на пороховой бочке». В любой момент на полуострове мог разразиться вооруженный конфликт, тем более, молодые балканские государства не скрывали своего желания разделить между собой европейские владения Турции. Да и австро-сербский конфликт, не смотря на видимость примирения, являлся серьезным дестабилизирующим фактором в геополитической ситуации на Юго-Востоке Европы. И Вена, и Белград с большим недоверием и с некоторой ревностью следили за действиями друг друга на Балканах.

В этих условиях Россия стремилась через разные каналы собирать всестороннюю информацию о развитии ситуации на Балканском полуострове с целью определения верной стратегии и тактики своей внешней политики в регионе. Одним из источников получения информации стал представитель петроградского телеграфного агентства в Австро-Венгрии Сватковский. Он, помимо журналистской деятельности, собирал для МИД России разведывательную информацию и выполнял весьма щекотливые поручения, которые в силу своего статуса не могли выполнить официальные представители России в Австро-Венгрии и в балканских странах.

Одной из таких миссий Сватковского стала его встреча 11 июля 1911 г. с лидером сербских радикалов, пожалуй, самым популярным в Сербии политиком Н. Пашичем, человеком во многом определявшем внешнеполитический и внутриполитический курс Сербского королевства после переворота 1903 г. Правда в это время Н. Пашич переживал не самый лучший период в своей карьере. Официально было объявлено, что Н. Пашич болен и никого не принимает в связи с ухудшением состояния здоровья. На некоторое время Н. Пашич как бы устранился от дел.



Николай Пашич



На самом деле «болезнь» Н. Пашича была вызвана скандалом вокруг поведения его сына, который в свое время был отправлен на обучение в Германию (Дрезден). Там молодой Пашич вел довольно веселый образ жизни: пьянки, девушки, карты. Все это требовало больших денег, а их явно не хватало. Тогда он, подделав подписи отца и премьер-министра Сербии Миловановича на векселях на сумму в 200 тыс. франков, сумел получить незаконным путем 40 тыс. франков. Афера вскоре вскрылась, и Н. Пашичу пришлось спешно выехать в Дрезден для ликвидации скандала. Пашич-старший заплатил пострадавшим от аферы сына 140 тыс. франков при условии, что скандалу не будет предана огласка. Однако Н. Пашич постоянно летом-осенью 1911 г. находился под угрозой оглашения прессой аферы его сына, что было равносильно краху его политической карьеры.

В этих условиях и состоялась конфиденциальная встреча Сватковского с Пашичем, в которой последний попытался донести до России свое видение основных внешнеполитических проблем Сербии, в том числе и во взаимоотношениях Белграда со своими ближайшими соседями.

Н. Пашич был абсолютно убежден в неизбежности крупномасштабной войны на Балканах между Османской империей и ее бывшими вассалами в лице Сербии, Болгарии, Черногории, Греции, Румынии; причем война, по его расчетам, произойдет в ближайшие три года. Пашич надеялся, что она не начнется летом 1912 г., чтобы Сербия могла к ней лучше подготовиться, хотя по его оптимистическим прогнозам Сербия в принципе была бы готова к войне уже через полгода (1).

Пашич не очень верил в посредничество великих держав. Да, они могли временно урегулировать отдельные ло-

кальные конфликты, в частности албанско-черногорский конфликт, но это не устраняло глубинных причин, ведущих Балканы к войне.

Любые соглашения между Турцией и Сербией лишены всякого смысла, так как обе стороны не доверяют друг другу, а их внешнеполитические устремления явно расходятся. На взгляд Н. Пашича, главным союзником Сербии в войне с Османской империей является Болгария. Правда перед тем как начинать войну с Портой Сербия и Болгария должны договориться о территориальном размежевании между ними в Македонии после успешного окончания войны, без чего союз Сербии и Болгарии будет обречен на крах и даже может привести к началу развития новой фазы сербо-болгарского конфликта.

Н. Пашич не очень доверял болгарскому царю Фердинанду, уличая его в излишней легкомысленности. В частности, Фердинанд, чувствуя слабость своих позиций внутри Болгарии, постарается их укрепить с помощью популистской войны, воспользовавшись новым обострением ситуации на полуострове (2). Преждевременность этого шага может негативно отразиться не только на Болгарии, но и на других балканских странах.

Н. Пашич, безусловно, не мог в беседе с Сватковским не затронуть вопрос о роли Дунайской империи в нарастании конфликта на Балканском полуострове. В Австро-Венгрии Н. Пашич видел не меньшего врага Сербии по сравнению с Турцией, а может быть даже и большего. Он выделял несколько потенциальных угроз, которые могли привести к неизбежному началу войны между Сербией и Австро-Венгрией. Первая - это занятие австро-венгерскими войсками Новобазарского санджака. Вторая - это попытка Австро-Венгрии, в случае разгрома Сербией и ее союзниками Турцией, не до-



пустить выхода Сербии к Адриатическому морю, что, по мнению Н. Пашича, является первостепенной геополитической задачей Сербии (3).

Кстати, уже в это время проявилось негативное отношение Н. Пашича к черногорскому королю Николаю и его внешней политике. Николая Н. Пашич обвинял в проведении проавстрийской политики на Балканах. Он подозревал черногорского короля в содействии оккупации Австро-Венгрией Новобазарского санджака, которая отрезала бы Черногорию от Сербии и тем самым спасла бы его от мнимой великосербской угрозы. Правда, здесь Н. Пашич несколько лукавил. С одной стороны, он не мог не знать, что Черногория не питала особых иллюзий в отношении Австро-Венгрии и ее территориальных приобретений на полуострове, поэтому Черногория больше ориентировалась на союз с Россией, а все ее реверансы перед Венной являлись скорее дипломатической игрой и не более того. С другой стороны, в Сербии многие представители политической, военной, интеллектуальной элиты не скрывали надежд на присоединение в будущем Черногории к Сербии, и, разумеется, в Черногории об этом знали. Свою неприязнь к королю Николаю и независимой Черногории Н. Пашич сохранил до последнего, поэтому он сыграл немаловажную роль в присоединении Черногорского королевства к Сербии в 1918 г.

В заключении анализа геополитической ситуации на Балканах Н. Пашич особо остановился на роли России в будущем конфликте. По его мнению, Россия должна быть готова к любому повороту событий, включая широкомасштабную войну. Здесь он явно намекал на беспомощность России в 1908 г., в его, разумеется, понимании, когда Россия не поддержала воинственные настроения Сербии после оккупации Австро-

Венгрией Боснии и Герцеговины и не начала вместе с Сербией войну с Австро-Венгрией. Н. Пашич отмечал, что если Россия вновь окажется не готова к решительным действиям, то это нанесет непоправимый удар не только по интересам Сербии и России, но и по интересам всего славянства в целом (4).

О внутривнутриполитическом положении в самой Сербии Сватковский с Пашичем практически не говорили. Единственно, Н. Пашич без лишней скромности откровенно заявил своему собеседнику, что сербское правительство Миловановича носит временный характер и что в случае начала войны премьер-министром Сербии непременно станет он (5).

Таким образом, в данной беседе Н. Пашич довел до российского правительства не только свое мнение, но и мнение подавляющей части сербской правящей элиты на перспективы развития геополитической ситуации на Балканском полуострове в ближайшие годы, выражая надежду на поддержку со стороны России решительных действий Сербии, без которой Сербия не смогла бы достойно соперничать с Австро-Венгрией за лидерство на Балканах.

Литература

1. АВПРИ Ф. 135 Особый политический отдел. Оп. 474. Д. 200. Л. 1.
2. Там же. Л. 2.
3. Там же.
4. Там же. Л. 3.
5. Там же. Л. 1, 3.

Сведения об авторе

Крючков Игорь Владимирович, кандидат исторических наук, докторант кафедры новой и новейшей истории Ставропольского государственного университета. Сфера научных интересов – этнополитические, социальные и внешнеполитические аспекты развития Австро-Венгрии в конце XIX – начале XX веков.



МОТИВЫ УЧАСТИЯ НАРОДНОГО ОПОЛЧЕНИЯ ДОМОНГОЛЬСКОЙ ЭПОХИ В ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЯХ

И.В. Лисюченко

Согласно исследованиям И.Я. Фронова, в Древней Руси имел место дуализм власти общины и князя, в том числе и при решении вопросов военного характера (61). Однако, мы должны углубленно изучить и те причины, по которым община могла согласиться на отправление воев в поход. Без этого исследователь рискует остаться на поверхности многих подспудных явлений во взаимоотношениях князя и народного ополчения. Основной причиной войны была оборона своей волости. В IX – X вв. опасным врагом были скандинавы. В частности, немалых успехов они достигли в самом конце X в., когда ярл Эйрик в 997 г. смог взять Ладогу и 4 года разорял русские земли. Об этом, в частности, говорится в 6-й строфе поэмы «Vandradrápa» Эйольва Дадаускальда, скальда Эйрика:

Oddhrídar fór eyda,
Óx hríd at þat sídan,
Logfágandi lægis
Land Valdamars brandi
Aldeigju brauzt, gir,
Oss numnask skil, gumna.
Sú varð hildr með holdum
Hord. Komzk austr í Garda.

(«Конунг («богатый») отправился разорять землю Владимира мечом («огнем битвы»). От этого тотчас усилилось

сражение. Ты, конунг («устрашающий людей»), разрушил Альдейгью; мы узнали это. Эта битва мужей была жестокой. Тебе удалось отправиться на восток в Гарды».) (69, с. 201.). К числу же оборонительных войн для южнорусских ополченцев следует отнести, например, русско-печенежскую борьбу конца X в., разгром печенегов Ярославом и войны с половцами в конце XI – начале XII в.

(45, т. I, стб. 122-124, 127-129, 150-151, 229, 231, 277-279, 281-282, 284, 289; т. II, стб. 106-109, 112-114, 138-139, 219, 222, 252, 254-255, 257-258, 260, 266-268, 273, 569; т. 38.

С. 55-56, 65, 91, 101-103; 38, с. 17, 19-20, 52-53, 166, 175, 183, 203, 251, 252; 34, с. 32-33.).

Относительно воев общин северо-западного пограничья то же самое можно сказать и о борьбе с ятвягами, литовцами и чудью. Мнение Н.А. Полевого о том, что в войнах с этими народами князья искали больше «приключений, нежели пользы» (44, т. II, с. 278.) опровергается всем комплексом имеющихся у нас источников – письменных и археологических.

Эта борьба была весьма ожесточенной (41, с. 167-168.). К примеру, археологически прослеживаемый погром Гродно во второй половине XI в., судя по всему, – дело рук именно ятвягов (10, с. 276.). На рубеже XI и XII вв. обновляются и даже частично заменяются каменными оборонительные соору-





жения Изборска (52, с. 156.), что было явно продиктовано опасностью с запада, со стороны чуди. Накал борьбы не ослабевает и позднее. «Слово о полку Игореве» одинаково славит победы Романа Мстиславича и над половцами, и над литвой и ятвягами (25, с. 31–32.). О литовской опасности в конце XII в. сообщают и берестяные грамоты (68, с. 50–51.). Особенно опасными балтов делала недоступность их мест обитания: в своих лесах и болотах эти племена были малоуязвимы даже для сильного войска, о чем писали многие источники («крестьяномъ пространство есть крепость, поганым же есть теснота, деряждье») (45, т. II, стб. 702, 812.). Поэтому, хотя случаи, подобные взятию Городна, больше не повторялись, безопасным северо-запад Руси не был никогда. С начала XIII в. натиск со стороны балтов здесь даже усилился (7, с. 113–114, 126–127; 40, с. 273.). «Бежали и русские по лесам и деревням пред лицом даже немногих литовцев, – писал немецкий хронист, – как бегут зайцы пред охотником, и были ливы и лэтты кормом и пищей литовцев, подобно овцам без пастыря в пасти волчьей» (11, с. 125–126.). «А гды в Руси видели незгду, – вторит ему литовско-русский летописец, рассказывая о литовских князьях, – и на ваба те з их моцы маючи погоду, часто наежджали на их панства и лупы брали, и до лесов густых як до замку утекали, и если их русь, гонячи, в поля не догнали, то уже в лесах и болотах гнати их надаремно...» (45, т. 32, с. 18.). Неудивительно, что в своих походах на эти племена русские князья пользуются полной поддержкой и в XIII в., причем не только в случае непосредственного нападения на их волость. Так, в 1229 г. «Берьстьяне вси» с князем Владимиром Пинским нанесли превентивный удар по врагу: перебили всех литовцев, ходивших в поход на ляхов, хотя те не желали войны («мняще: «Мирни со-

уще») (45, т. II, стб. 754.). В 1255 г. в ятвяжском походе Даниила и Земовита Мазовецкого участвовали все волынские вой (45, т. II, стб. 827.).

В XIII в. у северо-западных границ Руси появляется еще один опасный враг – немцы, которые отличались от других жесткой организованностью (Орденом), значительными финансовыми и почти неисчерпаемыми людскими ресурсами: на место выбывших из строя воинов в Западной Европе вербовались другие, о чем у нас есть положительные свидетельства (26, т. I, вып. I, с. 100–103; вып. III, с. 262, 275–276; 55, кн. II, с. 133–135; 39, с. 146; 41, с. 167–168; 67, с. 141; 15, с. 585–586, 677; 16, с. 135, 178.). Последние факты порой недооцениваются некоторыми историками, например, Дж. Феннелом и отчасти Н.А. Полевым. Первый из них сдвигает акцент на количество рыцарей в Ордене. Так как последних всегда было мало, он делает вывод о том, что степень опасности, которая грозила Руси со стороны немцев, была небольшой (44, т. II, с. 116, 185; 59, с. 141, 142–146.). С ними, разумеется, нельзя согласиться. Пополнение из Западной Европы и финансовые вливания позволяли западным захватчикам в течение нескольких веков оставаться мощной военно-политической силой, несмотря на ряд поистине катастрофических поражений, понесенных от русских и балтов (29, т. I, 338; 27, т. 2, с. 87; 67, с. 367, 368.) и на постоянную борьбу среди самих завоевателей (о последнем см.; 3, с. 68–74.). На руку им играли и внутрирусские войны, и конфликты между племенами Восточной Прибалтики, и возросшая в XIII в. литовская угроза, и параллельный натиск на Русь со стороны Швеции (66). К тому же, немцы, что справедливо отмечал Г.В. Вернадский, пожалуй, как никто другой, уделяли большое значение прочности завоеваний, вели их планомерно, а также очень



жестоко (72, р. 15, 17, 234, 316.). Это был опасный враг, и участие ополченцев в войне с ними аналогично участию в войнах с ятвягами, печенегами и т.д. Общепризнанный характер войн с внешним врагом (венграми IX в., печенегами, половцами и др.) бесспорен (8, с. 135–145; 46, с. 168–169; 50, с. 168; 49, с. 267; 33, с. 141–142; 32, с. 188; 63, с. 305–308.). Широкое участие воев в конфликтах с Волжской Булгарией не позволяет согласиться и с мнением А.П. Смирнова, видевшего здесь исключительно феодальные по своему характеру войны (54, с. 43, 44.). Не стоит приуменьшать и агрессивные устремления волжских болгар. Так, в 1088 г. им удалось взять Муром, а в 1218 г. – Устюг (45, т. I, стб. 84, 207, 389–390, 444–445, 502; т. II, стб. 199, 625; т. 38, с. 84, 148; т. X, с. 81; т. 24, с. 87; т. 25, с. 116; 34, с. 93.). Войны с ними в целом имели оборонительный характер, как и с половцами.

Во-вторых, серьезным мотивом участия общинников в войне являлась жажда добычи. Разграбление вражеских земель – вещь обычная в Древней Руси (45, т. I, стб. 248, 279, 282, 404, 406, 413, 418, 420, 432, 449, 490, 491; т. II, стб. 255, 540, 545, 608, 623, 628 – 629, 636, 640, 643, 673, 697, 698, 772, 773; т. 38, с. 101, 102, 151, 153, 154, 156, 158, 161; 34, с. 97, 98, 100, 103, 105, 106–107, 111; 38, с. 52–53, 240, 250; 56, т. IV, с. 331, 332; 55, кн. II, с. 21.). Нередко практиковалось и взятие на шит (разграбление) целых городов (45, т. I, стб. 156, 248, 291; т. II, стб. 166, 283, 643; т. 38, с. 7, 104; 38, с. 17, 53, 72, 186, 252, 281; 47, с. 386.). Кому же доставалась военная добыча? Есть основания полагать, что она делилась между князем и воями (60, 43–44.). Например, в 1146 г. «Давыдовича же повелеста имати на возы себе и воемь» добро при разграблении села Игоря Ольговича. В том же году победители – Изяслав Мстиславич и сыновья Давыда Свя-

тославича – «дворь Святославль раздели на 4 части», как и остальное имущество, «и не оставиша ничтоже княжа, но все разделиша, и челяди 7 соть» (45, т. II, стб. 333–334.). Ипатьевская летопись, как мы видим, четко не говорит о том, между кем делилось захваченное добро Святослава Ольговича. Обращение к данным В.Н. Татищева делает картину яснее. «Челяди же Святославли 700 разделиша и много воем раздаша», – сообщает летописец, сведения которого использовал ученый (56, т. IV, с. 205; т. II, 168.). Ополченцам, видимо, доставалась львиная доля добычи. В 1169 г., после взятия Киева, «изнесоша все Смолняне, и Соуждалци, и Черниговци...» (45, т. II, стб. 545; см. также: 45, т. I, стб. 282, 400, 507; т. II, стб. 540, 743; т. 38, с. 102; 34, с. 98, 111.). Существуют, правда, к примеру, эпизоды, в которых о доле воев ничего не говорится, но это бывает только в том случае, когда специально ничего не говорится об участии ополченцев в походе: в 1226 г. «Ярославь, сынъ Всеволожь, ходи из Новагорода за море на Емь... и всю землю их плени, и възвратишася Новугороду... ведьи множество полона, якоже сущий с ним не возмогша всего полона отнести, но овых сечаху, а иных множество пушахуть опять в своя си». Очевидно, летописец в этом (45, т. I, стб. 449.) и аналогичных ему примерах (45, т. I, стб. 406, 413, 418, 420; т. II, стб. 697, 698, 873; т. 38, с. 154, 158, 161; 34, с. 100, 103, 105, 106–107.), специально не упомянув об участии в походе воев, не стал подчеркивать и факт раздела добычи между князем и ополченцами. Полагать же, что ее присваивали князь и знать, к чему склонялся Н.А. Полевой (44, т. I, с. 92.), очень неосторожно. Помимо вышеперечисленных летописных сообщений, у нас есть особенно интересное известие НПЛ, которое наиболее ярко отражает, кто на Руси, причем даже во второй половине XIII в.



реально распоряжался военной добычей. В 1269 г., как рассказывает древний книжник, захваченный «товарь новгородци князю Дмитрию весь даша» (38, с. 240; 86, 316.).

Подобное положение дел, когда добыча распределяется между всеми участниками похода, характерно не для одной Руси, а для всех архаических обществ. Согласно нормам «Закона Судного людем», возможно, применявшемся, как полагал Г.В. Вернадский, и в Древней Руси, князь имел право претендовать лишь на 1/6 добычи, остальное же делилось между воинами (21, с. 36, 42, 47–48, 59–60, 70–71, 91–92, 105; 22, с. 33–34, 57–58, 84–86, 121, 139–140, 156, 165; 72, р. 293.). Полагать, что перед нами закон, ограждающий интересы правителя, оснований нет. Видимо, это очень древняя норма, частный случай отражения мистической связи между лидером и коллективом. Дело в том, что подобная пропорция (1/6 и 5/6), очевидно, имеет общеиндоевропейские истоки. Вспомним, что «и заслуг, и греха шестая часть», как и шестая часть урожая каждого человека в Древней Индии принадлежала радже (35, с. 111; 253, примеч. 167.). Представление же о том, что вся добыча, или, по меньшей мере, ее лучшая часть, – достояние правителя – стадильно более позднее явление. Данные воззрения с большим трудом прокладывали дорогу даже в славившейся своей редкой дисциплиной державе Чингис-хана (28, с. 151, 182, 188; 37, 67–68.). На Руси же о подобном взгляде на добычу относительно домонгольского периода говорить рано (60, 43–44.).

Другим мотивом ведения войн было стремление общин получать дань, единовременные откупы-контрибуции и различные платежи с побежденного врага. Сведений о подобных платежах в источниках немало. Это уклады на крупнейшие древнерусские города; упомяну-

тые в договорах Руси греками X в. (45, т. I, стб. 31; т. II, стб. 22; т. 38, с. 20; 34, с. 9.), дань, неоднократно упоминаемая при описании межплеменных войн IX – X вв., единовременные откупы от нападения и т.д. (XI – XIII вв.) (45, т. I, стб. 24, 42, 54–55; т. II, стб. 31–32, 42–43; т. 38, с. 28; 38, с. 52–53, 109, 110, 183, 251.). В своих воззрениях на данные платежи историки разошлись. Одни из них полагали, что они доставались всему войску или же общинам, организовавшим поход (61, с. 226–227; 60, с. 49, 79; 63, с. 316–317.), другие – только князю и знати (55, кн. I, с. 205; 49, с. 328.). Скорее правы первые. Действительно, победы одерживались благодаря мощи народных ополчений, составлявших основу войска, потому им и доставалась значительная часть дани и единовременных выплат. Решающее значение именно народного войска в рассматриваемое время предполагает это с неизбежностью. Кроме того, не стоит забывать, что у нас нет ни одного ясного сообщения о том, что дань или же иные единовременные либо постоянные платежи шли исключительно князю или знати. Пример с передачей Свенельду Игорем углицкой и древлянской дани, на что указывали Н.А. Полевой и Г.В.Абрамович (44, т. I, с. 123; 1, 71.), непоказателен. В источниках сохранились две версии рассматриваемых событий. В наиболее древних летописях ропот против данного решения мы видим лишь со стороны одной княжеской дружины, и это наводит на мысль о том, что Игорь пожаловал воеводе лишь свою собственную с дружинниками долю, не затронув интересы своих общинников («и примучи Угличе, възложи на ня дань, и вдасть Свенделду... И дасть же дань деревьскую Свенделду... И реша дружина Игореве: «Се даль еси единому мужеве много») (38, с. 109, 110, 435–436, 515–516; 45, т. I, стб. 54; т. II, стб. 42–43; т. 38, с. 28; 34, с. 10.). Устюжские же лето-



писи сообщают нам и об участии воев в повторном взимании дани с древлян («насиловаше Игорь и вои его») (45, т. 37, с. 19, 58.). Как мы видим, обе версии не дают основания согласиться с утверждениями Н.А. Полевого и Г.В. Абрамовича. Наконец, у нас есть положительные данные о том, что дань и единовременные выплаты распределялись между воями. В 882 г. Олег «оустави дани Словеномъ, Кривичемъ и Мери», заставив платить им дань со стороны южнорусских племен, что показал И.Я.Фроянов (62, с. 116–120; 63, с. 368–372.). В 883 г. «поча Олегъ воевати Деревляны, и примучи, вои имаша на них дань по черне куне» (45, т. I, стб. 24.). В данном сообщении князь как бы отступает на второй план, и суть данничества как формы коллективного угнетения одного племени другим выступает особенно рельефно. Ситуация на Руси не изменилась и через полтора века. В 1016 г. Ярослав после победы над Святополком «нача вое свое делити: старостамъ по 10 гривень, а смердомъ по гривне, а новгородьчемъ по 10 всемъ» (38, с. 15, 175.).

Нет у нас данных и о том, что только своей дружине князя передавали и пленников, захваченных в войнах. События в Древлянской земле в 946 г., на которое в данном случае указывал Г.В. Абрамович (1, с. 72.), говорят совсем об ином. «И побегоша люде изъ града, — сообщает древний книжник, — и повеле Ольга воемъ своимъ имати е, яко взя градъ и пожъже и, стареишины же града изънима, и прочая люди овыхъ изби, а другия работе придасть мужемъ своимъ, а прокъ их остави платити дань...» (45, т. I, стб. 59.) Не замечать здесь воев, обращая все свое внимание на княжеских мужей, неправомерно. Нет доказательств и в пользу того, что пленники, которых захватывали Василько Тербовльский и Роман Мстиславич, селились только «на частных землях князя и его дружины»,

как полагал В.О. Ключевский (27, т. 1, с. 281.). По данному вопросу у нас слишком мало данных. Скорее всего, пленники, как и любая другая добыча, делились между князем и ополченцами и в данном случае.

По всей видимости, правы И. Я. Фроянов и А.Ю. Дворниченко, которые считали, что уклады на города, которые выплачивала Византия Руси с 907 г. шли именно общинам (63, с. 322, 361; 64, с. 36.), а не только князьям и знати, как полагали П. Бутов, М.П. Кучера, А.Н. Сахаров и П.П. Толочко (4, с. 82; 33, с. 121; 51, с. 108–109; 58, с. 86.). Сам текст, следует признать, допускает двойное толкование: «заповеда Олег дата воем на 2000 корабль по 12 гривен на ключ, и потом даяти углады на Роускыя грады... по тем бо городомъ седяху велиици князи, под Олгом суще...» (45, т. I, стб. 31; т. II, стб. 22; т. 38, с. 20; 34, с. 9.). Однако против последнего мнения можно выдвинуть следующий аргумент. Как мы показали выше, обычной на Руси была практика наделения данью и единовременными выплатами общинников, и неясно, почему такое грандиозное предприятие, как походы против Византии, привлечшие десятки тысяч воев, должно было стать исключением («поиде Олегъ на конех и на кораблех, и бе числомъ кораблей 2000» (45, т. I, стб. 29; т. II, стб. 21; т. 38, с. 19; 34, с. 8.), а в корабле, согласно НПЛ, было 40 человек (38, с. 108, 435, 515.)). К тому же, если уклады были предназначены только великим князьям, то, на что справедливо указывает И.Я. Фроянов, «становится непонятно, зачем все ж таки в договоре называются города. Объяснить это тем, что тут перед нами случайность или несовершенство летописного слога, вряд ли правильно. Ведь в договоре отдельной статьей проходит и Киев, где великим князем был сам Олег» (63, с. 322.). Следовательно, у нас есть все основания полагать, что ук-



лады предназначались общинам, организовавшим поход 907 г.

Таким образом, у нас нет ни одного аргумента в пользу того, что военная добыча, дань, откуп, земля являлись личным приобретением князя. Однако это не означает, что в процессе раздела плодов войны между князем и ополчением никогда не бывало конфликтов. Но князь шел на конфликт лишь тогда, когда чувствовал за своей спиной поддержку воев иной общины. Но и в этом случае ситуация была чревата для него серьезными последствиями. Например, в 1214 г. Мстислав Удатный, в то время новгородский князь, после похода в Прибалтику «да новгородьцемъ две части дани, а третьюю чясть дворяномъ», обделив тем самым воевавших тогда бок о бок с новгородским псковское и торопецкое ополчения (38, с. 52-53, 251.). Однако, он смог с беспрецедентной щедростью одарить собственных дворян, лишь нейтрализовав новгородских воев, которым была предназначена львиная доля дани. Поддержка же новгородцев делала псковичей и торопчан неопасными для князя.

Обратимся к войнам городов-государств, построенных на основе территориальных связей. Нередко князь мог увлечь воев в поход ради подчинения иной общины или же вовлечения ее в сферу своего влияния. Например, в 1174 г. «приде Ярославъ Лучьскыи на Ростиславиче же со всею Вельньскою землею, ища собе старешиньства въ Олговичехъ, и не ступишася ему Кыева». Тогда князь перешел на сторону Ростиславичей и сел в Киеве (45, т. II, стб. 576-578). Аналогичных примеров можно привести немало (45, т. I, стб. 298-299, 311, 403-404; т. II, стб. 284, 292-293, 315-316, 491-492, 500-501, 527, 560, 573, 600, 604, 745-746; т. 38, с. 106, 112; 34, с. 99-100; 38, с. 23, 35, 37, 38, 64, 72, 175, 221, 224, 227, 228, 268, 281.). Князь-победитель обязан был распределять кормления в подчиненной

волости среди выходцев из той общины, на мечях и копьях ополчений которой он сел княжить. Князья – ставленники в чужой общине, разумеется, зависели от них, потому в польских источниках они и называются «префектами» или «старостами замка» (70, р. 527; 71, р. 187.). Князья в подобных обстоятельствах смотрели на бесчинства своих мужей сквозь пальцы, и народ этих мужей периодически истреблял, о чем у нас есть положительные данные (45, т. I, стб. 434; т. II, стб. 487; 56, т. III, с. 60; т. IV, с. 250; 24, с. 83.). Однако, ясно, что кормления получали немногие лица. Какова же была выгода воев в подобных походах, если не считать добычи? Данный вопрос тем более актуален, что внутрирусские войны в домонгольской Руси немало исследователей объявляет чисто княжескими по своему характеру (23, с. 586, 592; 49, с. 448, 469-476, 551, 554; 12, с. 68.). Были ли заинтересованы в ведении рассматриваемых войн сами ополченцы?

Следует, очевидно, согласиться с теми исследователями, которые так или иначе считали позицию народа основной пружиной распри внутри страны. Причина этого, видимо, следующая. У нас нет прямых данных, но, видимо, не будет большой неосторожностью предположить, что доходы от кормлений в подчиненной волости распределялись не в относительно узком кругу, состоявшем из князя и знати, а доставались и многим простым общинникам, ибо из них и состояли те ополчения, мощью которых эти кормления добывались. В пользу данного предположения можно привести три косвенных аргумента. Во-первых, иначе неясна причина упорства общин, которые годами, а иногда и десятилетиями предоставляют своим князьям воев для подчинения других волостей. Многие примеры опровергают высказанное, к примеру, еще С.М. Соловьевым мнение о том, что «народонаселе-



ние очень неохотно брало участие в княжеских усобицах» и тезис об относительно небольшом накале внутренних войн в Киевской Руси, выдвигавшийся Н.И. Костомаровым (55, кн. II, с. 10; 30, с. 601.). На самом деле внутрирусские войны были весьма ожесточенны и захватывали очень многих общинников, становившихся ополченцами, которые нередко воевали, действительно, очень упорно (20, с. 93, 155, 157-159; 72, р. 215.). Долгую и ожесточенную борьбу за влияние в Полоцкой земле вела смоленская община и ее князья (18, с. 93, 96-98, 102, 105-107.). 28 лет (1180-1208 гг.) идет борьба Всеволода Юрьевича с Рязанской землей, и вой Северо-Восточной Руси постоянно поддерживают в ней своего князя (45, т. I, стб. 387-388, 400-403, 406, 430-431, 434, 491; т. 38, с. 146-147, 153-154, 156; 34, с. 92, 98-99, 100, 108-109; 38, с. 51, 249; 23, с. 441-442.), как поддерживали его отца Юрия в тяжелейших войнах с коалицией, состоявшей из Киева, Переяславля Смоленска и Новгорода, длившейся с перерывами с 1146 по 1154 гг. (45, т. II, стб. 329, 332, 334, 338, 339-340, 342, 344, 347, 348, 355-356, 359-360, 363, 367, 369-371, 374, 375, 376-384, 387-393, 395-397, 398, 402, 411, 414-417, 421, 422, 423-444, 445, 446, 456-457, 458-460, 468, 470, 472, 474-475.) Подобное ополченцев позволяет усомниться в том, что «Юрий, стремящийся к «злат киевскому» столу, не устраивал местное общество», как, в частности, утверждает Ю.В. Кривошеев (31, с. 16.). Значительная часть волощан, очевидно, относилась к активной киевской и новгородской политике своего князя весьма благосклонно.

Во-вторых, как мы видим из летописей, княжеские богатства периодически распределялись в престижных пирах и дарениях. Данные богатства, разумеется, создавались и из тех материальных благ, которые несли за собой кормления.

Однако, возникает вопрос: среди кого они распределялись? Мнения исследователей разделились. Многие ученые видят, к примеру, в древнерусских пирах лишь празднество знати (23, с. 81; 42, с. 28; 15, с. 251; 19, с. 112.). Данное объяснение опровергается многочисленными летописными примерами, которые свидетельствуют именно об общенародном характере устраивавшихся князьями пиршеств, причем не только в X, но даже в XIII в. Так, в 1207 г. Константин Всеволодович «створи пирь на священъе церкви своея, и праздновавъ, распусти люди, и люди благословиша цесаря, и идоша кождо в дома своя радующеся» (45, I, стб. 125-126, 368, 433; т. II, стб. 110-111, 369, 584, 656; т. IX, с. 163; т. 38, с. 56, 138; 34, с. 33-34, 83; 38, с. 166-167, 552.). Более пеструю картину, правда, мы видим в былинах, ибо они являются «многослойным» источником, где могут быть отражены реалии различных эпох. Однако, и здесь довольно часто пирует весь народ, что и имело, очевидно, место в действительности:

Как во славном во городе во Киеве,
А у ласкового князя у Владимира,
Заводилосе столованье-пированье,
Ак на всех же купцей, попов, отцов
духовных,

Как на русских могучих все богатырей,

На крестьян всех, бояр да толсто-
брюхиих (6, т. I, № 72, 85, 98; 5, № 26, 63, 102, 150; 9, с. 60-61; 65, с. 45, 104, 105, 112., 262, 534.).

Архаичный характер имели в Киевской Руси и дарения. Князья одаривали всех общинников, а отнюдь не только дружинников, как об этом пишет, например, В.П. Даркевич (19, с. 106.), и не только нищих и убогих. Об этом свидетельствуют как летописи (45, т. I, стб. 132; т. II, стб. 118, 275, 473, 494, 657, 710; т. 38, с. 58; 38, с. 50, 248; 56, 257), так и «Сказания о святых Борисе и Гле-



бе» (53, стб. 5-6, 9-10, 46, 88.). Например, даже в 1288 г. Владимир Василькович производил изумляющие по своей щедрости дарения («ко оубогымъ творяше» милостыню «и к сиротамъ, и к болящимъ, и ко вдовичамъ, и къ жаднымъ, и ко всимъ творяше милость, требующимъ милости») (45, т. II, стб. 914-915.). В таких условиях ясно, что доходы от кормлений подчиненной волости, по всей видимости, хотя бы частично распределялись среди народа. Если они и не раздаривались прямо, то распределение их могло происходить и опосредованно, например, для устройства пиров.

Разумеется, мы не имеем права сбрасывать со счетов и тот факт, что среди князей были и жадные до народного добра люди, стремившиеся порой наполнить свою «скотницу» любой ценой. Но против таковых общинное сознание выработало еще одну форму перераспределения собственности — так называемые грабления. Данной точки зрения мы придерживаемся вслед за И.Я. Фрояновым и представителями его школы (65, с. 439.). Однако, может ли грабеж имущества неугодного народу князя рассматриваться как правовой способ перераспределения материальных благ? Очень многие историки характеризуют эти действия как мятеж, восстание, классовую борьбу (44, т. I, с. 330, 355, 356; т. II, с. 52, 55; 14, с. 510; 72, р. 94; 47, с. 367.). Но нельзя забывать о том, что архаичному сознанию свойственно совсем иное отношение к собственности и к отношениям по поводу собственности, чем в наше время. Нам представляется, что грабления не находились в Древней Руси за пределами правового поля, и народ, грабя собственность князей и знати, таким образом реализовывал свои права, права общины на имущество последних. Рассматривая отношения собственности в домонгольский период, попытаемся найти общие

черты у столь несхожих, на первый взгляд, явлений, как пиры, дарения и грабления. Вначале ответим на вопрос: в чем социальный смысл пиров и дарений? Л.В. Алексеев находил в дарениях демагогические черты, характеризующие княжескую политику рассматриваемого времени (2, с. 207.). Но подобный взгляд может быть принят лишь для объяснения немногочисленных фактов. С его помощью едва ли возможно понять суть института, широко распространенного в стране и сохранявшегося веками (45, т. I, стб. 442; т. II, стб. 914-915.). Нередко в пирах видят отражение христианского милосердия князей. Подобным же образом объяснял дарения и Г.В. Вернадский (44, т. I, с. 165; 72, р. 72, 194-195; 19, с. 137.). На первый взгляд, это мнение справедливо, ибо летописцы, как духовные лица, много говорят именно об этой стороне дела. Но, видимо, правы скорее те ученые, которые в данной связи говорят лишь о постепенном перерождении в христианском духе вовсе не христианского социального феномена (9, с. 68-69.). Следует отметить, что пиры у славян — сакрально-магические действия, осуществлявшиеся порой и в своем исконном виде при языческих святилищах, действовавших, согласно исследованиям И.П. Русановой и Б.А. Тимошука, до второй половины XIII в. (48, с. 156.) Дары также, по справедливому замечанию В.Е. Ветловской, имели магическую дохристианскую основу (9, с. 63, 64.).

Данное обстоятельство уже само по себе не позволяет изучать рассматриваемые институты лишь в христианском ключе. К тому же в течении всей домонгольской эпохи, как мы видели, сохраняется общенародный характер пиров и дарений. В то время они еще не предназначались только для знати, духовных лиц или же, напротив, нищих. Все вышперечисленное позволяет принять мнение о том, что изучаемые институты



следует считать индикаторами отсутствия в Киевской Руси у князя сложившейся частной собственности (61, с. 137-148; 62, с. 279; 60, с. 186, 259-260, 276, 279-282; 63, с. 70-71; 64, с. 47, 66, примеч. 136; 65, с. 438-440.), что обычно для архаических обществ, где господствовали принципы «престижной экономики» (28, т. I, с. 96, 99; 57, т. II, 22; 43, с. 52; 17, с. 185-198; 63, с. 71, 322; 65, с. 206-207, 210.). Однако, можно ли ставить в один ряд вместе с пирами и дарениями еще и грабления? Очевидно, да, ибо от стихийных грабежей во время восстаний их отличает два весьма важных обстоятельства. Во-первых, грабления носили организованный характер, доходивший иногда, как в Новгороде в 1207 г., до того, что общинники «избытъкъ» имущество разграбленных бояр «розделиша по зубу, по 3 гривне по всему городу, и на щить» (38, с. 51, 248.). Во-вторых, в грабежах имущества князя после смерти последнего или его бегства из города участвуют, как показал И.Я. Фроянов (62, с. 257-259; 60, с. 276, 278-282.), знать и князья, потому это не отражение социальной или же классовой борьбы в чистом виде. В них видна и более архаичная подоснова – перераспределение княжеских богатств, что сближает их с пирами и дарениями. Например, в 1146 г. «розъграбиша Кияне съ Изяславомъ дружины Игоревы и Всеволоже, и села, и скоты, взяша именья много в домехъ и в монастырехъ...» (45, т. II, стб. 328, 322, 334; 56, т. II, с. 162-164, 176; т. IV, с. 202.). Суммируя все вышесказанное, следует отметить, что у общинников в Древней Руси имелось три института, с помощью которых они могли получить свою долю от доходов, которые доставались князю и знати в виде кормлений в подчиненных волостях. Это были пиры, дары, а в случае скупости или иных отрицательных качеств правителей и бояр – грабления. Таким образом, поддержи-

вая своего князя в его попытках подчинить иную общину, волощане блюли, в первую очередь, свои собственные интересы, ибо в результате завоеваний они получали весьма ощутимую материальную выгоду. Именно так, по нашему мнению, возможно объяснить упорство ополченцев во внутрирусских войнах XI – XIII вв. в попытках подчинения одними общинами других.

Однако, посадка своего ставленника в чужой волости накладывала на общину-победительницу определенные обязательства военно-политического характера. Следовало защищать подчиненную общину от врагов, иначе князь-ставленник мог потерять стол, и все выгоды, которые можно было извлечь из его правления, останутся нереализованными. Так, видимо, следует объяснять участие ополченцев во многих войнах, прямо не затрагивавших интересы их собственной общины. У нас есть весьма яркие примеры подобного рода. В 1148 г., узнав, что «Гюргии из Ростова обидить мои Новгородъ», Изяслав Мстиславич и его брат Ростислав «съ всеми Русьскими силами... и съ Смоленскими», действовавшими в тесном союзе, пришли на защиту новгородской волости (45, т. II, стб. 367, 369 – 370.). Южнорусские и смоленские вои, судя по всему, не считали данный поход чуждым своим собственным интересам, ибо иначе их князья потеряли бы власть над Новгородом. Из тех же соображений, как нам кажется, владими́ро-суздальские полки вместе с новгородцами участвовали в битве на Омовже в 1234 г. (38, с. 72-73, 283.). В таком же ключе можно, по всей видимости, объяснить и помощь Романовичей Владимиру Рюриковичу Киевскому в начале XIII в. Мотивом участия волынских воев в данных войнах было укрепление влияния своей общины в Киевской земле, что нашло свое отражение в претенциозной тираде волын-



ского летописца о киевском князе: «Данило посади его в себе место в Киеве». (45, т. II, стб. 772-773, 2). Мотивы поведения воев, ходивших помогать общинам, вошедшим в сферу влияния их волости, станут значительно яснее на фоне новгородских событий, когда новгородцы показали путь малолетнему Ростиславу Михайловичу, объясняя это так: «Како отец твои рекль быль въсести на коне на воину къ Въздвигению и крестъ целоваль, а се уже Микулинъ день, съ нас крестное челование; а ты поиди прочь, а мы собе князя промыслимъ». (38, с. 70, 278). Как мы видим, неоказание военной помощи влекло за собой потерю влияния.

Особенно много заботилась община о тех волостях, которые она хотела подчинить надолго. Так, в конце XII в. ряд серьезных шагов к подчинению Киева предпринимает Всеволод Юрьевич. В 1195 г. он «посади в Кыеве Рюрика Ростиславича». Чуть позже, узнав о союзе Романа Мстиславича и Ольговичей, направленном против своего ставленника, Всеволод организует грандиозный поход, «подъ Рюрикомъ твердя Кыевъ». (45, I, стб. 412-413; т. 38, с. 158-159.). Этот же князь, долгое время неустанно подчинявший рязанские земли, организует в 1184 г. поход против врагов рязанцев – волжских булгар (45, т. I, стб. 389; т. II, стб. 625; т. 38, с. 147; 34, с. 93.). Согласно В.Н.Татищеву, в тексте труда которого сохранилась речь Всеволода по этому поводу, владимирский князь фактически противопоставлял себя «недостойным» рязанским князьям. «Им же несть ми лзе противитися, – говорил он о булгарах, – зане братия резанстии сами в себе котору имут, а друзи не радят о Рустей земли...» (56, т. IV, с. 298.). Напротив, опираясь в 1180-х гг. на Пронск, он помогает ему против Рязани (45, т. I, стб. 387-388, 400-403; т. 38, с. 146-147, 153-154; 34, с. 92, 98-99.). На-

конец, в 1194 г. Всеволод своим категорическим запретом спасает Рязанскую землю от намечавшегося похода Святослава Всеволодовича. Чтобы снискать популярность у рязанцев, по резонному предположению А.Л.Монгайта, он организовал и антиполовецкий поход 1199 г. (45, т. II, стб. 625; 36, с. 338, 352.) В своих решениях же Всеволод опирается на ополченцев своей земли. Не менее интересна и помощь Полоцку от внешних врагов. За влияние над ним, как уже отмечалось в литературе, боролись несколько общин (20, с. 150; 60, с. 517.), и все они стремились предложить свою помощь различным силам Полоцкой земли. В 1159 г. Ростислав Мстиславич Смоленский помогает полочанам в их борьбе с Минском, послав им «Смолняны, и Новгородци, и Плесковичи» (45, т. II, стб. 495-496). В 1167 г. его сын Давыд, ставший в 1164 г. витебским князем, «не да» «полку» Володарю Полоцкому, «занеже» ждал «брата своего Романа съ Смолняны» (45, т. II, стб. 527, 525, 608-609.). Очевидно, были правы ученые, считавшие, что в удержании Витебска Давыдом была заинтересована сама Смоленская земля (20, с. 155; 13, с. 224.).

Подведем итоги. Анализ мотивов участия народа Древней Руси в войнах привел нас к выводу, что общинники в то время воевали за свои, а не за собственно княжеские интересы. Основной причиной, заставляла их братья за оружие, – опасность со стороны внешних врагов, которыми были едва ли не со всех сторон окружены древнерусские земли. Нередко ополченцев толкала в походы и жажда добычи, которая делилась в то время между знатью во главе с князем и простыми воями. Кроме того, волощан привлекала и возможность получать дань, различного рода единовременные откупы и контрибуции с побежденных. На основании анализа письмен-



ных источников мы не можем присоединиться к мнению тех ученых, которые полагали, что дань, откупы и др. являлись личным приобретением древнерусских правителей. Данные «плоды побед» также распределялись между князем и его окружением и ополченцами. Вопреки расхожему мнению, вооруженные «люди» были заинтересованы и во внутренних войнах XI – начала XIII вв. Кроме жадности добычи и обороны своей земли от воинств иных волостей, вои преследовали в данном случае и иную цель. Нередко они стремились посадить в других общинах своих ставленников. Все материальные выгоды, которые извлекались последними из новых должностей, частично распределялись среди воев-волошан. Правда, происходило это не прямо, а косвенно, через институты общенародных пиров, дарений, а также граблений. Посадение же своего ставленника в чужой земле порождало целый комплекс новых проблем. В первую очередь, подчиненную волость следовало защищать, иначе посаженный здесь ставленник вполне мог потерять стол.

Литература

1. Абрамович Г.В. К вопросу о критериях раннего феодализма на Руси и стадийности его перехода в развитый феодализм // История СССР. – 1982. – № 2. – С. 60-77.
2. Алексеев Л.В. Смоленская земля в IX – XIII вв. – М.: Наука, 1980. – 262 с.
3. Бойцов М.А., Ткаченко Н.Г. Вместо Палестины – Ливония // Вестник МГУ. – Сер. 8. История. – 1995. – № 2. – С. 59-74.
4. Бутов П. Оборона русской летописи от неверов скептиков. – СПб.: Б. и., 1840. – VI, LX, 461 с.
5. Былины Печоры и Зимнего берега (новые записи) / Изд. подг. А.М. Астахова и др. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1961. – 606 с.
6. Былины Севера. – Т. I. Мезень и Печора / Записи, вступ. статья и комм. А.М. Астаховой. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1938. – 655 с.
7. «Великая хроника» о Польше, Руси и их соседях XI – XIII вв.: (Перевод и комментарии) / Пер. Л.М. Поповой, вступ. ст. и комм. Н.И. Щавелевой. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 264 с.
8. Венгерский Аноним // Шушарин В.П. Русско-венгерские отношения в IX веке // Международные связи России до XVII в. Сб. статей / Ред. колл.: А.А. Зимин, В.Т. Пашуто. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – С. 135 – 145.
9. Ветловская В.Е. Летописное осмысление пиров и дарений в свете фольклорных и этнографических данных // Генезис и развитие феодализма в России. Проблемы идеологии и культуры / Под ред. И.Я. Фроянова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. – С. 58 – 72.
10. Воронин Н.Н. На берегах Клязьмы и Немана // По следам древних культур. Древняя Русь / Отв. ред. Б.А. Рыбаков. – М.: Госизд-во культурно-просветительной литературы, 1953. – С. 253 – 288.
11. Генрих Латвийский. Хроника Ливонии / Введение, перевод и комментарии С.А. Аннинского. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1938. – 608 с.
12. Головкин А.Б. Древняя Русь и Польша в политических взаимоотношениях X – первой трети XIII вв. – Киев: Наукова думка, 1988. – 136 с.
13. Голубовский П.В. История Смоленской земли до начала XV ст. – Киев: Типография Императорского Университета св. Владимира В.И. Завадзкого, 1895. – 334 с.
14. Греков Б.Д. Киевская Русь. – М.: Госполитиздат, 1953. – 568 с.
15. Гумилев Л.Н. Древняя Русь и Великая степь. – М.: Мысль, 1993. – 781 с.
16. Гумилев Л.Н. От Руси к России. – М.: Экспресс, 1992. – 336 с.
17. Гуревич А.Я. Богатство и дарение у скандинавов в раннем средневековье (некоторые нерешенные проблемы социальной структуры дофеодального общества) // Средние века. – Вып. 31 / Отв. ред. С.Д. Сказкин. – М.: Наука, 1968. – С. 180 – 198.
18. Данилевич В.Е. Очерк истории Полоцкой земли до конца XIV столетия. – Киев: Типография Императорского Университета св. Владимира В.И. Завадзкого, 1896. – 273 с.



19. Даркевич В.П. «Градские люди» Древней Руси: XI – XIII вв.// Культура славян и Русь. – С. 93 – 143.
20. Довнар-Запольский М.В. Очерк истории Кривичской и Дреговичской земель до конца XII столетия. – Киев: Типо-литография Высочайше утв. Товарищества И.Н. Кушнерев и К^о в Москве. Киевское отделение, 1891. – 170 с.
21. Закон Судный людем/ Подг. к печати М.Н. Тихомиров, Л.В. Милов. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 178 с.
22. Закон Судный людем пространной и сводной редакции/ Подг. к печати М.Н. Тихомиров, Л.В. Милов. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 286 с.
23. Иловайский Д.И. История России. Становление Руси. – М.: Чарли, 1996. – 736 с.
24. Иловайский Д.И. История Рязанского княжества. – М.: В университетской типографии, 1858. – 329 с.
25. Ироическая песнь о походе на половцов удельнаго князя Новагорода-Северскаго Игоря Святославича. – М.: В Сенатской Типографии, 1800. – VIII, 47, 1 с.
26. История Ливонии с древнейших времен. Т. I. – Рига: Печатано в типо-литографии А.И. Липинского 1885. – 399 с.
27. Ключевский В.О. Соч.: В 9-ти т. – Т. I. – М.: Мысль, 1987. – 430 с.; Т. 2. – М.: Мысль, 1987. – 447 с.
28. Козин С.А. Сокровенное сказание. Т. I. – М.; Л.: 1941. – 620 с.
29. Костомаров Н.И. Исторические монографии и исследования. – Т. I. – СПб.: Тип. А. Тратиело, 1872. – 453, 52 с.
30. Костомаров Н.И. Русские инородцы. – М.: «Чарли», 1996. – 608 с.
31. Кривошеев Ю.В. О средневековой русской государственности. – СПб.: Б. и., 1995. – 98 с.
32. Кучера М.П. Змиевы валы Среднего Поднепровья. – Киев: Наукова думка, 1987. – 207 с.
33. Кучера М.П. Переяславское княжество// Древнерусские княжества X – XIII вв./ Отв. ред. Л.Г. Бескровный. – М.: Наука, 1975. – С. 118 – 143.
34. Летописец Переяславля Суздальского, составленный в начале XIII века (между 1214 и 1219гг.) / Изд. К.М. Оболенским. – М.: В Университетской типографии, 1851. – 212 с.
35. Махабхарата. Книга восьмая. О Карне (Карнапарва) / Пер. с санскрита, предисл. и комм. Я.В. Василькова и С.Л. Невелева. – М.: Наука, Гл. редакция вост. литературы, 1990. – 326 с.
36. Монгайт А.Л. Рязанская земля. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 400 с.
37. Мункуев Н.Ц. Китайский источник о первых монгольских ханах. – М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1965. – 224 с.
38. Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов/ Под ред. и с предисловием А.Н. Насонова. – М.;Л.: Изд-во АН СССР, 1950. – 641с.
39. Пашуто В.Т. Героическая борьба русского народа за независимость (XIII век). – М.: Гос. изд-во полит, лит-ры, 1956. – 280 с.
40. Пашуто В.Т. Образование Литовского государства. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 531 с.
41. Пашуто В.Т. Очерки по истории Галицко-Волынской Руси. – М.: Изд-во АН СССР, 1950. – 330 с.
42. Пашуто В.Т. Черты политического строя древней Руси// Новосельцев А.П. и др. Древнерусское государство и его международное значение. М., 1965. – С. 11 – 77.
43. Петр из Дусбурга. Хроника земли Прусской/ Изд. подг. В.И. Матузовой. – М.: Ладомир, 1997. – 384 с.
44. Полевой Н.А. История русского народа. – Т. I. – М.: Вече, 1997. – 640 с.; Т. II. – М.: Вече, 1997. – 592 с.
45. Полное собрание русских летописей. – Т. I. – М.: Изд-во восточной литературы, 1962. – 493 с.; Т. II. – М.: Изд-во восточной литературы, 1962. – 1022 с.; Т. IX – X. – М.: Наука, 1965. – 256 с.; 244 с.; Т. 24. – Пг.: 2-я Государственная типография, 1921. – 271 с.; Т. 25. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1949. – 484 с.; Т. 32. – М.: Наука, 1975. – 173 с.; Т. 37. – Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1982. – 184 с.; Т. 38. – Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1989. – 176 с.
46. Раппопорт П.А. Военное зодчество западнорусских земель X – XV вв.// Материалы и исследования по археологии СССР.



- № 140. – Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1967. – 241 с.
47. Романов Б.А. Люди и нравы Древней Руси// От Корсуня до Калки/ Сост., коммент., сопровод. текст О.М. Рапова. – М.: Мол. гвардия, 1990. – С. 255 – 470.
48. Русанова И.П., Тимошук Б.А. Религиозное двоеверие на Руси в XI – XIII вв. (по материалам городищ-святилищ) // Культура славян и Русь/ Сост. Т.Б. Князевская. – М.: Наука, 1998. – С. 144 – 163.
49. Рыбаков Б.А. Киевская Русь и русские княжества XII – XIII вв. – М.: Наука, 1982. – 591 с.
50. Рыбаков Б.А. «Слово о полку Игореве» и его современники. – М.: Наука, 1971. – 295 с.
51. Сахаров А.Н. Дипломатия древней Руси: IX – первая половина X в. – М.: Мысль, 1980. – 358 с.
52. Седов В.В. Некоторые итоги раскопок в Изборске// Северная Русь и ее соседи в эпоху раннего средневековья. Межвуз. сб./ Отв. ред. А.Д. Столяр. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. – С. 153–157.
53. Сказания о святых Борисе и Глебе. Сильвестровский список XIV века/ Изд. И.И. Срезневский. – СПб.: В Типографии Императорской Академии наук, 1860. – XXVI с., 90 стб., 1 с., 147 стб.
54. Смирнов А.П. Волжские болгары. – М.: Издания ГИМ, 1951. – 275 с.
55. Соловьев С.М. Соч. – Кн. I. – М.: Голос, 1993. – 752 с.; Кн. II. – М.: Мысль, 1988. – 765 с.
56. Татищев В.Н. Собр. соч. Т. II – III. – М.: Ладомир, 1995. – 688 с.; Т. IV. – М.: Ладомир, 1995. – 556 с.
57. Тизенгаузен В.Г. Сборник материалов, относящихся к истории Золотой Орды. – Т. II. Извлечения из персидских сочинений. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1941. – 308 с.
58. Толочко П.П. Древнерусский феодальный город.- Киев: Наукова думка, 1989.-256 с.
59. Феннел Д. Кризис средневековой Руси. 1200 – 1304. – М.: Наука, 1989. – 296 с.
60. Фроянов И.Я. Древняя Русь. Опыт исследования истории социальной и политической борьбы. – М.;СПб.: Златоуст, 1995. – 703 с.
61. Фроянов И.Я. Киевская Русь: Очерки социально-политической истории. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 256 с.
62. Фроянов И.Я. Мятёжный Новгород. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1992. – 280 с.
63. Фроянов И.Я. Рабство и данничество у восточных славян (VI – X вв.). – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – 512 с.
64. Фроянов И.Я., Дворниченко А.Ю. Города-государства Древней Руси. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 269 с.
65. Фроянов И.Я., Юдин Ю.И. Былинная история. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – 592 с.
66. Шаскольский И.П. Борьба Руси против крестоносной агрессии на берегах Балтики в XII – XIII вв. – Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. – 245 с.
67. Янин В.Л. Новгородские посадники. – М.: Изд-во МГУ, 1962. – 387 с.
68. Янин В.Л., Зализняк А.А. Новгородские грамоты на бересте (из раскопок 1977 – 1983 годов). – М.: Наука, 1986. – 311 с.
69. Bandradrápa// Den Norsk-Islandske Skjaldedigtning ved Finnur Jónsson. A. Text efter håndskrigterne. – B. I: 800 – 1200. – København: Univ., 1967. – S. 199 – 201.
70. Dlugossii J. Historiae Polonicae libri XII/ Ed. A. Przeddziecki. – T. 1. – Cracoviae: Ex typographia kirchamaverians, 1873. – 565 p.
71. Strykowski M. Kronika Polska, Litewska, Zmodska i Wszystkiej Rusi. – Warszawa: W Drukarni Panstwowe, 1846. – 392 p.
72. Vernadsky G.V. Kievan Russia.-New Haven; London: Yale univ. press, 1976.-XIV,412 p.

Сведения об авторе

Лисюченко И.В., кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории и права СГПИ. Основное направление исследований – история восточных славян средневековой Руси.

* * *



КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАВРОПОЛЬЕ

О.В. Курбанова

На современном этапе изучение отечественной системы специального (коррекционного) образования рассматривается как предмет комплексного анализа, в котором немаловажную роль играет история и предпосылки его становления и развития.

Ставрополье – один из типичных и в то же время своеобразных регионов России. Начало его истории как территориально – административного образования восходит ко времени становления российской государственности на южных рубежах, когда с 1777 года на территории будущего степного края начали возводиться главные опорные пункты Азово-Моздокской укрепленной линии. В последствии рассматриваемый регион прошел долгий путь культурно – исторического, социально – экономического и политического развития. К числу важнейших событий, оказавших влияние на формирование предпосылок становления

и развития специального образования на Ставрополье можно отнести следующие: открытие публичной библиотеки (1852 год), открытие и преобразование мужской гимназии (1837 год), частного пансиона для воспитания девушек дворянского происхождения (1838 год), женского училища св. Александры (1849 год), Ольгинской женской гимназии (1860 год).

Прецеденты оказания помощи лицам с различными отклонениями в регионе связаны, прежде всего, с благотворительной деятельностью, широко развитой в регионе. По развитию благотворительности Ставропольская губерния занимала третье место среди других регионов Российской Империи. В Кавказском крае находилось 86 благотворительных обществ. Общее количество благотворительных учреждений на каждые 100.000 жителей составляло 3 в целом по Кавказскому краю и 4 учреждения в Ставропольской губернии. Всего из 8 приказов общественного призрения, действовавших в Российской империи в XIX веке, 1 находился в Ставропольской губернии. По времени возникновения благотворительных заведений Ставропольская губерния занимала одно из ведущих мест среди других регионов России. В целом по России всплеск благотворительности и открытия соответствующих учреждений наблюдался в 1880 – 1900 годы. В Ставропольской губернии ряд крупных благотворительных заведений был открыт еще в 1803 – 1830 годах. Удельный вес благотворительных заведений для детей в регионе превышал этот показатель в целом по Российской империи. Так, заведения призрения и





воспитания детей и заведения дешевого и бесплатного обучения составляли 1/5 часть от общего количества благотворительных заведений в регионе (20,7% и 27,6% соответственно).

В XIX веке на Ставрополье различные организации и общества оказывали помощь нищим, сиротам, больным и раненым, детям с различными отклонениями в развитии и увечьями. Среди этих организаций и обществ особую значимость играли следующие: Ставропольское местное управление общества попечения о раненых и больных воинах, впоследствии преобразованное в Ставропольское местное управление Российского общества Красного Креста, Ставропольское Михайловское ремесленное училище, Кавказская областная врачебная управа, впоследствии преобразованная в Ставропольскую губернскую врачебную управу, Епархиальное попечительство о бедных духовного звания, Ставропольская дворянская опека, Ставропольский Приказ общественного призрения и др. Эти заведения явились первыми инициаторами развития в регионе системы образования, воспитания детей. Так, в конце XIX века учредители Ставропольского управления общества Красного Креста поднимают вопрос об открытии «детских яслей в селах Ставропольской губернии» (3, д. 21).

Кавказская областная врачебная управа также сыграла определенную роль в возникновении предпосылок организации и создания специального образования в крае. На протяжении векового существования Врачебная управа помимо основных своих функций занималась также освидетельствованием умственных способностей различных лиц (4, д. 11, 19 и др.). После таких освидетельствований Врачебная управа давала указания по дальнейшему их содержанию. Во второй половине XIX века факты освидетельствования лиц и оценка их

умственных способностей приобретают регулярный и систематический характер. С середины XIX века факты рождения младенцев с уродствами и различными патологиями в документах Врачебной управы рассматриваются уже как обычае. Существуют факты рождения детей с нарушениями зрения, слуха. Общество обеспокоено такими фактами.

Одной из самых крупных и значительных организаций, оказывающих помощь лицам с отклонениями в развитии был Ставропольский (Кавказский) Приказ общественного призрения, созданный в 1802 году на основании Указа от 15 ноября. Призрение детей осуществлялось в специальном детском отделении, упоминание о котором появилось в отчетах в 1878 году (5, д. 132). В первый год существования заведения в нем находилось 16 детей в возрасте от 2 до 11 лет. Вероятно, оно было создано раньше по примеру Сибирского сиротского дома. Содержание детей в богадельне было крайней мерой. По возможности приказ пытался сразу же найти ребенку воспитателей, т.е. отдать его на «прокормление и воспитание» семье с денежным пособием от приказа или без него. Часто воспитатели усыновляли (удочеряли) ребенка. Приказ занимался освидетельствованием, как взрослых, так и детей в умственных способностях, а также на предмет нарушений слуха и зрения у них. Многочисленные документы (5, д. 10, 19, 21 и др.) указывают, что в основном освидетельствовали в умственных способностях. Так, только в период с 1837 по 1886 год было освидетельствовано 97 лиц. В воспитательном доме Приказа содержались дети дошкольного и школьного возраста с нарушением слуха, зрения, интеллекта. С начала деятельности и организации воспитательных домов правительство России обращает на них особое внимание.



В воспитательном доме Ставропольского Приказа общественного призрения дети с нарушениями в развитии в основном призывались и присматривались. Они получали также бесплатное питание и медицинскую помощь. Подростки 10-11 лет обучались также различным видам ручных работ и ремеслу, как-то – «... шитье платья, белья и обуви, вязание чулков, прядение шерсти, делание щеток, малярных кистей...» (5, д. 370, 371). Руководство Ставропольской губернии в XIX веке не принимало никаких действий по открытию специальных школ для таких детей. Глухих и слепых детей направляли на обучение в столичные города, где к тому времени уже существовали специальные школы и училища для таких детей (г. Москва, г. С. – Петербург, г. Ростов – на – Дону).

Среди учреждений «на особых основаниях управляемых» нельзя не отметить Ведомство Учреждений Императрицы Марии, берущее свое начало с 1796 года. Позднее к Ведомству были присоединены многочисленные благотворительные организации, в том числе такие гиганты, как Попечительство Марии о слепых, о глухих, Ведомство детских приютов. К концу XIX века под покровительством Ведомства состояло 683 различных благотворительных заведения. Из них наибольшее количество приходилось на заведения призрения и воспитания детей.

Особый вид благотворительной деятельности на Ставрополье осуществляло Ставропольское губернское попечительство детских приютов Ведомства Учреждений Императрицы Марии, которое было открыто в Ставрополе 11 мая 1911 года. Тогда же был решен вопрос об открытии на благотворительные средства первого в губернии детского приюта. Ставропольский детский приют начал прием детей в ноябре 1911 года. К 1 января 1913 года в приюте призрева-

лось 19 детей (2). Прием детей производился после обследования материального положения семьи ребенка (если она была). При приюте имелось училище, где дети обучались по программе народных училищ. Кроме того, велось обучение рукоделию, кулинарному искусству.

Среди учреждений Ведомства императрицы Марии, распространявших свою деятельность на Ставропольскую губернию, было Кавказское отделение попечительства Императрицы Марии о слепых, которое относилось к централизованным специализированным органам призрения. Попечительство о слепых начало свою работу в феврале 1881 года в составе Ведомства Учреждений Императрицы Марии. Председателем Кавказского отделения Попечительства о слепых была графиня Елизавета Андреевна Воронцова – Дашкова. Кавказское отделение Попечительства о слепых создавалось с целью оказания всякого рода помощи, в том числе медицинской и трудовой, различным неимущим лицам с дефектами зрения. Попечительство издавало специальный журнал, предназначенный для призреваемых – «Досуг слепых», а также имело собственный печатный орган – «Слепец». Целью деятельности Кавказского отделения было «улучшение быта слепых Кавказского края», которых насчитывалось к 1891 году около 10000 человек (1). Основными задачами деятельности отделения было открытие и содержание лечебных, воспитательных, профессиональных заведений для взрослых и детей, страдающих слепотой, для приготовления их к самостоятельной трудовой жизни. Наряду с этим, отделение должно было изыскивать меры предупреждения развития слепоты среди детского населения, вести просветительскую работу среди родителей. Более того, отделение изготовляло специальные учебные пособия, предназначенные для слепых детей. Средства отделения складывались из ас-



сигнований попечительства, членских взносов, церковно-кружечных сборов, частных пожертвований, платы за лечение и обучение в заведениях отделения, городских пособий и др. Средства отделения составлялись: а) из пожертвований, собираемых посредством подписки, сборных кружек и т.п.; б) из членских взносов; в) из сборов с концертов, спектаклей, публичных чтений и т.п.; г) субсидий от правительства, совета Попечительства и других общественных учреждений; д) платы, вносимой состоятельными родителями и родственниками за содержание слепых в открытых отделением учреждениях; е) стипендий, учреждаемых в этих заведениях обществами, учреждениями и частными лицами. Деятельность отделения заключалась в обучении слепых детей в специальном училище, а также в оказании медицинской помощи в лечебнице. С этой целью в 1891 году в Тифлисе была открыта лечебница для слепых, а в 1893 году – училище для обучения детей с дефектами зрения. В 1902 году в училище для слепых обучалось двое детей из Ставропольской губернии и один из Кубанской области. К 1 января 1910 года в училище слепых г. Тифлиса обучалось 20 детей: 15 мальчиков и 5 девочек. К 1 января 1911 года – 17 учащихся: 12 мальчиков и 5 девочек. В образование детей была включена как общеобразовательная, так и ремесленная подготовка. Много внимания уделялось пению. При училище существовали специальные ремесленные мастерские. В это училище принимались дети со всего Кавказского края, включая Ставрополье, в возрасте от 7 до 11 лет с неизлечимой слепотой, не имеющие других физических недостатков и способные к учению. Оно состояло из одного подготовительного класса в двух отделениях и трех нормальных классов. По достижении 15-летнего возраста слепые учащиеся переводились в ремесленные отделения. Учебные занятия с учащимися проводились в специальных классах по учебной

программе, одобряемой и утверждаемой инспектором губернских училищ и Главным попечительством по представлению Совета Кавказского Отделения. В училище были созданы специальные мастерские, где дети могли получить навыки по какому-либо ремеслу. Мальчиков обучали ремеслу плетения корзин, а девочек рукоделию. В этом прослеживается трудовая и профессиональная направленность подготовки учащихся. Деятельность Кавказского отделения Попечительства о слепых, основанного 8 ноября 1889 года была связана не только с обучением и воспитанием слепых детей. Она включала в себя также решение следующих вопросов: призрение слепых, трудовая помощь слепым, создание глазных отрядов, занимавшихся оказанием амбулаторной медицинской помощью, пунктов и лечебниц для оказания помощи слепым, издание пособий и специальной литературы для слепых. Создание новых глазных отрядов, пунктов, лечебниц для слепых особенно активно проходило на Ставрополье в начале XX века

В конце XIX – начале XX века существовало Кавказское отделение попечительства о глухонемых. Оно располагалось также в столице Кавказского края – г. Тифлисе. Председателем Кавказского отделения Попечительства о глухонемых был назначен камергер Высочайшего Двора князь Н.В. Аргутинский – Долгоруков. Представителем председателя состоял и А.А. Ионнисяни. В конце XIX века в г. Тифлисе была открыта школа для глухонемых детей, состоящая в Попечительстве Государыни Императрицы Марии Федоровны о глухонемых. К 1904 году в тифлисской школе глухонемых находилось 22 глухонемых ребенка, из них: 14 мальчиков и 8 девочек. В обучении и воспитании детей использовался устный метод. Занятия в школе проводились интенсивно:



по 6 уроков в первой половине дня, кроме того, имелись еще и вечерние занятия. В 1903 году при школе был открыт пансион-приют. Анализ содержания образования детей показывает, что в первые годы обучения детей в школе больше внимания уделялось развитию слуха, речи, голоса, умению считать с губ (0,1, 2 и 3 классы). В содержание образования детей старшего возраста кроме общеобразовательной подготовки (арифметика, чтение, письмо, география, история и др.), включались также занятия и элементы профессиональной подготовки (ремесла, рукоделие) и занятия, направленные на подготовку глухонемого ребенка к самостоятельной жизни (общепользные сведения).

Следует отметить также и деятельность Ставропольского на Кавказе общества содействия воспитанию и защиты детей, основанного в г. Ставрополе в конце XIX века – в 1898 году. Общество содействия воспитанию и защиты детей было основано по инициативе группы общественных деятелей Ставрополья. Общество было организовано для реализации следующих целей: а) разработка вопросов, относящихся к физическому и духовному воспитанию и образованию детей, в видах установления правильного взгляда родителей и воспитателей на этот предмет; б) содействие родителям и воспитателям в осуществлении на практике способов и приемов физического и духовного воспитания и образования подрастающего поколения, а также устранению вредных условий правильного развития; в) практическое содействие физическому и духовному развитию детей; г) защита детей и несовершеннолетних, забота о брошенных и беспризорных детях. Для реализации этих целей общество устраивало заседания, публичные чтения, издавало педагогические сочинения, организовывало библиотеки и читальни, школы, детские сады. Обще-

ство состояло в ведении Министерства внутренних дел. В конце XIX века Общество учредило в своем ведении Приют для беззащитных и беспризорных детей, находящийся на Митрофановском переулке г. Ставрополя. Общество взяло на себя функцию по защите детей и несовершеннолетних от всякого рода противозаконных действий, причиняющих ущерб их здоровью и нравственности.

Проведенный анализ состояния культурно – исторического и общественного положения Ставрополья в XIX веке, позволяет заключить следующее: к концу XIX века на Ставрополье сложились все предпосылки к образованию и открытию специальных (коррекционных) образовательных и воспитательных учреждений. Этому способствовала активная и разносторонняя деятельность учреждений, входящих в Ведомство Императрицы Марии, сам характер благотворительной практики учреждений «на особых основаниях управляемых», их природа.

Рассматриваемый регион в силу особенностей своего пребывания в составе Российской империи был наделен определенной спецификой в благотворительном этапе – этапе зарождения государственного интереса к проблемам оказания специальной помощи лицам с различными отклонениями. Кавказ воспринял привнесенную и уже апробированную центральными губерниями систему общественного призрения, с той лишь разницей, что на Ставрополье эта система была представлена в основном приказом общественного призрения. Специфика религиозной политики государства на Кавказе, заключавшаяся в необходимости увеличения числа прихожан в епархии, обусловила активную миссионерскую деятельность церкви, одной из форм проявления которой, и стала благотворительная практика оказания специальной поддержки лицам с отклоне-



ниями в развитии с целью обращения их в православие.

Таким образом, период XIX века в истории специальной помощи и поддержки лиц с отклонениями в развитии на Ставрополье характеризуется как этап культурно – исторических предпосылок в становлении специального образования детей с отклонениями в развитии, зарождения сети специальных образовательных учреждений, и соотносится с аналогичным периодом в формировании предпосылок и развитии системы специального образования в России.

Литература

1. Тринадцатый отчет Кавказского отделения попечительства о слепых за 1902 год. – Тифлис, 1903.
2. Труды Ставропольского Общегубернского Съезда по общественному призрению. – Ставрополь, 1915. – 56 с.

3. Государственный архив Ставропольского края. Фонд № 62 – Ставропольское местное управление российского общества Красного Креста.

4. Государственный архив Ставропольского края. Фонд № 65 – Кавказская областная врачебная управа.

5. Государственный архив Ставропольского края. Фонд № 240 – Ставропольский приказ общественного призрения.

Сведения об авторе

Курбанова Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Ставропольского государственного педагогического института. Автор более 20 научных и учебно-методических работ. Сфера научных интересов – проблемы и перспективы развития региональной системы специального образования.

* * *





ИСТОРИЧЕСКИЕ ВЕРСИИ ПО ВОПРОСУ ПРОИСХОЖДЕНИЯ КАЗАКОВ

*А.Ф. Григорьев,
М.А. Григорьева*

Русская история, которая существует в современной исторической науке и изучается в учебных заведениях, впервые изложена выходцем из Пруссии И. Гизелем (1600–1683 гг.), затем расширена и доработана в XVIII веке приглашенными в Россию профессорами-историками Г.Ф. Миллером (1705–1738 гг.), Г.З. Байером (1694–1738 гг.) и А.Л. Шлецером (1735–1800 гг.).

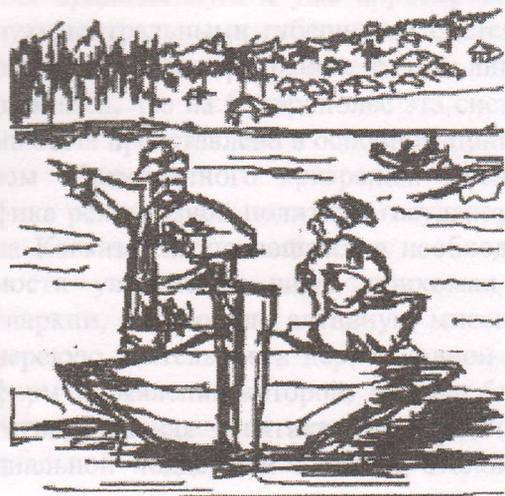
За изучение и критический разбор древнерусских летописей, как ни странно, взялись впервые иностранцы, в частности немцы. «Все выдающееся в истории Руси ими нарочно или замалчивалось, или искажалось, все характерно русское они старались присвоить своей расе и даже нередко покушались отнять у нас не только славу, величие, могущество, богатство, промышленность и все добрые качества сердца, но и племенное имя – имя руссов, известное исстари, как славянское», – такая обида слышится в книге Е.П. Савельева (1).

Так, например, Август Людвиг Шлецер, случайно попавший в Россию, в своем труде «Нестор. Русские летописи», изданном на немецком языке (1809–1810 гг.), «переставляя и выбрасывая произвольно слова (из Ипатьевского списка), сделал вывод, что варяги – народ германского племени, живший по берегам Балтийского и Немецкого морей, и что руссы принадлежат к этому же племени и могут означать шведов». Выводы Шлецера стали повторять его соотечественники, а потом и российские историки. Для того чтобы писать исто-

рию народа, пишет Е.П. Савельев, исследователю необходимо знать славянские наречия и происшедшие в течение веков перемены в них развития слова и от соседнего влияния, также необходимо знакомство с характером, нравами, обычаями, домашним бытом, традициями и внутренним движением славянского мира.

Е.П. Савельев подвергает резкой критике Шлецера и его последователей. Немецкие историки, писавшие историю, допустили многие неточности с умыслом, или просто по незнанию древнеславянского письма, на котором писались грамоты, летописи и другие археологические источники, оставшиеся в наследство России. Если они допускали такие невинные ошибки, как, например: «...лошадь здесь бывает трех видов – конь, кляча и кобыла» (2), то почему не допустить и более серьезные неточности!?

Шлецер и его последователи «производят» огромное племя руссов, занимавшее некогда половину Европы из





крошечного скандинавского «народца», будто Россия развила свои силы от влияния на нее скандинавов и что «самое имя свое она получила от них же» (3).

Однако в доказательство несостоятельности этих выводов Е.П. Савельев приводит убедительные доказательства и материалы. Сохранившиеся документы, очищенные от различных переводов, а также археологические находки (могилы, клады, насыпи, развалины, монеты, медали, оружие), сохранившиеся места остатки славянского языка, нравы, обычаи, поверья, порядок ведения войны, а главное – остатки древнейшей славяно-русской письменности – все это свидетельствует о том, что славяно-русы существовали ранее греков и римлян.

Великий русский ученый М.В. Ломоносов решительно не соглашался с версией Миллера, однако российская императрица в написании истории отдала предпочтение Миллеру, а труд Ломоносова был конфискован. Многие профессиональные историки, филологи, нумизматы, археологи (А.Д. Чертков, Ф. Воланский, Е.И. Классен и многие другие) вскрыли многочисленные факты, которые совершенно не вяжутся с официальной романовской версией. Все это говорит о том, что подлинную русскую историю еще предстоит исследовать и восстанавливать.

Позже западных историков (И. Гизеля, Г.Ф. Миллера, А.Л. Шлецера) в художественной форме была изложена в «Истории» Н.М. Карамзина так называемая романовская версия. В XIX веке появились труды С.М. Соловьева, В.О. Ключевского и многих других, по сути, повторившие ту же версию.

История казачества писалась, опираясь на уже упомянутые труды. Авторы-исследователи истории казачества,

используя в своих изысканиях различные источники, предлагают ряд гипотез, во многом противоречащих друг другу, главным образом в вопросе о происхождении казачества, да и самого слова «казак».

«Казак» – по официальной исторической версии слово нерусского происхождения, и занесено на Русь татарами, поскольку по предположению ученых до татаро-монгольского нашествия в русских летописях не встречалось. Вопрос о происхождении слова «казак» до сих пор до конца не изучен, имеет множество гипотез и трактовок. Название многомиллионного народа «казаки» тесно связано с вопросом о его происхождении.

Фишер, исследователь XVIII века, слово «казак» производит от татарских корней, не указывая конкретно от каких. Наименование это первоначально приписывалось ордынским казакам, жившим в начале XVI века по Нижней Волге, позже названных киргиз-кайсаками. Е.П. Савельев приводит описание этого рода: «У киргизов есть особый род, который исключительно носит название «казак». Это потомки омагометянных и смешанных с другими восточными народностями древних казаков. Среди них часто встречаются лица с арийски красивым профилем, в языке встречается много очень характерных слов, выражений, свойственных говору донских казаков, например, чекмень (кафтан), казан (котел), тумак (шапка с верхом), каун (дыня), тыква, бахча и др» (4). Еще существует масса различных трактовок и прочтений слова «казак», которые перекликаются друг с другом, иногда противоречат.

Русские историки-исследователи связывают происхождение русского казачества с периодом татаро-монгольского нашествия. В период татарского нашествия, полчища Чингизхана двигались вместе со своими семья-



ми и хозяйствами. Необходимо было освещать путь этим громоздким домовитым полчищам, держать сторожевые посты, отыскивать обходные пути, производить дальние разведки и т. д. Для этого выделялись люди бедные, бездомные, без забот об имуществе. «Вот откуда произошли татарские казаки-бездомовники. Люди смелые, бойкие, люди степной воли и тревоги, существование которых в разных видах не прекращалось, а напротив, усиливалось, и после того как монгольские орды уселись на постоянных местах» (5). Татарские казаки служили в баскаках, собиравших дань с русских князей. Их услугами умело пользовались великие московские князья, принимая их на службу в своих пограничных владениях. Они отбывали службу великим князьям еще в XIV веке, называясь мещерскими казаками. Поселившись по притокам Оки в Мещерской области, они основали города Касимов, Темников, Елатму и др. Татарские казаки отбывали сторожевую службу вниз по Дону и ходили на Волгу за добычей... Число их увеличилось выходцами из разных орд при великом князе Василии Темнове, давшем почетное убежище в привольной муромской земле родовитым ордынским изгнанникам. «Вслед за мещерскими татарскими казаками и не без связи с ними появляются русские рязанские казаки» (6).

Русский исследователь И. Попко видит исторические корни зарождения русского казачества в княжеских дружинах. «В казачестве нашла свое продолжение первая, прочно организованная военная сила на Руси – дружина, после того, как татарское порабощение лишило ее подобающего места при княжеском столе, под княжеским стягом. Когда не стало свободного вождя-князя, на его место стал атаман, а духовное начало, которым и жила и крепка была дружина, когда служила князю, – стало принадле-

жать впоследствии (с падением татарской власти) царю-батюшке» (7).

Русским дружинникам-казакам орда противопоставляла своих татарских «бездомовников», но на первых порах выходило, что и те и другие чаще «якшались» (8), чем противостояли друг другу. Предприимчивые люди с обеих сторон оставляли свои служебные посты, собирались в отряды и пускались в «вольное молодечество». Первый, исторически известный атаман у русских вольных казаков на Дону – татарин Сары-Азман; и наоборот, предводителем у крымских и казыевских казаков упоминается русский атаман Сенька Ложников. Осиротелые князья дружинники, носители духа военного братства и «молодечества», не привыкшие к труду «черных пашенных людей», направлялись, в Рязанское княжество. Это княжество чаще других подвергалось нападениям со стороны татар, поэтому здесь были рады представителям русского «молодечества».

О русских казаках Рязанского княжества упоминается еще в первой половине XV столетия при князе В. Темном, с войсками которого они разбили отряд ордынского царевича Мустафы в 1444 году под Переславлем Рязанским. Движение богатых караванов по двум водным путям Волге и Дону было для казаков огромным искушением и соблазном разбогатеть. Казаки ходили вооруженными провожатыми, стражниками при караванах, или производили нападения на них из береговых засад (и если не грабили, то брали откуп).

Почин в обоих видах промысла принадлежал новгородской вольнице, удалым медвежатникам (9) или ушкуйникам (10), которые стали известны своими походами еще с X века, когда они дошли на своих стругах до устья Терека. «Они проложили широкий путь русской колонизации до самого Камен-



ного пояса (Уральского хребта), а также первые прошли на Северный Кавказ, оказав услугу в распространении земли русской» (11). Иногда собирались в отряды до 2000 человек и составляли гребной флот из 150 ладей. Такие флоты проникали в Каспийское море и навещали устье Терека. Разбои новгородцев величались на их языке словом «молодечество». «Молодечество» такого рода оставалось присущим нижеволжскому, нижнедонскому бассейнам до позднего периода беглого бурлачества. Многие историки и исследователи казачества называют новгородское «ушкуйничество» началом вольного казачества в Руси, о чем И. Попко и пишет: «Мы имеем достаточное основание считать новгородское ушкуйничество началом вольного казачества, как считаем оторвавшийся от удельных князей дружинный элемент началом вообще вольного казачества» (12).

Новгородские речные ушкуйники в свою очередь, являясь преемниками днепровских варяго-русов, оставались прообразом вольных казаков через весь героический период их существования. Вот несколько строк из старинной былины:

*...Свернув парус, покрытый заплатами —
они веслами гребут, сами песенки поют,
они славят, прославляют православного
царя.*

*И, нападая на «бусы-кораблики»,
И, нападая на «бусы-кораблики», «орли-
ные» (царские)
однако и тут «иной раз по ночной теме-
ни ошибутся».*

В исторических летописях остались описания их бесстрашных путешествий «в стругах» и «досчатниках» по речным и морским просторам, которые стояли на первом плане их неистощимой предприимчивости, давали им роскошь жизни («зипуны»), составляли поэзию их

тревожного и сиротского существования, полного горя, лишений, ужасающих казней от турецких и татарских палачей.

Автор «Древней истории казачества» Е.П. Савельев видит корни казаков гораздо раньше и доказывает свою гипотезу на основании тщательного анализа еще античных источников. Само название книги содержит вызов официальной версии российских историков, объясняющих происхождение казачества от бездомных людей и беглых преступников из разных областей Московского и Литовского государств, искавших волю и добычу в опустелых улусах орды Батые. По этой версии происхождение казаков можно отнести не ранее XV века.

Е.П. Савельев задается вопросом: «Почему же русские и литовские беглецы, почувствовав в южных степях волю и свободу от гнета бояр, не наименовали свою общину и себя одним из этих названий, а каким-то неведомым им словом «казак»... и все это происходит от того», — продолжает автор, — «что все историки стоят на ложной дороге в вопросе о происхождении этого загадочного народа — казаков... Были ли примеры, чтобы бежавшие в одиночку холопы и преступники за тысячи верст от своей родины, среди чуждого и враждебного им народа могли основать особое государство, составить сильную демократическую, религиозно-идейную общину с особыми воинскими приемами, с особым говором, другими нравами и обычаями?» (13).

Этот особый казачий уклад, спаянный идейно-рыцарским духом, может говорить о глубоких культурно-исторических традициях, унаследованных казаками от их древних предков.

Казаки прежних времен, как ни странно для историков, не считали себя русскими, т. е. великороссами, а с гордостью называют себя казаками, в свою очередь жители московских областей



смотрели на казаков как на особую народность, родственную по языку и по вере.

Итак, кто же предки казаков?

Русские исследователи истории XVIII века указывали на то, что в «отдаленные времена» на юге России жили татарские, сарматские и славянские племена: от них в степи отделялись группы людей, разбойничали и жили охотничьим и рыболовным промыслом. Татары называли их казаками. Группы эти, увеличившись, стали известны затем в истории под именем половцев, существовавших до нашествия татар.

Существует версия происхождения казаков в результате смешения кабардинских черкас и выходцев из российских областей. Название черкесов, которые сами себя называют «адигами», происходит от персидского слова «серкеш», что означает «бунтующий, неподвластный, вольный». Черкес или «серкеш» в буквальном переводе означает «головорез».

После завоевания Тамерланом Северного Кавказа в конце XIII века, его баскак Ахмет, посланный наместником в Курское княжество, вывел с Бештау значительное число кабардинских черкас, обитавших до татарского нашествия в Крыму и днепровских степях под именем «черных клобуков», и поселил их по южной окраине Курского княжества в качестве сторожевых казаков, с целью вытеснения стекавших туда русских дружинников, принимавших уже характер тех же казаков. Постепенно черкасские казаки «поякшались» с русскими на почве общей ненависти к своим татарским поработителям. Этот первый «рассадник» русского казачества заявил о себе беспощадными разбоями против татарских завоевателей. Курский князь Олег получил от Орды «ярлык», разрешивший ему разогнать эту беспокойную степную вольницу, тогда черкасские ка-

заки удалились в глубину степей, и долго еще держались в скрытых местах, продолжая пополняться русскими выходцами-казаками и с севера и с юга. Поглощаемые русским большинством и сохраняя при этом память о том, что их деды «черные клобуки», привольно обитали в степях нижнего течения Днепра и служили первым великим русским князьям сторожевую степную службу. Они пришли на Днепр с «дозволения» канаевского баскака, где основали городок Черкассы... (чем положили начало знаменитому впоследствии черкасскому или запорожскому казачеству).

Татары и русские принимали в XV веке имя казака в смысле бездомного, странствующего удальца-воина. У монголов, овладевших Россией, это слово означало, кроме названия особого рода киргизов «киргиз-кайсака», еще вооруженных всадников, не приписанных ни к какому улусу, бежавших от своих кочевых владельцев – «вольных воинов», соединявшихся в «летучие» отряды. Остатки ордынских казаков, не присоединившиеся к киргизам, – своим соплеменникам, образовавшим новое ханство, – могли быть первым ядром, вокруг которого собирались русские беглецы. Это первоначальное соединение разнородных племен могло быть предками нынешним донцам. Донцы составляют некоторую смесь разноплеменных народов, их язык состоит из разных элементов, а в их чертах есть нечто азиатское, и казаки гордятся своим происхождением, даже сами себя называют черкасами. Вот такие замечания находим мы в литературе прошлых веков.

Историки прошлых лет, описывая донских казаков, характеризовали их как «важнейших страшилищ для варваров», т. е. основных защитников для России между Азовским и Каспийским морями, людей, говорящих на ее же языке, исповедывающих ее же веру, но в лице своем



представляющих смесь европейских с азиатскими чертами, людей, неутомимых в ратном деле, природных конников и наездников.

В летописи времен Василия Темного, в 1444 г. упоминается о казаках рязанских как особенно легком войске. «Но, вероятно, – предполагает Е.П. Савельев, – что оно древнее Батыева нашествия и принадлежало торкам и берендеям, которые обитали на берегах Днепра, ниже Киева. Там находили и первые жилища малороссийских казаков. Торки и берендеи назывались черкасами, а также казаками, и некоторые из них, не хотев покориться ни монголам, ни Литве, жили как вольные люди на островах Днепра, огражденных скалами, непроходимыми болотами, принимая к себе многих россиян, бежавших от угнетения, смешивались с ними и под именем казаков составляли один народ, который сделался совершенно русским, тем более, что предки их с X века обитали в области Киевской и уже были почти русскими» (14).

Опираясь на многие источники, Е.П. Савельев утверждает, что казачество на южной окраине России было известно намного раньше татаро-монгольского нашествия, что оно упоминалось в X веке то под именем торков и берендев, то черкасов и просто казаков или казаков.

Авторы предисловия к вышеупомянутой истории Е.П. Савельева А.Т. Фоменко и Г.В. Носовский пишут: «Приведем в качестве примера ряд выводов Е.П. Савельева: итак, арийцы, выселившиеся из Арианы, распространились на всей западной и южной Азии, восточной и южной, а потом и остальной части Европы.

Военное сословие у них называлось «Ас», Ассиры, или Ассуры...

Передовые отряды ассов носили название Геты, Хеты, Четы, Гайдамаки...

По первобытному религиозному культу древней Арианы назывались: расами рашами, ресами, рсою, ршою, рсью, рссами и русами.

По вооружению – саками, от «сак», сечь, сечники... Асы-скотоводы назывались аланами.

Предводители отрядов Гетов именовались гетманами...

Герб начальников Гетов – двуглавый орел.

На всем указанном пространстве в течение многих веков звучала речь Азов-Гетов, близкая к говору древнерусскому, оставив в языках туземных народов множество славяно-русских корней, названий городов, местностей, рек. Куда проникли Азы-Геты или Ас-Саки, мирным ли путем или с мечом в руках, от Индии до Италии и Испании и от дельты Нила до Скандинавии, там они, как носители древней арийской цивилизации, становились во главе правления, составляли из себя высшее благородное сословие – «конных азов», или князей, и «Азов-Саков», или Казаков» (15).

А.Т. Фоменко и Г.В. Носовский делают вывод: «Согласно нашей реконструкции, эти слова Е.П. Савельева относятся к великому, т.е. «монгольскому» завоеванию XIV века. В ходе его была создана огромная Великая, т.е. «Монгольская» империя с центром во Владимир-Суздальской Руси», – и далее продолжают, – «отметим, что само «татарское завоевание», отнесенное в миллеровско-романовской версии к XIII веку, а, по нашей реконструкции, бывшее в XIV веке, Е.П. Савельев трактует ошибочно. Он не понимает, что «монголо-татарское» завоевание как раз и было тем самым завоеванием Азии и Европы казаками, о котором он пишет, относя его в глубокую древность. Эта ошибка



Е.П. Савельева вызвана, прежде всего, тем, что он пользуется неверной хронологией Скалигера» (16).

Многие известные русские ученые вели борьбу с скандинавоманией в истории – это исследователи славяно-русских древних археологических памятников: Фаддей Воланский, Егор Классен, великий русский ученый М. В. Ломоносов и многие другие.

Е.П. Савельев, приводя многие исторические данные, утверждает, «что казачество, как лихие конники, с копьями и саблями – на суше и отважные мореходцы – на море, представляя передовой оплот великого славяно-русского племени, было известно, под тем или другим именем, в глубокой древности, за много веков до Р.Х.: что оно обитало почти в тех же местах, которые занимает и ныне, что оно в XII веке до Р.Х. на 30 кораблях с берегов Дона, Днепра и Днестра ходило на защиту Трои, потом часть его проникла в Италию под именем гетов-русов, а впоследствии основало Рим. Начиная с VI века до Р.Х. и до XIII века по Р.Х. оно наводило страх на персов и мидян, на греков и арабов, боролось с татарскими ордами, и в конце концов осталось победителем над всеми своими многочисленными врагами на славу и назидание своему гордому потомству» (17).

По гипотезе Е.П. Савельева, греки и римляне давали многим славянским племенам свои, произвольно составленные прозвища, относя их то к местности, то к наружности, то к суровости в войнах, то к занятиям и их образу жизни. От этого в древней истории накопились сотни лишних имен, ничего в этнографическом отношении не означающих: но кое-где вырываются и настоящие имена племен. В частности, древнейших обитателей восточной Европы, берегов Азовского и Черного морей, части Малой Азии и Закаспийских степей греки назы-

вали общим именем «скифы» и делили их на несколько племен. Из этих племен наиболее известны: саки, парфяне, давы, массагеты, варки или урки и гирки – гирканцы, сколоты и сарматы.

Название «скиф» не было родовым именем этого народа, о чем говорят древние историки: скифами называли их эллины. Персы называли этот народ саками. Соседями европейских скифов по словам древнего историка Геродота, были сарматы или савроматы, жившие по левой стороне Нижнего Дона до Кавказа, к востоку от берегов Азовского моря, и говорившие на одном из скифских наречий. С.М. Соловьев, ссылаясь на древние источники, так описывает внешность и нравы скифов: «Относительно наружности представляются у древних белокожими, краснолицыми, голубоглазыми, с мягкими, длинными, жидкими, искрасна-желтыми волосами. Скифы были очень похожи друг на друга, толсты, мясисты: браки их не отличались плодовитостью: нравы их – нравы всех младенствующих народов: они были страстны, вспыльчивы, ленивы: их обычаи – обычаи всех кочевых народов, каких еще и теперь много питают степи Средней Азии: мужчины на лошадях, женщины и дети в кибитках, запряженных волами, перекочевывали с одного пастбища на другое: пища их – лошадиное молоко и мясо. Как все варварские народы, скифы любили опьяняться дымом пахучих трав, потом полюбили привозимое из Греции вино и пили его чистое, мужчины и женщины: пили и мед» (18). Как видим, автор относит скифов к варварским племенам. Древние историки тоже дают нам сведения о скифах-воинах, подчеркивая их храбрость и жестокость к врагам, а также варварские нравы: «сдирали кожу с убитых врагов, пили из черепов их, были у них и рабы, которых они ослепляли, что они людоеды, питались даже мясом своих собственных детей» (19).



Н.М. Карамзин также отмечал, что и «немцы и славяне пивали из черепов своих неприятелей. Так, болгарский царь Крум, убив в 811 году императора Никифора, оправил череп его в серебро, и князья славянские употребляли сию голову вместо бокала» (20). Это свидетельствовало о господствовавших такого рода обычаях не только у варварских племен. Возможно, эти слухи о жестокостях славянских племен были явно преувеличены, скифов могли спутать с другими племенами, жившими по соседству, например с таврами, нравы которых описывает С.М. Соловьев: «К югу от скифов, в нынешнем Крыму, обитали тавры – народ дикий и свирепый, живущий грабежом и войною, на крышах домов их, над печными трубами виднелись шесты с воткнутыми на них головами пленников: эти варварские трофеи охраняли дом от всякого зла, как жертва, угодная божеству» (21). Однако многие нравы скифов и их внешность характерны и близки именно славянам.

Среди скифов были и купцы, и земледельцы. Важно отметить, что они позволяли каждому селиться на своих землях и заниматься земледелием на условиях данников (так всегда поступали кочевники). Были у скифов и различия между знатными и чернью, богатыми и бедными.

Война у скифов считалась почетным занятием. Были среди них конные и пешие, но особенно славились стрелки. Сведения об их войсковом устройстве, которые мы находим у С. М. Соловьева: «Скифия разделялась на округа, в каждом округе был особый начальник, для общего собрания, веча, назначалось особое место. Вождь на войне был судьей и в мирное время» (22). На наш взгляд, это может служить подтверждением гипотезы происхождения казаков от скифских племен, хотя автор не проводит ни каких аналогий. Но об этом пишет

Е.П. Савельев, где он достаточно убедительно аргументирует свои предположения, что скифские племена – это древние славянские племена и родоначальники казаков.

Скифы, как позже и древние славяне на Руси, были язычниками и поклонялись следующим божествам: Папайосу (Зевсу), Ойтосиру (Аполлону), Артимпасе (Афродите), Тамимасадосу (Посейдону). Божество семьи, домашнего очага пользовалось особым уважением, считалось народным скифским божеством – Табити (Веста).

Господство одного кочевого народа сменялось господством другого, так и господство скифов сменилось господством сарматов, далее печенеги сменились половцами, но отношения остались прежними, потому что быт народов, сменявших друг друга, был одинаков: и сарматы, подобно скифам, разделились на кочевых и земледельческих, на господствующих и подчиненных. С.М. Соловьев, говоря о сарматах, пишет: «Сарматы были белокуры, свирепы на вид, носили длинные волосы и бороду, широкую одежду, расписывались по телу разными узорами, вели кочевую жизнь, не умели сражаться пешком, но на лошадях были неотразимы. Отличались дикостью и жестокостью в нравах, поклонялись мечу, огню и приносили в жертву лошадей» (23).

Еще античные историки заметили некоторые особенности у сарматов, главная – состояла в том, что женщины имели большую силу, отличались храбростью и доблестями. И это породило легенду о том, что сарматы произошли от совокупления скифов с амазонками. Один из древних историков около 400 г до н. э., ссылаясь на царские архивы персов, называет скифские племена, воевавшие с Киrom, саками и исчисляет их войско в 300 тысяч мужчин и 200 тысяч женщин. Описываются шумные ночные



празднества (во время одного из них саки были захвачены Киром врасплох), где дерущиеся между собой мужчины и женщины были одеты по-скифски. Возможно, эта история может служить подтверждением реального существования племени амазонок.

По предположению Е.П. Савельева, название «савроматы», как и «скифы», не было собственным именем этого народа, а дано понтийскими греками, сталкивавшимся с жителями названных местностей только по делам торговли. Сыромятные кожи и меха были основным товаром вывоза из Скифии и Сарматии. Из кож выделывались конские сбруи, воинские щиты и другие предметы обихода. Возможно, прозвище «сарматы», «савроматы» произошло от «сыромяты», т.е. сыромятники. Известно, что этим именем их назвал Геродот в V веке до н. э.

Скифы, как скотоводы, в большом количестве производили сыромятные кожи и продавали их грекам. Вот почему древние историки употребляли словосочетания: скифы-сарматы, веныды-сарматы, алане-сарматы.

Существуют различные прочтения названия племени «сколоты». По одной – «сколоты» – слово славяно-русское, означало «хлопотуны» – от глагола – колотить, сколачивать. По другой – «сколоты» – означает «щитники», щитоносцы, от персидского «кала», хазарского «кел», шведского «skold» – щит, защита. Е.П. Савельев считает, что сколоты – одно из скифских племен.

Алане, по предположению Е.П. Савельева, – скотоводы, пастухи (от «алань» – пастбище), в Тверской, Новгородской, Смоленской и других княжествах.

В истории много примеров мнимых народов с испорченными в устах греков и римлян названиями как, например: кисыны, лунтайники, малахайники,

курпы и т. д. Они искажали до неузнаваемости даже собственные имена славян и их городов, также существовало множество случайных названий племен, происшедших от места их жительства: загорцы, подгорцы, поречане, заречане, заселяне, древляне и другие, названия которых греки выдавали за собственные. С.М. Соловьев называет разные славянские племена. В I веке славян записывали под именем венодов около Вислы, между племенами сарматскими, финскими и германскими встречается имя сербов. Краткие указания о быте славян-венодов впервые встречаются у Тацита (V в. до н. э.). Вначале он выражает сомнение, к каким племенам причислить венодов: германским или сарматским? По его мнению, славяне многое переняли от сарматских нравов, так же как разбойники, скитались по стране. Нравами веныды оказались ему похожими на сарматов, но далее он замечает, что скорее их следует отнести к племенам европейским, потому что они строят дома, носят щиты и сражаются пеши, – все это отличает их от сарматов, скитающихся в кибитках и на лошадях. Первые сведения о быте славян представляют их народом оседлым, резко отличным от кочевников. Соловьев указывает на то, что в половине VI века славянское племя *венодов* разделялось на два народа: славян, живших от верховья Вислы на восток до Днепра, и *антов*, которые были сильнее первых и жили в припонтийских странах от Днепра до Днестра. Древние греческие историки также знали славян и антов, говоря, что в древности оба народа были известны под именем споров, в которых новейшие исследователи, не без основания, видят сербов, что на берегах Азовского моря жили утургуры, а просторство к северу от них занимали бесчисленные народы антов.

Возвращаясь к гипотезе Е.П. Савельева о древнейшем происхож-



дении казаков от скифских племен, необходимо подчеркнуть и тот факт, что многие древние языки имеют близкое родство с древним русско-славянским. В доказательство своей версии автор, опираясь на античные исторические источники, приводит ряд примеров. На языке парси (язык одного из иранских племен) за 2 тысячи лет до Р.Х. на скале в Багистане был написан манифест Дария. Даже не зная древнеславянского языка, понятно, что язык парси во многом сходен с языком древних славяно-русов. Персы южнорусских славян называли саками и в более поздние века и считали славяно-русов, как и хазар, своими злейшими врагами. Свидетельства древних арабских историков также подтверждают тот факт, что славяно-русы были знакомы арабам с древних времен, где говорится, что руссы занимались мореходством и пиратством, а захваченные в соседних землях рабы, сбывались ими в хазарском г. Итиле (устье реки Волги).

Итак, греки и позднее римляне жителей нынешней Южной России и Передней Азии называли общим именем скифов (скифы, скиты, скуты), что означало сыромятную воловью кожу, из которой изготавливались «щиты». Это боевое оружие изобретено именно скифами, следовательно, все скифские племена назывались «щитоносцами». Сарматы, скифы – синонимы одного и того же имени, но только на разных наречиях, поэтому многие древние историки часто писали скифы-сарматы, сарматы скифского племени и т. д. У скифов, как и их потомков – славян, щит был символом защиты власти.

Все приведенные имена скифских племен – нарицательные. Е.П. Савельев считает, что ни скифы-сколоты, ни сарматы как отдельные народы не существовали. Названия эти были даны славянам-россам случайно (от носимых ими кожаных щитов 24 века тому назад) гре-

ками. Родовое имя славянского народа, считает Е.П. Савельев, – «россы», встречаемое с древнейших времен на всем пространстве восточной Европы: от Балтийского моря до Черного и от Каспийского до Средней Азии даже до Египта (24), но в разных видах: россы, рси, расы, роксы и другие, а также в различных словосочетаниях – геты-россы, савейрози и т. п. Название народа «славяне» нарицательное и произошло от «славы». В подтверждение этому существует много имен с корнем «слава». Славяне во все века с гордостью называли себя этим именем. Родовое же имя этого народа – руссы или россы, что может означать – поклонники росы, воды.

Средневековые историки и географы называли Русь страной городов. В 866 году один из западных географов насчитывает у славян до 4000 городов, у уннов-россов – 148 городов, у великороссов – 180, у савейских руссов – 212, у хазар-россов – 250. Древние историки сами указывают на то, что скифы, сарматы, яциги, роксаланы и аланы – один и тот же народ. Например, Птоломей (II в. н. э.) называет славян и алан скифами и тех же славян и алан – сарматами, и он же называет их скифами сарматского племени. Плиний (I в. н. э.) называет хазар – скифами, сербов – сарматами, роксолан – аланами. Многие древние историки и географы называют руссов скифами. Древняя грузинская история называет алан россами; Прокопий (VI в. н. э.) – антов и славян – аланами.

По Геродоту (V в. до н. э.) – скифы поклонялись мечу как богу войны, так же как сарматы и руссы, о чем подтверждают другие древние источники.

Почти все историки называют гуннов, гетов, массагетов то скифами, то сарматами, то аланами, то россами. Все эти народы, по предположениям греческих и римских писателей, говорили то на славянском, то на русском языках, но



на разных наречиях. Сохранившееся на древних вазах, найденных в могильниках недалеко от Керчи, изображения одежды и вооружения саков-скифов, достаточно красноречиво может подтверждать их принадлежность к славянской народности, оно во многом напоминает одежду казаков: «шапка в виде башлыка из войлока, меха и толстой материи, кожаная куртка, короткий полушубок, вышитый узорами по борту и по лам, на штанах вышитые лампасы в один два ряда, штаны на выпуск или убранные в голенища сапог. Лица суровые, но красивые, с прямыми хрящеватыми носами и широкими бородами. Волосы носили длинные» (25).

Пространство между восточными берегами Азовского и Черного морей и Кавказом у древних богов считалось родиной богов и народных героев, получившее название «земли Азов» – священной земли. «Аз, аза» у всех арийских народов обозначает бога, господина. У многих народов смысловый корень «аз, ас» – владыка, господин. У скандинавов герои назывались азами, у русских – князь, у прибалтийских славян-поморян – витязь. Древние историки (I-II в. н. э.) упоминают Великую Скифию, идущую от Нижнего Дона на север и восток, и Малую – от Дона к Днепру и далее на запад, где говорится, что аланы – соплеменники роксоланам, и что по всему побережью живут яциги и аланорси (алано-россы), а по Дону танаиты (танаеты). Другой древний источник говорит, что народ аланы – скифское племя, живущее у Танаиса (Дона) и Меотийского (Азовского) моря.

Вот как описываются аланы из древних источников. Аланы занимаются скотоводством, с детства привыкают к верховой езде, ходить пешком считается позором. Аланы почти все стройны и красивы; волосы их темно-русые. Рабство им неизвестно, так как они все благо-

родного происхождения. Алания названа по имени народа алан, которые исповедывали христианскую веру, также как черкасы, жившие на берегах Черного моря. Впервые упоминается город Черкасу (Сер-асу, т. е. глава или столица азов) в 107 году на средней Кубани, от которого пошло название народа черкасов. Это говорит о том, что черкасы не были каким-то отдельным племенем, а просто это была одна из общин народа азов, или ясов, вошедших в состав Хазарской монархии, как и другие народы Приазовья. Ясы господствовали на всем пространстве от Азовского до Каспийского морей и известны были под именами «аланорси» и «аорсов», то «касахов», то «казахов».

Итак, перед нами ряд гипотез происхождения казаков, исходя из которых можно сделать следующие выводы:

1) происхождение казаков глубокими корнями уходит в древнюю историю (за много веков до н. э.), о чем подтверждают имеющиеся письменные источники античных авторов и археологические находки;

2) скифские племена (скифы, сарматы, позже печенеги, половцы и др.), занимавшие обширные территории Европы и Азии, по имеющимся описаниям их внешности, быта, нравов и военного устройства, совершенно обосновано могли быть прародителями казаков, причем по славянским корням. Традиции, нравы и быт казаков закладывались еще в те, далекие времена;

3) в более поздние времена на территории Древней Руси (I в. н. э.) – варяги-руссы, новгородские вольницы, княжеские дружины – также явились формирующим элементом славянского корня казаков;

4) мощным элементом в формировании казачьего «племени» явился период татаро-монгольского господства на



Руси, которое не могло не сказаться на генетике казаков;

5) казаки – не чисто славянская народная общность, поскольку в многовековой процесс формирования этногенеза были вовлечены славянские и тюркские племена (азиатские кочевые племена и на южно-европейской части России – кавказские племена, прежде всего адыги). В результате генетических «кровосмешений» и взаимодействия различных народных культур славянский корень остался доминирующим.

История казачества, на наш взгляд, требует дальнейшего последовательного, углубленного изучения.

Литература

1. Савельев Е.П. Древняя история казачества. – М.: Вече, 2002. – С. 50.
2. Там же. – С. 60.
3. Там же. – С. 52.
4. Савельев Е.П. Древняя история казачества. – М.: Вече, 2002. – С. 19.
5. Попко И. Терские казаки со стародавних времен. – С. 7.
6. Попко И. Терские казаки со стародавних времен. – С. 8.
7. Там же. – С. 5.
8. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. – М.: ЭСКМО-Пресс, 2000. – С. 734.
9. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. – М.: ЭСКМО-Пресс, 2000. – С. 383.
10. Там же. – С. 686.
11. Попко И. Терские казаки со стародавних времен. – С. 11.
12. Там же.
13. Савельев Е.П. Древняя история казачества. – М.: Вече, 2002. – С.16–17.
14. Савельев Е.П. Древняя история казачества. – М.: Вече, 2002. – С. 24.
15. Фоменко А.Т. Носовский. – Предисловие к кн.: Древняя история казачества. – С. 9.
16. Там же.
17. Савельев Е.П. Древняя история казачества. – М.: Вече, 2002. – С. 25.
18. Соловьев С.М. История России с древнейших времен: – М.: Изд-во социально-эконом. лит-ры, 1962. – Т. 1. – С. 85.
19. Там же.
20. Карамзин Н.М. История государства Российского. – Тула: Золотая аллея, 1993. – Т. 1. – С. 97.
21. Соловьев С.М. История России с древнейших времен. – М.: Изд-во социально-экон. лит-ры, 1962. – Т. 1. – С. 86–87.
22. Соловьев С.М. История России с древнейших времен. – М.: Изд-во социально-экон. лит-ры, 1962. – Т. 1. – С. 85.
23. Соловьев С.М. История России с древнейших времен. – М.: Изд-во социально-экон. лит-ры, 1962. – Т. 1. – С. 87.
24. Савельев В.П. Древняя история казачества. – М.: Вече, 2002. – С. 58.
25. Соловьев С.М. История России с древнейших времен. – М.: Изд-во социально-экон. лит-ры, 1962. – Т. 1. – С. 72.

Сведения об авторах

Григорьев Анатолий Федорович, заведующий кафедрой исполнительских дисциплин. Сфера научных интересов – Культурно-исторический этнос казачества Юга России и проблемы сохранения песенного народного творчества казаков.

Григорьева Марина Анатольевна, студентка 1-го курса историко-филологического факультета СГПИ, отделение истории. Занимается исследованием истории казачества. Автор 3 публикаций.

* * *



на разных наречиях. Сохранившееся на древних вазах, найденных в могильниках недалеко от Керчи, изображения одежды и вооружения саков-скифов, достаточно красноречиво может подтверждать их принадлежность к славянской народности, оно во многом напоминает одежду казаков: «шапка в виде башлыка из войлока, меха и толстой материи, кожаная куртка, короткий полушубок, вышитый узорами по борту и по лам, на штанах вышитые лампасы в один два ряда, штаны на выпуск или убранные в голенища сапог. Лица суровые, но красивые, с прямыми хрящеватыми носами и широкими бородами. Волосы носили длинные» (25).

Пространство между восточными берегами Азовского и Черного морей и Кавказом у древних богов считалось родиной богов и народных героев, получившее название «земли Азов» – священной земли. «Аз, аза» у всех арийских народов обозначает бога, господина. У многих народов смысловый корень «аз, ас» – владыка, господин. У скандинавов герои назывались азами, у русских – князь, у прибалтийских славян-поморян – витязь. Древние историки (I-II в. н. э.) упоминают Великую Скифию, идущую от Нижнего Дона на север и восток, и Малую – от Дона к Днепру и далее на запад, где говорится, что аланы – соплеменники роксоланам, и что по всему побережью живут яциги и аланорси (алано-россы), а по Дону танаиты (танаеты). Другой древний источник говорит, что народ аланы – скифское племя, живущее у Танаиса (Дона) и Меотийского (Азовского) моря.

Вот как описываются аланы из древних источников. Аланы занимаются скотоводством, с детства привыкают к верховой езде, ходить пешком считается позором. Аланы почти все стройны и красивы; волосы их темно-русые. Рабство им неизвестно, так как они все благо-

родного происхождения. Алания названа по имени народа алан, которые исповедывали христианскую веру, также как черкасы, жившие на берегах Черного моря. Впервые упоминается город Черкасу (Сер-асу, т. е. глава или столица азов) в 107 году на средней Кубани, от которого пошло название народа черкасов. Это говорит о том, что черкасы не были каким-то отдельным племенем, а просто это была одна из общин народа азов, или ясов, вошедших в состав Хазарской монархии, как и другие народы Приазовья. Ясы господствовали на всем пространстве от Азовского до Каспийского морей и известны были под именами «аланорси» и «аорсов», то «касахов», то «казахов».

Итак, перед нами ряд гипотез происхождения казаков, исходя из которых можно сделать следующие выводы:

1) происхождение казаков глубокими корнями уходит в древнюю историю (за много веков до н. э.), о чем подтверждают имеющиеся письменные источники античных авторов и археологические находки;

2) скифские племена (скифы, сарматы, позже печенеги, половцы и др.), занимавшие обширные территории Европы и Азии, по имеющимся описаниям их внешности, быта, нравов и военного устройства, совершенно обосновано могли быть прародителями казаков, причем по славянским корням. Традиции, нравы и быт казаков закладывались еще в те, далекие времена;

3) в более поздние времена на территории Древней Руси (I в. н. э.) – варяги-руссы, новгородские вольницы, княжеские дружины – также явились формирующим элементом славянского корня казаков;

4) мощным элементом в формировании казачьего «племени» явился период татаро-монгольского господства на



ВИШНЕВСКИЙ ПОГРЕБАЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС РАННЕГО ЖЕЛЕЗНОГО ВЕКА

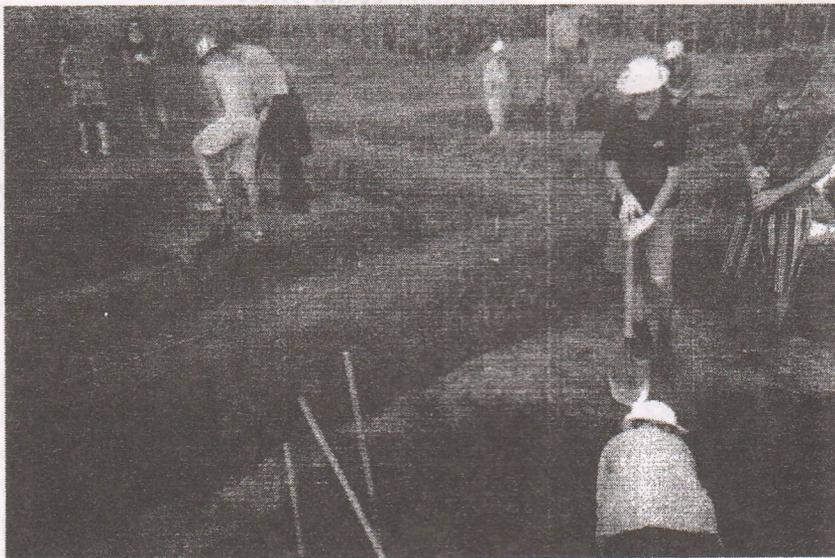
А.Ю. Погребной

Археологические исследования в районе Центрального Предкавказья показали, насколько освоен был этот регион в течение длительного времени (1). Эпицентром интересов большинства заселявших его племен была собственно область Ставропольских высот, т.е. западная часть Ставропольской возвышенности. И это не случайно. Наличие водных ресурсов, обилие осадков, плодородные черноземные почвы, значительные лесные массивы и естественные преграды создавали уникальные условия для их обитателей среди окружающих степных просторов.

Обнаруженный мною погребальный комплекс в районе балки Вишневой, хотя и поврежден, но сохранил черты, которые имеют аналогии с частично исследованными к настоящему моменту другими комплексами и находками в этом районе Ставропольской возвышен-

ности. Прежде всего следует указать на расположенные в 4,5 км к северо-северо-востоку от него в верховьях р. Беспутки и в 6 км к северо-востоку в верховьях р. Вербовки два склеповых могильника конца V-IV вв. до н.э., представляющих собою ряд углубленных в землю прямоугольных каменных гробниц (2). Их отличительной особенностью является неперенное наличие фланкированных плитами дромосов. Вблизи погребальных сооружений в обоих случаях находились поселения с укрепленными цитаделями, что само по себе свидетельствует о беспокойной обстановке в период их существования. Культурная принадлежность этих памятников предположительно была определена как скифская, хотя и не без влияния со стороны кобанских племен, о чем свидетельствовали сделанные находки (3).

Вишневский комплекс находится в 5 км от западной окраины Ставрополя на высоте 620 м над уровнем моря на правом берегу р. Вишневка. Впервые он был найден и тогда же разорен (а в данном случае именно этот термин наиболее уместен, ибо целью находчика было извлечение известняковых плит для укрепления террас и вымостки дорожек на прилегающем дачном участке) в 1991 году. По внешнему виду погребение имело конструкцию склепа, поскольку внутри





было полым. Последнее обстоятельство как раз и послужило причиной его первоначального обнаружения при обрушении части перекрытия. По словам одного из очевидцев, инициатор разорения данного комплекса из опасения заразиться чем-либо от захороненных останков ни к чему не притрагивался, хотя действовал грубо, и после извлечения большинства плит и камней поспешил его вновь засыпать. При визуальном обследовании на поверхности грунта, представляющего смесь почвы с мелким песчаником и известняком, были найдены два осколка черепной коробки. Все это позволяет предположить, что, несмотря на повреждение, при доследовании этого захоронения можно будет обнаружить еще сохранившиеся предметы погребального инвентаря, правда, уже в хаотичном порядке, которые позволят получить о нем более полное представление. Однако уже сейчас можно сделать некоторые выводы на основе внешних наблюдений.

Могильная яма Вишневого комплекса имеет неправильные очертания вследствие произведенного разорения. Однако по ее основным контурам представляется возможным указать на примерные размеры погребения – 4x1,5 м с ориентацией запад-восток. Примечательно, что в данном случае именно на западе в 4-х км расположено прежде соленое Сенгилеевское озеро, перепад высот с которым составлял свыше 400 м. С северной стороны комплекса непосредственно к западной стенке, по видимому, примыкал дромос. В этой части длиной 1,6 м и шириной 1,5 м рас-

положен своеобразный аппендикс, откуда тоже извлекались плиты. Более того в северной, а значит крайней, оконечности аппендикса горизонтально из-под слоя почвы выступает часть плиты размером 0,65 x 0,1 м, которая могла прикрывать вход. Устройство дромоса подобного расположения хотя и не типично, однако находит аналогию в одном из склепов Вербовского могильника, который имел столь же небольшие размеры. На поверхности в северной части погребения видны две плиты из мелкого известняка-ракушечника размерами 1,8 x 0,15 и 0,9 x 0,6 x 0,23 м. Ширину первой установить не удалось, так как она по-прежнему ограничивает северную стенку комплекса и большей частью засыпана грунтом. Другие плиты, извлеченные оттуда и находящиеся по соседству на дачном участке, имеют приблизительно те же размеры. За сохранившей свое положение в погребении плитой и по краям могильной ямы с целью укрепления грунта на расстоянии 0,3 м идет плотно утрамбованный слой мелких камней, которые сверху перекрывались небольшим по размерам плитняком. Возможно, из подобного плитняка состояло перекрытие склепа, опиравшегося





на деревянные конструкции. Характер окружающего рельефа дает основание предполагать, что найденный погребальный комплекс в этом месте не единичен, а рядом должно находиться и поселение. Примечательно, что наблюдаются очевидные параллели в материале, размерах плит, и что более важно, способе изготовления данного комплекса с погребальными сооружениями Вербовского и Беспутского могильников.

К северо-западу от обнаруженного захоронения в 0,5 км расположена группа из 11 курганов, зафиксированных А.Б. Белинским в 1990-х годах в ходе обследования окрестностей Ставрополя. Не исключено, что если не все, то некоторые из них связаны с найденным нами могильником. Среди них два так явно выделяются своими размерами по сравнению с прочими, что создается впечатление присутствия только этих курганов в данном месте. Высота ближайшего к могильнику составляет около 7 м с диаметром до 45 м, а дальнего, который именуется на топографических картах «круглым курганом» – приблизительно 20 и 100 м соответственно. Расстояние между ними 0,5 км. Насыпь «круглого кургана» состоит из смеси почвы с мелкой щебенкой. На его юго-юго-западном склоне из-под насыпи выступает часть плиты из мелкого известняка-ракушечника толщиной 0,3 м и шириной 1,2 м. К сожалению, территория между этими двумя курганами, включая их подножия, была в конце 80 – начале 90-х гг. теперь уже прошлого столетия роздана под дачные участки, и их владельцам не раз приходилось почти повсеместно находить в земле осколки керамики и плоские каменные плиты небольших размеров.

Таким образом, все вышеизложенное позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Несомненным является не только искусственное происхождение этих довольно значительных по размерам курганов, но и длительное пребывание в районе балки Вишневой древних племен, возможно разных и в различные периоды времени.
2. Западный и северо-западный район Ставропольских высот был заселен в конце V- IV вв. до н.э. племенами одной культуры, оставившей после себя характерные склеповые могильники по течению р.р. Вишневки, Беспутки и Вербовки. Подобного типа погребальное сооружение отмечено также южнее у х. Раздольного Кочубеевского района.
3. Этническая принадлежность этих племен не вполне является очевидной: то ли это было совместным проживанием скифского и аборигенного населения, то ли это был результат изменения образа жизни, а, следовательно, и культурных признаков, самих скифов в результате длительного пребывания в Предкавказье. На последнее предположение указывает недавняя находка в районе р. Беспутки трех скифских изваяний конца V-пер. пол. IV вв. до н.э. в 0,7-0,8 км от находящегося там поселения и могильника (Белинский А.Б., Ольховский В.С., 1996).
4. Только лишь тщательные дальнейшие исследования найденных комплексов, включая Вишневский, смогут дать более обстоятельный ответ о продолжительности их существования, этнокультурной принадлежности, связях проживавшего там населения, а самое важное – о причинах его миграции в этом районе, что явилось отражением бурных событий происходивших не только в Центральном Предкавказье, но и на соседних территориях во второй половине I тыс. до н.э.



Литература

1. Минаева Т.М. Памятники эпохи раннего средневековья на ставропольской возвышенности // МИСК. Вып. 1. 1949.
1. Охонько Н.А. Археологические памятники Ставропольской возвышенности и вопросы заселения Центрального Предкавказья в древности и средневековье // МИСК. Вып. 15-16. 1988.
2. Белинский А.Б. К вопросу о культурной принадлежности склеповых сооружений раннего железного века на Ставропольской возвышенности // XVI «Крупновские чтения» по археологии Северного Кавказа (тезисы докладов). – Ставрополь, 1990.
3. Охонько Н.А. Археологические памятники Ставропольской возвышенности и вопросы заселения Центрального Предкавказья в древности и средневековье // МИСК. – Вып. 15-16. 1988. – С. 253, 254.

4. Белинский А.Б. К вопросу о культурной принадлежности склеповых сооружений раннего железного века на Ставропольской возвышенности // XVI «Крупновские чтения» по археологии Северного Кавказа (тезисы докладов). – Ставрополь, 1990.
5. Белинский А.Б., Ольховский В.С., 1996. Комплекс скифских изваяний со Ставрополя // Историко-археологический альманах (Армавирского краеведческого музея). Вып. 2. – Армавир; М., 1996.

Сведения об авторе

Погребной Александр Юрьевич, старший преподаватель кафедры истории и права историко-филологического факультета СГПИ. Тема научного исследования касается проблемы миграций кочевников раннего железного века на территории южнорусских степей и Предкавказья. Участвует в раскопках комплекса Нижне-донских курганов.

* * *



МЕСТО ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЙ СТИЛИСТИКИ В СИСТЕМЕ ПРАВА

Е.Н. Атарщикова

Язык, как и право, представляет собой прежде всего явление социальное, так как оба феномена создаются обществом, обслуживают его членов как основное средство общения и взаимодействия являются необходимыми условиями существования государства. Одним из системных методов, реализуемых как в сфере права, так и в области лингвистики, является герменевтика. Поэтому именно на герменевтику многие исследователи справедливо возлагают надежды как на метод, который позволит обеспечить интегративное исследование актуальных проблем в области филологии и юриспруденции.

Для герменевтики характерен так называемый «обращенный» метод от результатов к истокам познания: историческим фактам, целям, предварительным установкам, принципам и другим основаниям. Цель герменевтики, по мнению Х.-Г. Гадамера, состоит в том, чтобы понять и перенести смысловую связь из другого мира (исторического, личного и т.п.) в свой собственный (1).

Юриспруденцию нельзя упрекать в отсутствии анализа языка законодателя в его отобразительно-коммуникативной функции: язык – первоэлемент и действительность законодательной мысли, вещественность законодательной воли. Отечественные юристы при изучении языка законов в первую очередь обращают внимание на законодательную мысль и именно с этой позиции оценивают язык законодательного текста. При подходе к языку нормативного акта они выступают прежде всего как юристы,

ибо их интересует выраженное правовое содержание.

Вместе с тем пренебрежительное отношение к лингвистике приводит к тому, что анализ языка законов у юристов ведется, как правило, без соответствующей языковедческой основы. В своей работе они еще мало опираются на достижения лингвистики, в результате чего разговор о языке законов осуществляется в несколько отвлеченном плане и сводится к общим размышлениям о простоте, доходчивости и других качествах языка российских законов (2). Но этого мало для научного решения вопроса. Следствием такого положения дела в науке является недостаточное внимание к языку законов и в системе юридического образования. Язык законов, можно сказать, почти не изучается в юридических учебных заведениях. О нем весьма бегло говорится в общей теории права и в некоторых отраслевых учебных дисциплинах. Студенты-юристы не получают необходимых знаний о языке права.





А между тем язык в деятельности юриста занимает значительное место.

Для лингвистов познание языка законов выступает как некая самоцель. Анализ его в философии ведется, как правило, без учета того, каким образом слово является действительностью законодательной мысли. Язык законов раскладывается по определенным лингвистическим категориям, при этом не учитывается функция, выполняемая им в законодательном произведении. Изучение носит несколько формальный характер, ибо русистов интересует лишь само выражение, сама форма, оторванная от содержания. Поистине, живое растение предлагается изучать только по мертвому гербарии. Неудивительно, что при анализе языка законов в настоящее время лингвисты ограничиваются лишь беглыми замечаниями относительно роли тех или иных языковых форм (3).

Что касается других разделов, то они разработаны еще слабо, а вопрос о законодательной стилистике даже не ставится (4), если не считать замечаний в самом общем плане, когда в классификации функциональных стилей русского языка называют и деловой (юридический) стиль. При этом отдельные авторы ссылаются на слабую аргументацию для выделения других разделов.

Законодательная литература и вообще правовая письменность по своему объему так обширна (напомним, что только в нашей стране насчитывается свыше 400 000 законодательных актов), что едва ли уступает художественной литературе. Во всяком случае ее достаточно для серьезного изучения языка законов, причем отечественные ученые уже проделали некоторую предварительную работу по его изучению, по выявлению особенностей стиля законодательной терминологии как о вполне определенном явлении в языке. Так что имеется известный методологический и

энциклопедический материал для того, чтобы сосредоточить изучение языка законов в самостоятельном разделе стилистики, из которой представляется целесообразным выделить «Законодательной стилистики» (по аналогии со стилистикой художественной речи) с тем, чтобы изучение языка законов вести наравне с изучением языка художественной литературы в качестве определенной и законченной конструкции. Для такого выделения сейчас у нас нет ни объективных, ни субъективных препятствий.

Для разрешения поставленной задачи ученые должны определить предмет, цели законодательной стилистики, пути и методы исследования. Необходимо прежде всего ответить на вопрос о месте законодательной стилистики в системе права. В настоящее время лингвистика, или лингвистика, как наука о языке делится на ряд отдельных наук, изучающих различные аспекты языка. Среди них, в первую очередь, укажем на общее языкознание – науку-компас, имеющую методологическое значение для всех других языковых наук, изучающую природу и сущность языка в целом. Из частных лингвистических наук в плане нашего исследования большое значение имеют лексикология – наука о словарном составе языка, лексикография, занимающаяся собиранием и описанием словарного состава языка, и грамматика – наука о грамматическом строе языка. Имеют для нас интерес и такие науки, как семасиология, этимология, и др. Небезынтересны также и исторические аспекты лингвистической науки, психо- и социолингвистика.

Однако, наибольший интерес для нашей работы представляет стилистика. Это сравнительно новая наука: ей около 30-40 лет, что в известной степени сказывается на том, что она неокончательно определила свой предмет, свои задачи,



методы их решения и т.д. Большинство авторов под стилистикой понимают науку о нормах наиболее целесообразного употребления имеющихся в языке возможностей и средств (5) (лексических, грамматических и др.), которая строит свои нормы на основе норм указанных выше лингвистических наук, в особенности лексикологии и грамматики.

Будучи наукой о наиболее целесообразном использовании языковых средств стилистика изучает их не как таковые, а в связи с теми задачами, которые возникают в той или иной сфере сознания и общения. Это обстоятельство выдвигает проблему языковых стилей как центральную проблему стилистики, которая, получив от них свое название, дифференцируется в зависимости от различных стилей на отдельные разделы. Одним из таких разделов является законодательная стилистика, вернее, стилистика законодательной речи.

Законодательная стилистика, отталкиваясь от положений стилистики в целом* (1), должна в первую очередь выяснить связь между языком и правом, роль права в развитии языка и роль языка в развитии права. Непосредственным предметом ее изучения является не язык законов вообще, а язык законов как особый стиль речи. В задачу законодательной стилистики входит определение понятия законодательного стиля, его стилистических примет и особенностей, характера языковых средств, употребляемых в речи законодателя. Она должна осветить также развитие языка законов,

* В функциональной стилистике, по нашему мнению, необходимо различать общую часть, в которой излагаются общетеоретические проблемы стилистики, и особенную часть, в которой изучается специфика отдельных функциональных стилей речи, образующая специальные разделы стилистики (стилистика художественной, законодательной, публичной речи и др.), причем и здесь можно выделить общие и частные проблемы.

его историческую судьбу, место в системе стилей современного литературного языка, связь с другими стилями, значение в обществе и место в кодифицированном языке.

Изучая закономерности употребления языковых средств в праве, законодательная стилистика призвана обобщать лучшие варианты речевой деятельности законодателя. Она стремится выяснить закономерности и правила использования словарных и грамматических ресурсов языка в праве с таким расчетом, чтобы язык стал действительностью законодательной воли, речевой формой законодательного произведения. Имея прикладной характер, законодательная стилистика поможет законодателю оценить пригодность и целесообразность применения тех или иных слов, грамматических форм для выражения законодательной мысли с учетом смысловой и стилистической и окраски, обнаружить, исправить и предупредить языковые ошибки в деятельности законодателя и всех тех, кто имеет дело с правом. Она научит законодателя, а равно и читателя законодательных произведений бережному обращению с языковыми средствами, правильному их пониманию и применению на практике. Опираясь на основные понятия и законы общего языкознания, лексикологии, грамматики, общей стилистики и др., законодательная стилистика как лингвистическая наука должна выработать рекомендации практического характера, определить понятие и признаки речевой стилистической законодательной нормы.

Законодательную стилистику можно назвать наукой о словесном мастерстве законодателя. В этом мастерстве есть свои закономерности, вся техническая сторона, изучение которой крайне важно. Суть законодательной стилистики сводится к изучению техники владения



словом для выражения правовых категорий и понятий, к умению использовать законодателем языковые средства в правовом строительстве.

В этой связи необходимо определить: как соотносятся законодательная стилистика и юриспруденция с законодательной техникой, которая также изучает язык права. Решить этот вопрос трудно уже потому, что в науке нет еще четких представлений ни о законодательной стилистике, ни о законодательной технике. Так, отдельные авторы возражают против выделения в системе юридической науки особой юридической отрасли, которую можно условно назвать наукой о юридической, или законодательной, технике и содержанием которой является общее учение о законодательной системе как форме выражения права, о принципах, методах и приемах ее образования и создания. Отрицая науку о юридической технике, они в то же время говорят о том, что было бы желательно ввести преподавание юридической техники в юридических учебных заведениях (такие эксперименты уже осуществлялись). Но где же логика и как можно вести преподавание без научной основы? Ведь давно известно: нет науки – нет и учебной дисциплины, ибо последняя строится на науке и выражает ее основное содержание.

С другой стороны, отрицая науку о юридической технике, они смешивают эту науку с объектом ее изучения, то есть с самой юридической техникой. Это в известной степени, обусловлено тем, что термин «юридическая, или законодательная, техника» употребляется в двояком смысле: им обозначают и науку о юридической технике и саму юридическую технику как систему правил правотворчества. Конечно, сама юридическая техника – это не наука, как не являются наукой и само государство, само право. Но существует государственно-

правовая наука, объектом изучения которой являются государство и право. Поэтому нужно иметь ввиду двузначность термина «законодательная (юридическая) техника» и в особенности то, какое именно из двух значений этого термина в данном случае применяется, иначе наука подменяется ее объектом (6).

Существование науки о законодательно технике как учении о рациональном правотворчестве, о принципах и приемах законодательства не подлежит сомнению. Самым важным творением юридической техники (в широком смысле понятия) является сама правовая норма. Но она, взятая сама по себе, есть не что иное, как абстракция. Правотворчество выработало отдельные виды правовых норм и, в частности, писанные нормы, содержащие правила поведения людей в конкретных жизненных ситуациях, оформленные в законе с помощью языковых средств.

Законодательная стилистика изучает те технические средства, приемы, с помощью которых законодатель решает задачи словесного выражения правовых норм. Следовательно, есть основания считать законодательную стилистику разделом науки о юридической технике как науки о нематериальных средствах и приемах выражения законодательных категорий. Для лучшего понимания этого можно провести некоторую аналогию законодательной стилистики и законодательной техники, изучающих язык права, со стилистикой художественной речи и поэтикой, изучающих язык художественной литературы. Правда, вопрос о соотношении художественной стилистики и поэтики, вернее теории поэтической речи – основой поэтики, еще окончательно не решен. Одни авторы (В.В. Виноградов, В.В. Кожин) видят принципиальное различие между лингвистической стилистикой, изучающей



язык художественной литературы как функциональный стиль, и поэтикой, предметом изучения которой является индивидуальная речь писателя как своеобразная форма искусства (7). Другие авторы, наоборот, выступают против разделения стилистики на «лингвистическую» и «литературоведческую». «Стилистика, – пишет А.И. Ефимов, – одинакова в отношении объектов изучения, так и задач. Разделение ее и противопоставление двух стилистико-искусственно и методически неоправданно. В этом убеждают и те результаты изучения языка художественных произведений, которых достигла так называемая поэтика, оторванная от

Так, точность, доступность языковой формы нормативно-правовых документов находится в прямой зависимости от точности, доступности самого языка в целом, от таких свойств и качества языка как точность, отточенность, непротиворечие понятий. Качества и свойства их не могут быть полностью объяснены, если их изучение вести односторонне, т.е. либо в юридическом, либо в филологическом аспекте. Лингвистическая, законодательная стилистика, с другой стороны, является и юридической, составляя часть науки о юридической технике, которая наряду с другими вопросами изучает и вопросы языка законов как особого стиля, присущего только нормативно-правовым документам.

Свои задачи законодательная стилистика в состоянии решить лишь при условии, если она опирается на выводы не только юридической науки, но и соответственно лингвистической науки. Следовательно, можно сделать вывод, что стилистика, в особенности стилистика законодательной речи, не чисто лингвистическая наука, так как, изучая задачи, стоящие перед языком и правоведением в той или иной сфере сознания и

общения, независимо от желания исследователя вынужден познавать и саму сферу правосознания и правовой культуры личности и общества, где особое место отводится языку.

В настоящее время вряд ли можно оспаривать то, что юристы больше не имеют права и не могут вести изучение языка законов, не опираясь на данные лингвистики, а последняя должна учитывать специфичность содержания, которое обретает язык в законодательной литературе. Существующая ныне разобщенность между юриспруденцией и лингвистикой и является одной из причин слабой изученности языка законов, противоречивости самих понятий.

Проблема изучения законодательного языка сама по себе очень сложна. Здесь недостаточно только юридического подхода, как и только лингвистического. Необходимо преодолеть недостатки как первого, так и второго путем объединения знаний и усилий юриста и лингвиста на базе их тесного органичного союза, отражающего неразрывное единство содержания и формы в праве. Именно такой симбиоз юриспруденции и лингвистики найдет отражение в законодательной стилистике, которая только при этом условии может стать настоящей наукой. Двуетный характер законодательной стилистики отражен в самом ее названии. Роль права в развитии языка находит свое концентрированное выражение в особой законодательной языковой политике. Эта роль не отличается от роли права вообще, выступающего в качестве специфического регулятора общественных отношений, закрепляющего общественные порядки.

Аспекты воздействия права на развитие языка настолько разнообразны и многочисленны, что некоторые исследователи (9) языка стали даже писать о так называемом языковом праве. Конечно, нет никакой необходимости в выделении



его в отдельную отрасль филологии, ибо такое обособление едва ли будет способствовать развитию языка. Это верно хотя бы потому, что язык принадлежит к духовной внутренней сфере человеческого общества, не всегда подвластной правовому воздействию, имеющему дело с внешним поведением людей. Но выделение правовой стилистики в качестве самостоятельной дисциплины в правоведении вполне возможно и необходимо.

Литература

1. Гусев С.С., Тульчинский Г.Л. Проблема понимания в философии. – М., 1985. – С. 33, 36.
2. Керимов Д.А. Кодификация и законодательная техника. – С. 68; Шатков Г.И. Советская правовая норма: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., 1962. – С. 17; Брауде И.Л. Очерки законодательной техники. – М., 1958. – С. 76 и др.
3. Орлов В.И. Отглагольные существительные и пределы их применения. – М., 1961.
4. Правда, вопрос о законодательной стилистике, о законодательной лексике и синтаксисе поднимался еще в 30-е годы, но для его решения до сих пор не сделано еще ничего (Таршис П. Основные задачи и методы упрощения трудового законодательства // Вопросы труда. 1930. № 2).
5. Гвоздев А.И. Очерки по стилистике русского языка. – М., 1965. – С. 11; Кожина М.Н. Стилистика и некоторые ее категории. – Пермь, 1961. – С. 4 и др.
6. См. подробнее: Ушаков А.А. Очерки советской законодательной стилистики. – Пермь, 1967. – С. 15-21.
7. Кожин В.В. Художественная речь как форма искусства слова // Теория литературы. – М., 1965. – С. 236; Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М., 1967 – С. 124.
8. Ефимов А.И. О языке художественных произведений. – С. 274-275.
9. Об этих авторах смотри в статье Касаткина А.А. История языка и история права // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. Т XXIII. – Вып. 2. – М., 1964. – С. 123.

Сведения об авторе

Атарщикова Елена Николаевна, кандидат филологических наук, доктор юридических наук, профессор, заведующая кафедрой лингводидактики Ставропольского государственного педагогического института. Предметом ее исследования являются проблемы герменевтики в праве и вопросы культуры языка и речи. Она автор более 95 научных и научно-методических работ, в том числе и 3 монографий.

* * *



К ВОПРОСУ О ТОЛКОВАНИИ ЗНАЧЕНИЯ КОННОТАТИВНЫХ РУССКИХ ЛИЧНЫХ ИМЕН ЧЕРЕЗ СЕМАНТИЧЕСКИЙ МЕТАЯЗЫК

Я.Н. Скрипник

Выбирая для своего ребенка имя, родители подчас определяют его судьбу, его дальнейшую жизнь: легкую и беспроблемную или, наоборот, полную противоречий и преодолений. Проблема фоносемантики имени, несомненно, весьма интересна, но нам бы хотелось рассмотреть, как влияет выбираемое человеком короткое или эмоциональное имя на характер взаимоотношений людей. Находясь под влиянием теории австралийского семантиста Анны Вежбицкой, касающейся экспрессивного словообразования личных имен, рассмотренного на примере английского, русского и польского языков, мы хотели бы дополнить имеющиеся описания, в чем-то не согласиться с автором, а в отдельные положения внести на основе наших наблюдений некоторые коррективы.

Очевидно, что значение коннотативно окрашенных словообразовательных элементов в личных именах не должно быть другим, чем значение этих же аффиксов в нарицательных лексических единицах. Поэтому логично определять дифференциальную сему, привносимую экспрессивными суффиксами в значение личного имени, путем произвольного подбора слов с такими же словообразовательными элементами, определения их лексического значения и наличия дифференциальных семантических признаков. Так, для определения значения суффикса *-очк*, при помощи которого образуется большое количество экспрессивных форм практически от всех личных неокрашенных имен, мож-

но использовать ряд существительных типа *лошадочка, кроваточка, ведерочко, горочка*. Он содержит в своей семантике как бы двойное уменьшение (*лошадка – лошадочка, кроватка – кроваточка*), а с эмоциональной точки зрения подразумевает хорошие чувства, которые связаны с детьми, а конкретно – с маленькими детьми.

Согласно концепции А. Вежбицкой, смысл любых слов хорошо объясняется с помощью нескольких простых фраз, состоящих из слов «языка примитивов». Предложенный подход к описанию смыслов является следствием того, как Вежбицкая мыслит себе задачи семантики: «Семантика есть наука о понимании, а для того, чтобы что-то понять,





мы должны свести неизвестное к известному, темное к ясному, требующее толкования к самоочевидному» (2, с. 50). Именно таким способом мы хотели бы семантически описать эмоционально окрашенные имена. Например, так толкуется семантический ряд имен с основой на твердую согласную с суффиксом *-очк* (структурное и пунктуационное оформление дефиниции авторское):

*я испытываю по отношению к тебе какие-то хорошие чувства
вроде тех, которые испытывают,
говоря с маленькими детьми*

Анализ работы (1) позволяет сделать вывод, что «смыслы, выраженные в именах, можно выявлять через прототипы, а не в терминах эксплицитного эмоционального выражения. Основные прототипы (то есть основные точки отчета в пространстве человеческих взаимоотношений) связаны с такими фундаментальными понятиями, основанными на различиях пола и возраста категориями людей, как дети, мужчины и женщины. Традиционные дескриптивные категории типа уменьшительно – увеличительных не учитывают того факта, что в семантике человеческих отношений важны не понятия размера, а экзистенциальный статус, который определяется полом и возрастом» (1, с. 193).

Имена собственные можно разделить на полные, краткие и оценочные. Полные имена могут быть маркированными, отличающимися от соответствующих им кратких форм. Такие имена, как *Георгий, Татьяна, Елена, Вениамин*, через «естественный семантический метаязык» могут быть истолкованы следующим образом:

*я не хочу говорить с тобой так,
как говорят
с людьми, которых не знают хорошо
я хочу говорить с тобой так, как
не говорят*

*с детьми или людьми, которых
знают хорошо
и по отношению к которым испытывают
какие-то хорошие чувства.*

Казалось бы, на первый взгляд, противоречивое толкование, но его первая часть указывает на корреляцию имени и имени-отчества, а вторая – на то, что имя само по себе является холодным в эмоциональном отношении, официальным, несет на себе семантическую маркировку.

В отличие от них немаркированные полные имена, которые могут употребляться без соотносительной краткой формы (*Яна, Вера, Нина*), толкуются следующим образом:

*я не хочу говорить с тобой так,
как говорят
с людьми, которых не знают хорошо
я не хочу говорить с тобой так,
как говорят с детьми*

Наличие модальных признаков отрицания между субъектом и предикатом в самой дефиниции, по нашему мнению, указывает на пассивный характер взаимодействия между называющим и называемым, не содержащий элемента волюнтаривности, предписанности, а констатирующий факт.

Краткие формы создавались на базе полных, официальных и церковных имен при участии народного творчества и под влиянием древнерусских имен, предшествующих христианским. Так, А.Сулова и А.Суперанская (3,110) упоминают имя *Люба*, сокращенное от *Любовь*, которое могло быть в дохристианские времена сокращением от *Любавы, Любима, Любомира, Нелюба; Тома* – от *Томила, Истома*, а не от *Тамара*, которое, кстати, пишется через *а*, а не через *о*; *Сема* – от *Седьмак, Семак, Семик. Седьмой/Семой* и лишь затем от *Семен; Соня* – от *Бессон* и лишь позже от *Со-*



фии; Мила – от Милава, Милослав, Милляй, Немил, а позже от Людмила.

Сокращенные формы имен образуются от особых, усеченных основ, сохраняющих лишь условную общность с основами полных имен. Обычный способ сокращения – использование части целого имени с прибавлением конечного *-а, -я* (Екатерина – Катя, Алина – Аля, Николай – Коля, Владислав – Владя). Однако существуют нейтральные суффиксы, которые помогают оформлять усеченную основу, оканчивающуюся на гласный звук: *-ш* (Маша, Паша, Гоша), *-с* (Муся, Люся), *-к* (Люка, Гека). А вот сокращенное имя Шура, по утверждению А.Сусловой и А.Суперанской, целиком состоит из одних только суффиксов: Александр – Саня – Саша – Сашура – Шура (3, с. 112-113).

Эмоционально и семантически краткие формы образуют три противопоставленных разновидности: с основой на твердую согласную (Люда, Лара, Юра), с основой на мягкую согласную (Таня, Коля, Петя) и с основой на *-ш* (Маша, Гриша, Саша). Первая разновидность толкуется А.Вежицкой таким образом:

я хочу говорить с тобой так, как говорят

с людьми, которых знают хорошо

я не хочу говорить с тобой так, как говорят с детьми

Краткие формы с основой на мягкий согласный содержат в семантике следующее:

я хочу говорить с тобой так, как говорят

с людьми, которых знают хорошо и по отношению к которым испытывают какие-то хорошие чувства, и с детьми

Третья разновидность кратких форм имен объясняется как совокупность, содержащая компоненты значения:

я хочу говорить с тобой так, как говорят

с людьми, которых знают хорошо, и с детьми

Все без исключения краткие формы содержат эмоциональный оттенок простоты, близости общения, отсутствия условностей и официальности во взаимоотношениях людей и могут быть одинаково свободно отнесены ко взрослым людям, что подтверждается основной частью семантически примитивной конструкции. Однако краткие имена на мягкую согласную и на *-ш* без семантической маркировки могут свободно относиться и к детям, в то время как формы типа *Луда, Света, Юра* в силу своего фонетического звучания (конечный согласный основы – твердый) приобретают оттенок эмоциональной серьезности, что делает невозможным их немаркированное употребление применительно к детям. Фонетически формы имен на *-ш* занимают промежуточное положение между именами на твердую и мягкую основы: с точки зрения артикуляции – это твердый звук, но в деривационном отношении он ведет себя как мягкая форма, присоединяя суффикс *-еньк*, а не *-очк*, характерный для твердых форм. Вполне возможно, что это определило и семантическую промежуточность форм на *-ш*: содержат сему отношения к детям, но исключают отсылку к «хорошим чувствам».

Сокращенные формы противопоставлены не только полным, но и экспрессивным формам личных имен. Вследствие установившейся синтагматики фонем три разновидности кратких форм имен могут присоединять определенные экспрессивные суффиксы, семантика которых различна. Наиболее универсальным в семантическом и деривационном отношении является суффикс *-к*. Он обладает способностью сочетаться со всеми разновидностями кратких форм



имен, и его значение крайне разнообразно, даже энантиосемично. Помимо пейоративных значений (анти-сентиментальности, анти-уважения и суровости) у суффикса можно выделить положительный семантический компонент близости, отсутствия дистанции, размерно-оценочный, коннотации. Так, в форме типа *Сашка*, содержащей суффикс *-к*, имеется в наличии дифференциальная сема в диапазоне от близости (1), покровительственности (2) и экспрессивности (3) до анти-уважения (4) и анти-сентиментальности (5):

(1) *я хочу говорить с тобой так, как говорят*

с людьми, которых знают хорошо

(2) *и с детьми*

(3) *я испытываю по отношению к тебе какие-то чувства*

(4) *я не хочу показывать, что испытываю по отношению к тебе какие-то чувства*

вроде тех, что испытывают по отношению к детям

(5) *я не хочу показывать, что испытываю по отношению к тебе какие-то хорошие чувства вроде тех, что показывают по отношению к людям, которых не знают хорошо*

В то время как толкование формы типа *Татьянка* имеет только положительную окраску:

(близость) *я хочу говорить с тобой так, как говорят*

с людьми, которых знают хорошо

(уменьшительность) *я хочу говорить с тобой так, как говорят*

с людьми, которые не являются детьми

(положительная экспрессивность) *я испытываю по отношению к тебе какие-то хорошие чувства*

А.Суслова и А.Суперанская отмечают, что не следует культивировать обращение с суффиксом *-к*, так как проис-

ходит эта форма от пренебрежительного отношения к людям низших сословий (*Ивашка, Федка, Абрашко*), монахи же, например, подписывались *Нефедище, Абрамище, Василище*. По их мнению, уничижительная форма имени с суффиксом *-к* по традиции сохранила до настоящего времени оттенок пренебрежительности, умаления достоинств того человека, к которому мы обращаемся.

В зависимости от того, какой согласный (твердый, мягкий или *-ш*) является конечным согласным основы, к краткой форме личных имен присоединяются определенные экспрессивные суффиксы. Но даже сами производящие основы можно условно расположить на оси эмоциональной переходности: в силу фонетических условий основы на мягкие согласные «теплее», основы на твердые согласные «суровее», поэтому они будут полярными в экспрессивном отношении, а основы на *-ш* займут промежуточное положение между ними.

Суффиксы *-очк, -ечк*, употребляемые полярными основами личных имен на твердый и мягкий согласный соответственно, практически не используются при образовании форм от основы на *-ш*. Уже упоминаемая словообразовательная параллель с нарицательными существительными типа *кроватька, ведерочко* позволяет дать следующее метаязыковое толкование подобных форм:

я испытываю по отношению к тебе какие-то хорошие чувства

вроде тех, которые испытывают, говоря с маленькими детьми

Суффиксы *-еньк, -оньк* одинаково хорошо подходят ко всем кратким формам личных имен. Наричательные имена на *-енька, -онька* (*маменька, лисонька, батенька*) употребляются в речи, адресованной одушевленным лицам, по отношению к которым ты испытываешь положительные чувства, а неодушевленные существительные (*березонька, яб-*



лонька, деревенька) указывают на то, что говорящему приятно вспоминать или осязать названные предметы действительности. Однако слова типа *кухонька* могут использоваться в несколько уничижительном значении, словно говорящий испытывает неловкость, оценивая предмет. Очевидно, именно в таком значении использует форму *Алешенька* Ф.М. Достоевский, описывая убогого, тщедушного человека. Контаминированное толкование может выглядеть следующим образом:

я испытываю по отношению к тебе какие-то хорошие чувства

я испытываю какие-то хорошие чувства, говоря с тобой

я испытываю по отношению к тебе какие-то чувства,

вроде тех, которые испытывают по отношению к больным людям

Особенно интересным, на наш взгляд, представляется использование суффиксов *-ик, -ок*. Они могут употребляться применительно к кратким именам, обозначающим лиц и мужского, и женского пола. Семантическая параллель между такими формами и словами типа *мальчик, зайчик, шажок, бережок* позволяет высказать предположение, что говорящему приятен собеседник, в эмоциональном плане он испытывает к нему такие же чувства, какие испытывает в отношениях с детьми. Однако нулевое окончание, формально указывающее на принадлежность к мужскому роду, конкретизирует значение суффикса:

я испытываю по отношению к тебе какие-то хорошие чувства

вроде тех, которые испытывают по отношению к маленьким мальчикам

Для имен *Юрик, Стасик, Сашок, Никиток* это кажется закономерным и очевидным. Что же касается женских имен *Лизок, Людок, Светик, Люсик*, то можно заметить, что употребление суф-

фикса создает ауру интимности, друженности отношений, но грамматическая форма доминирует над коннотативной окраской имени:

я испытываю по отношению к тебе какие-то хорошие чувства

я испытываю какие-то хорошие чувства, говоря с тобой

я не хочу говорить с тобой так, как говорят с тобой другие люди

я хочу говорить с тобой так, как если бы ты была мальчиком, а не девочкой

Суффиксы *-уш, -юш* в силу фонетической несочетаемости не используются для кратких форм на *-ш*. Их деривационный эквивалент *-ух* имеет иную эмоциональную тональность. Называя собеседника *Андрюша, Танюша, Катюша*, мы испытываем по отношению к нему симпатию, хорошие чувства и серьезность одновременно (может быть, такое личностное ощущение возникает от сочетания *Надюша Крупская?*). Поэтому для описания всех возможных аспектов форм на *-уша, -юша* можно предложить следующую формулу:

я испытываю по отношению к тебе какие-то хорошие чувства

не такие, которые испытывают по отношению к детям

В отличие от них *-ух, -юх* содержат оттенки фамильярности, пренебрежительности, разговорности (*старуха, толстуха, стряпуха, краюха*), мы находимся с называемым в дружеских отношениях, он – «рубаха – парень», «свой в доску», со всеми может легко вступить в контакт, но в таких отношениях отсутствует элемент интеллигентности, этических ограничений:

я хочу говорить с тобой так, как говорят

с людьми, которых знают хорошо и по отношению к которым испытывают какие-то хорошие чувства

не такие, которые испытывают по отношению к детям

По нашему мнению, трактовка суффикса *-ушк, -юшк* в личных именах *Аннушка, Никитушка, Настасьюшка* представляется весьма спорной. А. Вежбицкая считает, что в семантике слов *долюшка, горюшко, чужбинушка* и др. содержится элемент значения, формирующий у человека чувства ожидания чего-либо плохого, его фатальности, неизбежности, рабской покорности судьбе. Однако такое значение обнаруживается в указанной подборке слов. А как же следует толковать слова типа *матушка, бабушка, дядюшка* и под.? Возможно, следует внести коррективы в семантическую формулу: к фольклорной трактовке значения добавить семы, описывающие слово с синхронных позиций:

я испытываю по отношению к тебе какие-то хорошие чувства вроде тех, которые испытывают по отношению к близким людям вроде тех, которые испытывают по отношению к людям когда думают о плохих вещах, которые могут с ними случиться

Имена собственные, употребляемые с суффиксами *-енок, -онок*, обнаруживают связь с существительными, которые называют детенышей животных – *котенок, волчонок, жеребенок* и под. Мы испытываем по отношению к детенышам животных такие же теплые, добрые чувства, какие испытываем по отношению к детям. Даже детеныши тех животных, которые обычно не вызывают у нас положительных эмоций, например, свинья или баран, могут заставить нас умиляться их внешности, поведению или проказам. Очевидно, что эти суффиксы содержат также оттенок покровительственности. Формы *Никитенок, Алиненко, Галчонок, Катенок* выражают:

я испытываю по отношению к тебе какие-то хорошие чувства

я испытываю какие-то хорошие чувства, говоря с тобой

*я не хочу говорить с тобой так, как говорят с тобой другие люди
я хочу говорить с тобой так, как если бы ты был детенышем животного, а не ребенком*

Суффиксы *-ул, -юл, -ус, -юс* употребляются практически со всеми типами основ кратких личных имен. Если не принимать во внимание небольшое количество существительных разных тематических групп типа *косуля, рогуля, ходуля*, то получается, что в основном эти суффиксы используются для образования форм от личных существительных (*бабуля, мамуля, капризуля, грязнуля, дедуся, папуся* и др.), причем, как правило, обозначающих взрослых людей. Поэтому можно предположить, что, называя собеседника *Гришуля, Сашуля, Катюля, Никуся* или *Лидуся*, мы подсознательно испытываем по отношению к нему такие чувства, какие испытывают по отношению к близким родственникам: благодарность, эмоциональная зависимость, защищенность, отчасти угодливость:

*я испытываю по отношению к тебе какие-то хорошие чувства
вроде тех, которые испытывают дети по отношению ко взрослым
я испытываю какие-то хорошие чувства, говоря с тобой*

Сказанное выше позволяет сделать вывод, что личные имена несут важные прагматические значения, в которых отражен характер человеческих взаимоотношений. Произвольный, на первый взгляд, выбор экспрессивного личного имени, обращенного к собеседнику или, что более объективно, в разговоре о нем, содержит подсознательную эмоционально-семантическую мотивацию и может очень много сказать о том, какие чувства вас связывают, как строятся ваши взаимоотношения. Эксплицитная эмоциональность, выраженная при помощи



суффикса, способствует более плодотворному общению, потому что формирует ауру доброжелательности.

Не претендуя на полноту охвата материала и его абсолютную объективность, мы хотели обратить внимание на роль имени в жизни человека и объяснить мотивы своих умозаключений. Описанная нами через примитивные семантические компоненты система русских экспрессивных суффиксов только приоткрывает дверь в сложный мир человеческих отношений.

Литература

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. – М., 1996.

2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков: Пер. с англ. – М., 1999. – Цит. по: Р.М.Фрумкина. Психоллингвистика. – М., 2001.

3. Сулова А.В., Суперанская А.В. О русских именах. – Л., 1991.

4. Кузнецова А.И., Ефремова Т.Ф. Словарь морфем русского языка. – М., 1986.

Сведения об авторе

Скрипник Яна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и литературы Ставропольского государственного педагогического института. Сфера научных интересов: синтаксис современного русского языка, проблемы психоллингвистики, имеет более 15 публикаций по данной проблематике.

* * *



ГУМАНИЗМ В ТВОРЧЕСТВЕ АНТУАНА ДЕ СЕНТ-ЭКЗЮПЕРИ

Т.А. Чанкаева

Произведения Антуана де Сент-Экзюпери созвучны своим гуманизмом и оптимизмом литературе советского периода, воспевающей идеалы, героев, с которых можно было «делать жизнь». Его гуманизм близок М. Горькому и В. Маяковскому, А. Фадееву, М. Шолохову, и эту связь легко проследить в теме – актуальной в русской и мировой литературе – теме детства, формирования человеческого характера. Тема гуманизма и детства глубоко связаны, потому что без формирования в детстве человечности нет позже и человека. В наше время важно обратить внимание людей на формирование характера, его доброты, честности и человечности. Это мы видим в светлых, чистых и добрых книгах Сент-Экзюпери.

Творчество А. де Сент-Экзюпери (1900-1944) формировалось в 20-30-е годы, когда занял ведущее место в литературе Франции реализм. В творчестве Романа Роллана, а также других писателей: Леона Муссинака, Ж.Р. Блока, Андре Моруа, Франсуа Мориака, Луи Арагона наблюдалось движение от отвлеченного гуманизма к гуманизму революционному, целеустремленной борьбе против войны, защита прав человека. Герои их произведений – это люди, прожившие нелегкую жизнь-борьбу, но не падающие духом, не идущие на унижительные уступки, не предающие своего идеала.

Литераторов объединяло чувство ответственности и долга перед надвигающейся угрозой фашизма, любовь к Франции, поэтому многие из них стали

участниками Сопротивления. Сент-Экзюпери многое мог почерпнуть в творчестве этих писателей, но особенно оказались близки ему по духу герои «Семьи Тибо» Роже Мартена дю Гара: Антуан Тибо – врач, человек честный, человек профессионального долга и Жак Тибо – великий гуманист.

Антуан де Сент-Экзюпери начал литературное творчество молодым, когда еще не познал жизнь, ему нужна была реальная жизненная вера и опора, ето он «находит сначала в авиации, так как в ее кодекс входят мужество, товарищество и верность долгу, а эти три компонента очень ему импонировали» (1, с. 667), а потом уже в писательском труде.

Творчество позднего Сент-Экзюпери стало созвучно поэту и прозаику Сопротивления Луи Арагону, его знаменитым сборникам: «Нож в сердце» (1941) и «Французская заря» (1945). Проза Сент-Экзюпери близка по духу и одному из крупнейших поэтов Фран-





ции – Полю Элюару. Особенно интересно в этом отношении сравнение повести «Военный летчик» и стихотворения П. Элюара «Затемнение». Обоих представителей литературы роднит и тема детства – светлого и ничем не омраченного, хлеба и домашнего очага – всего того, что было обыденно в дни мира и отнято войной.

Антуана Сент-Экзюпери «роднит с этими писателями лиризм, использование внутренних монологов героев, органическая связь литературы с движением Сопротивления, жизнеутверждающий гуманизм, отвращение ко всему алчному, низменному и жестокому, прославление труда, подвига, поэтической любви», дружбы.⁽¹⁾

Кроме традиций классической французской литературы, на творчество Сент-Экзюпери оказала влияние и русская литература, особенно произведения Ф.М. Достоевского (философский характер романов, внутренние монологи героев, гуманизм), Л. Толстого (становление личности, патриотизм, отношение к войне и миру). У Л. Толстого на Кавказском театре военных действий, в экзотических для русского человека условиях, уже ощутив себя взрослым и ответственным за свои поступки, герой вспоминает о детстве, о том, что оно дает человеку, почему именно в сложных условиях он обращается к нему. Трилогия Л. Толстого «Детство. Отрочество. Юность» была задумана как эпопея развития человеческого характера в пору детства, отрочества, юности, молодости – именно за это время человек как бы проходит «четыре эпохи развития». Автобиографический материал служил Толстому основой в его художественном замысле. Также и у М. Горького в его трилогии «Детство. В людях. Мои университеты» – то же формирование личности ребенка, его связи с домом, с близкими людьми, с теми, кто часто

влият на ребенка и вне семьи. Правда, это разное время, но многое в решении этого вопроса роднит французского писателя с представителями русской литературы.

И Сент – Экзюпери разрабатывает тему детства. В «Южном почтовом», поэтической книге Экзюпери о жизни, смерти и дружбе, мы находим описание дома детства, дома-корабля, над которым уже нависла катастрофа; это предвидение страшных перемен, которые принесет с собой война, это боязнь разрушения человеческих связей. Кажется, это прощание с миром детства навсегда. Но нет, мир детства постоянно одаривает писателя, и в «Планете людей» он почерпнет для себя и передаст своим героям новые качества из детства: «Да, не в том чудо, что дом укрывает нас и греет, что эти стены – наши. Чудо в том, что незаметно он передает нам запасы нежности – и она образует в сердце, в самой его глубине неведомые пласты, где, точно воды родника, рождаются грезы».

Антуан де Сент-Экзюпери был и остался «родом из детства». В повести «Военный летчик» он писал: «Детство – это огромный край, откуда приходит каждый». Но в этой повести Сент-Экзюпери уже не мечтательный юноша, а умудренный опытом писатель, военный летчик, не раз побывавший в бою и смотревший смерти в лицо. И именно поэтому он погружает читателя в поэзию в прозе, в добрый, светлый мир детства, сочетая его с суровой и скорбной правдой войны. Так в жизни переплетаются прошлое и настоящее, и это стало особенностью поэтического мировосприятия уже зрелого Сент-Экзюпери.

Основой его непобедимости и оптимизма, этих же черт его героев является связь с Родиной, с живыми и мертвыми, с отчим домом, где сформировались душа и характер. Теперь с ними все их «воспоминания, все накопленные сокровища»



вища души, все, кого они любят». Память о доме, о детстве, о прошлом помогает летчику-герою выдержать испытания в настоящем, питает его веру в будущее. Так ребенок протягивает руку помощи взрослому, и мужчина обретает силы, необходимые в смертельной схватке с врагом.

В детстве для каждого человека начало всех начал, в нем истоки личности человека и важно, чтобы заложенные природой богатства реализовались. Нужно отдать должное матери Сент-Экзюпери, которая сделала все, чтобы ее сын состоялся как личность. И мать, и впоследствии ее сын-писатель понимали: состояние детства, его продление и прославление необходимы, так как это тот период жизни человека, когда чувства и помыслы кристально чисты, а видение мира бескорыстно. Недаром писатель призывает взрослых как можно дольше сохранять в себе детство, а это значит не терять способности понимать детей.

Таким образом, детство, ребенок – важный компонент творчества писателя, хотя оно содержит автобиографические черты, но в художественных произведениях приобретает обобщенное и философское звучание. Но взывая к детству, Сент-Экзюпери как бы хотел защититься от войны, от катастроф и нашел эту защиту в сказке «Маленький принц». Он считает, что, став взрослыми, люди теряют многие душевные качества: непосредственность, естественность, заботу о своем доме – планете Земля, они забыли о призвании человека – об этом и многом другом им напоминает ребенок – Маленький принц.

И Сент-Экзюпери под спокойное гудение мотора, тоже уже взрослый человек «перебирал в памяти все пережитое: счастливое детство, полное непосредственной радости жизни, сменяется тревожной юностью, мучительное бес-

покойство которой так резко отличается от детской радости. Отчего человеку так больно расти? Может быть, оттого, что привычки окружающих, стиль жизни, в которой играет главную роль стремление к удобству, к благам тянут молодую душу назад, заражают ее эгоизмом, тщеславием, собственничеством? И живая душа, противясь ветхости привычного окружения, причиняет сознанию боль...» (2, с. 92 – 93)

А человеку так важно, когда он подрастает, выразить и понять себя, свое беспокойство, вернуть утраченную радость детства. Мир детства всегда с ним в пустыне Африки, и за штурвалом самолета, и в его книгах: «Мир воспоминаний детства, нашего языка и наших игр... всегда будет мне казаться бесконечно более реальным, чем любой другой». (2, с. 101).

Да, именно мир детства многое дал Сент-Экзюпери как человеку, писателю, летчику-профессионалу, именно оно дало ему возможность понять человека, осознать его ответственность перед Родиной, научило дружить, делать вместе одно общее дело, быть человечным, по-настоящему любить и ценить общение, культуру человеческих отношений, научило нежности, добру и вниманию к человеку. Мир детства как бы составил видение жизни и людей, заставил поверить в свои силы. Именно он заложил чувство гуманизма в писателе.

Гуманизм – (лат. humans – человеческий) – мировоззрение, проникнутое любовью к людям, уважением к человеческому достоинству, заботой о благе людей». В «Словаре иностранных слов» дается такое понятие гуманизма.

Можно рассматривать концепцию гуманизма в творчестве Сент-Экзюпери как особое явление во французской литературе. Подлинной любовью к людям дышат его произведения. Герои его книг – это герои в прямом смысле слова



люди с высокой внутренней силой, для которых вполне реальными понятиями были: долг, моральная требовательность к себе и другим, способность жертвовать собой; его герои – сильные личности, но в то же время они не противопоставляют себя людям, не стремятся кого-то принизить и подмять под себя. Для Экзюпери нет личности без окружения других людей. Герой-одиночка, оторванный от людей, живущий для себя – не герой его романов. Задача, которую ставит писатель перед собой и своими героями – сложнейшая задача: они обязаны разбираться в кризисе современной действительности и находить из него выход, а такая задача требует от них активности, воли, борьбы, сознательного самопожертвования. Это-то и делает и писателя, и его героев – героями, но они и реальные, живые люди, которым не чужды человеческие страдания, тоска по дому, любовь. Но если нужно выполнить работу, приносящую пользу другим, они становятся людьми мужественной души и героического склада, оставаясь в то же время людьми, сохранившими на всю жизнь удивление перед миром и детское, доброе отношение ко всему окружающему. Жить – в этом слове для писателя и его героев глубочайший смысл: активность, деятельность, одухотворенность, служение высокой цели и прогрессу.

Поле деятельности писателя и его героев – земля и небо, это их дом, единое пространство, поэтому так трудно отделить писателя от его героев, ведь они люди одной профессии, одного отношения к жизни. Ведь еще находясь в военно-морском училище, будучи юношей, Сент-Экзюпери не смог написать сочинение о том, чего он не знает и не пережил. Он найдет себя и своих друзей-героев в «Линии» – Мермоза и Гийоме – он разделит с ними радость побед и горечь поражений. И чем чаще они будут смотреть смерти в лицо, тем больше бу-

дут любить жизнь, чем дольше будут в небе, тем ближе и роднее станет для них земля, тем сильнее они хотят видеть ее мирной и счастливой – землей для людей.

Уже в первой книге Сент-Экзюпери – «Южный почтовый» (1928 г.) можно почувствовать и знание писателем жизни, и умение создавать характеры. Герой романа – Жак Бернис, летчик, везущий бесценный груз – письма людей, живет с мыслью служить людям, доставить им радость от полученной весточки. На первый план выдвинута гуманистическая мысль о служении людям, полезности дела. Герой гибнет, но он победитель, ибо он – Человек, частица живой материи, в нем заключена сила человеческого духа и разума. И как во всех книгах Экзюпери, герой будет вспоминать детство: оно всегда с ним, как и с писателем, на земле и в воздухе, оно заложило в нем мужество и повышенное чувство ответственности за свое дело, быть «настоящими мужчинами» (3, с. 415), потому что они уже познали жизнь.

И во втором романе Сент-Экзюпери «Ночной полет (1931)» проходит та же мысль о служении людям. Почтовый летчик Фабьен с честью выполняет свой долг, борется до последнего и, несмотря на трагический конец героя, звучат оптимистические ноты, жизнь отдана делу, которому служил. Это составляющее гуманизма Экзюпери. Автор утверждал здесь еще одну черту: чувством единения силен человек, а не одиночеством и волей.

Другой свой роман «Планета людей» (1939) Экзюпери «писал со страстью», обращаясь «к жителям одной планеты – Земля – пассажирам одного корабля». Эта книга о полетах, друзьях, о детстве, войне в Испании. И логика раздумий над событиями привела к выводу: «любить – это не значит смотреть



друг на друга, а любить – значит вместе смотреть в одном направлении» (4, с. 190).

Автор поднимает вопрос об ответственности человека за все происходящее на земле, об обязанности человека – быть Человеком, а это значит отвечать не только за себя, но и за всех. Человек должен понимать, зачем он живет на земле: «Когда мы осмыслим свою роль на земле, пусть самую скромную и незаметную, тогда лишь мы будем счастливы» (4, с. 248). Экзюпери проводит мысль, что «совсем незачем воевать. Война и ненависть ничего не прибавляют к радости общего стремительного движения» (4, с. 247). Он понимает, что «ничего нет в мире драгоценнее уз, соединяющих человека с человеком» (4, с. 157).

В «Военном летчике» (1941) Сент – Экзюпери будет продолжать «бороться за Человека, против его врагов, но также против самого себя». В первые месяцы Второй мировой войны писатель решил опять стать летчиком, причем истребителем. Книга патриотична, в ней трезво оценивается ситуация, беспощадно даются оценки. Он противопоставляет войну и мир, как это делал Л.Н. Толстой. Сент – Экзюпери писал: «Война – это не подвиг, война – это болезнь» (4, с. 299), а «мир – это определенный порядок, и он гибнет, если рвутся нити основы, если ты больше не находишь себе места на свете, если не знаешь, где тот, кого ты любишь» (4, с. 347).

И в «Письме к заложнику» (1942) писатель говорит об уважении «к человеку, а это условие, без которого нет движения вперед» (4, с. 346). Важно, чтобы о тебе помнили, «главное – жить для того, чтобы возвратиться, чтобы не сгинуть» (4, с. 427). Оставить о себе память делом – важно для писателя. Боязнь утраты духовности, нравственности заставила Сент – Экзюпери обратиться к

новой форме выражения своей гуманистической концепции – к форме сказки, предназначенной как детям, так и взрослым.

«Маленький принц» был написан в 1942 году в Нью – Йорке, на следующий год произведение было издано. Поэтически – грустная сказка противопоставлена жестокому времени. Писатель уходом в детство как бы хотел защититься от войны, политических интриг. Автор всегда был «родом из детства», навсегда сохранил чистоту ребенка, его восприимчивость, поэтому ему было легко вжиться в образ маленького мальчика, пришельца с «планеты детства», который хочет познать мир. Перед читателем философская сказка. Из «Планеты людей» входят: образ пустыни, садовник, розы, лис, но общая атмосфера духовной жизни, цельность чувств новые. Она пронизана добром, утверждением мысли: не быть безразличным к тому, что делается в мире. Добрый и наивный маленький принц не может понять бездушной практичности деловых людей, далеких от теплых человеческих отношений, для которых существует лишь расчет, он не приемлет равнодушие к людям.

Маленький принц отправляется в путешествие со своего астероида В – 612, оставляя там Розу, которая доставляет ему много хлопот. На его планете росли баобабы, совсем маленькие, но вредные, семенами их заражен астероид, и их надо каждый раз выпалывать, иначе они заполнят всю планету. Приведя свою планету в порядок, Маленький принц отправляется в путь. На первой планете он встречается с королем, которому нужен подданный, беспрекословно подчиняющийся. Монарху повинилось все, даже звезды, и он решил удержать его, сделав министром юстиции, который судил бы старую крысу, а потом бы ее оправдывал. Маленький принц покидает его и, попав на вторую планету к



честолюбцу, он находит занятие расклавываться скучным и сбегает от него. На следующей планете он встречается с пьяницей и это приводит его к унынию. На четвертой планете обитал деловой человек, занятый цифрами уже 54 года. Он владел звездами и считал их, мог положить их в банк, но Маленький принц полагает, что в банке (ящике) звезды не приносят пользы. На пятой планете наш герой встретил фонарщика, который внушил ему уважение: «В его работе есть смысл. Когда он зажигает свой фонарь – как будто рождается еще одна звезда или цветок. А когда он гасит фонарь – как будто звезда или цветок засыпают. Прекрасное занятие» (4, с. 285). Фонарщик привлек Маленького принца верностью слова, тем, что он думает не только о себе.

На шестой планете герой знакомится с географом, пишущим о вещах вечных и незаменимых, но нигде не бывавшем, не понимающим красоты. По совету географа он решает посетить планету Земля, у которой «неплохая репутация». Это очень большая планета. Первой, с кем встретился Маленький принц на планете Земля была змея, олицетворяющая волшебную силу и горестное знание судьбы человека. Она покажет ему дорогу к людям, затем, дав яда, поможет вернуться на его родную планету. Если образ змеи – мистический, то лис – фольклорный, олицетворяющий жизненную мудрость. Лис знакомит Маленького принца с человеческим сердцем, учит его любви и дружбе, говорит о том, что люди утратили эти чувства и поэтому лишились друзей, не умеют теперь любить. Лис просит, устав от одиночества, приручить его, чтобы стать нужным друг другу, а для этого «надо запастись терпением».

Целый год пробыл Маленький принц на земле, и ему пора было возвращаться домой с барашком, что нари-

совал ему летчик, а летчику он решил подарить звезду, так как «у каждого человека свои звезды. Одним – те, кто странствует, – они указывают путь. Для других – это просто маленькие огонечки. А у тебя будут совсем особенные звезды, ты посмотришь ночью на небо и услышишь, что все звезды смеются» (4, с. 311). Голос Сент-Экзюпери прозвучал в сказке как призыв к человечности и любви к жизни. Автор проводит мысль об ответственности за себя, за других, за свой дом – планету Земля. Сказка мудра и человечна, она учит быть Человеком на единственной планете Земля.

Ценность наследия писателя определяется сочетанием доброты, мужественности его книг, обаянием личности и цельности натуры этого человека, его убежденностью в том, что люди найдут правильный путь. Его книги дороги тем, что повествуют о смысле и цели жизни, они проникнуты верой в величие человека и в его призвание.

Произведения Сент-Экзюпери – это художественные, поэтические, разнообразные произведения. Писатель умело сочетает различные стили: публицистический («Военный летчик», «Очерки об Испании») и разговорный (диалоги в «Маленьком принце», в «Письмах к заложнику»), художественный (монологи о детстве и доме во многих произведениях, описание неба, земли во время полета), научный (философские рассуждения о разуме, назначении человека, о технической оснащенности самолетов). Писатель использует и различные жанры: роман, очерк, сказку, эпистолярный жанр (письма). Его произведения афористичны. Сент-Экзюпери тонко использует художественные средства: эпитеты, метафоры, сравнения. Все это делает творчество писателя ярким, автобиографичным, самобытным, а высказывания некоторых критиков о мало-



художественности его творчества – необоснованны.

Творчество Сент-Экзюпери актуально и в наши дни. Исследования по творчеству А. Сент-Экзюпери нельзя назвать многочисленными. Это объясняется и тем, что не все произведения французского писателя были переведены на русский язык качественно. Интересной с точки зрения выявления гуманизма следует считать работу польского литературоведа и критика А. Буковской «Сент-Экзюпери, или парадоксы гуманизма» (М, 1983), а также статью В. Днепровца «Поэзия доброжелательности» (Вопросы литературы. – 1969. – № 2.) Привлекает внимание литературоведов книга французского писателя Морселя Мижо «Сент-Экзюпери» из серии ЖЗЛ (М., 1963), написанная с большой любовью к французскому гуманисту.

Произведения Антуана де Сент-Экзюпери – великого гуманиста, обращенные к людям, их разуму и чувствам, и излучают тепло. А в наше время очень важно, чтобы в масштабе всего общества

создать связи, где бы нравственные стремления вступили бы в союз с разумом, наукой, политикой и экономикой. Этому помогают книги А. де Сент-Экзюпери. Актуально звучат его слова: «Быть человеком – это значит чувствовать, что ты за все в ответе».

Литература

1. Грачев Р. Антуан де Сент-Экзюпери. Писатели Франции. – М.: Просвещение, 1964.
2. Мижо Морсель. Сент-Экзюпери. ЖЗЛ. – М.: Молодая гвардия, 1963.
3. Сент – Экзюпери А. Сочинения в 2-х томах. – М.: Согласие, 1994.
4. Сент-Экзюпери. А. Избранное. – М.: Московский рабочий, 1981.
5. Буковская А. Сент-Экзюпери, или парадоксы гуманизма. – М.: Радуга, 1983.

Сведения об авторе

Чанкаева Татьяна Азаматовна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы СГПИ.

* * *



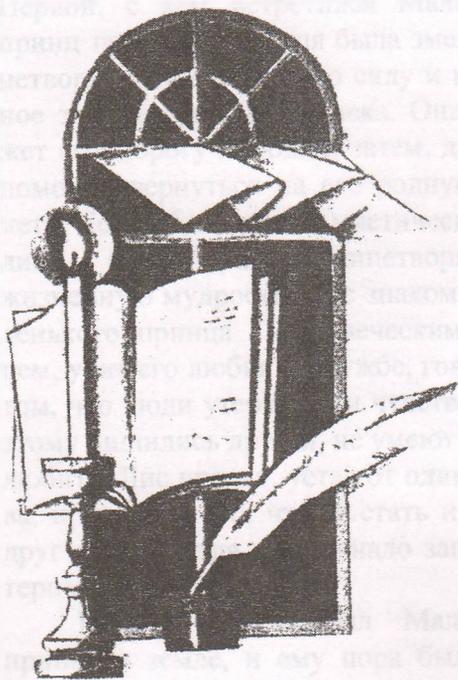


СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИЛОЖЕНИЯ

Л.В. Лисенкина

Изучение второстепенных членов предложения было и остается одной из кардинальных проблем в синтаксической теории. Об этом свидетельствуют работы многих ученых-русистов, в которых объектом исследования являются предложения, характеризующиеся по самым различным аспектам.

Известны разные структуры организации предложений, способы и формы выражения множественных структурно-семантических отношений в них. Тем не менее в ряду поставленных вопросов остается недостаточно решенной проблема приложений. Поэтому в данной статье мы преследуем цель – рассмотреть структурно-семантические особенности приложений.



Академик А.А. Шахматов в работе «Синтаксис русского языка» квалифицирует приложение как определение, выраженное именем существительным, согласующееся с определяемым словом в падеже. «Приложение выражает аппозитивные (аппозиционные) отношения, т.е. отношения между двумя существительными в одной и той же падежной форме, из которых одно обозначает качество-свойство или родовый признак господствующего слова» (1, с. 279). Традиционная грамматика дает известную словарную дефиницию избранному нами для рассмотрения члену предложения. Приложение – это второстепенный член предложения, который определяет член предложения, выраженный словом с предметным значением, давая ему другое название.

Развивая эту мысль, академик А.К. Федоров в работе «Трудные вопросы синтаксиса» дает не только определение приложению, но и объясняет его специфику, отличие приложения как вида определения от самого определения: «Приложение – это разновидность определения. Оно отличается от определений, выраженных прилагательными, причастиями и другими подобными формами тем, что обозначает признак предмета при помощи другого предмета, который характеризует первый с какой-либо стороны» (2, с.10). Причем определение – существительное вступает в синтаксическую связь с определяемым словом не так, как определение – прилагательное. Сравните: *Попрыгунья – стрекоза лето красное пропела...* и: *Быстрая стрекоза пролетела...* Если во втором предложении опустить слово *стрекоза*,



то предложение станет алогичным, чего не скажешь о первом, в котором редукция этого же слова *стрекоза* ведет к уменьшению объема информации, даже к искажению смысла. Таким образом считается, что приложение согласуется с тем словом, к которому относится, но обладает большей независимостью от определяемого слова по сравнению с определением – прилагательным.

Очень важную роль при раскрытии специфики приложения играют семантические и синтаксические показатели, некоторые из которых мы исследуем.

На наш взгляд, приложение, согласуясь с определяемым словом в падеже, реже - в числе, обладает большей самостоятельностью своих форм, чем определение, выраженное прилагательным. Это приводит к тому, что иногда трудно бывает решить, какое из двух сочетающихся слов господствующее, а какое зависимое. Например, в предложении *Татьяна по воле барыни была выдана замуж за пьяницу - башмачника* (Тургенев «Му-му») однозначно отдать приоритет слову *пьяница* невозможно, потому что неизвестно, какое из слов несет наибольшую семантическую нагрузку, так как актуальное членение данной конструкции зависит от субъективной модальности.

И А.К. Федоров полагает, что при согласовании приложения не происходит такого уподобления форм, как при согласовании определения-прилагательного, что доказывает большую автономность приложения, меньшую зависимость от определяемого слова. Это, в свою очередь, приводит к усилению семантического фактора, определяющего его подчиненное положение. Часто только смысл предложения, а иногда и более широкий контекст могут подсказать, какое из сочетающихся существительных является определением, а какое определяющим» (2, с.24).

Исследуя приложение в синтаксисе современного русского языка, А.К. Руднев отмечает, что для морфологического выражения приложений могут быть использованы различные части речи: существительные, прилагательные, наречия, спрягаемые формы глагола и т.д. Он сумел выделить специфическое свойство приложения: определяя предмет, приложения дают ему другое название. И наши наблюдения являются подтверждением этой мысли.

Исходя из этого определения, в семантике приложения выделяются два компонента: компонент номинации предмета и компонент его определения. Нам известно, что компонент номинации присутствует во всех случаях приложения и обуславливает его субстантивную форму – предмет, качества, национальность. Если же доминирует определительный критерий, то субстантивная форма может трансформироваться в строевой элемент приложения, а прилагательное берет на себя основную семантическую нагрузку – компонент определения. Сравните: «*А враги, дурни, думают, что мы смерти боимся*». и: «*А враги - дурни думают, что мы смерти боимся*».

Академик В.В. Бабайцева, суммируя различные взгляды на приложение (3, с.125), отмечает специфические свойства этого второстепенного члена предложения. На наш взгляд, ученый пожалуй впервые квалифицирует его лексические, структурные, семантические, лексико-семантические и морфологические свойства и с полным основанием утверждает, что приложение как структурно-семантическая категория предложения имеет следующие свойства:

1. Является второстепенным членом предложения – определением.
2. Определяет вторичное название предмета.



3. Выражается знаменательной частью речи или сочетанием слов.

4. Находится в препозиции и постпозиции по отношению к определяемому слову.

5. Согласуется – не согласуется с определяемым словом.

В предложении приложение может выполнять собственно - определительную, уточняющую функцию. Уточняя другой член предложения, приложение раскрывает или конкретизирует определяемое слово с самых разных сторон. Такие приложения могут быть выражены и именным сочетанием и одиночным существительным. Приложение с этим значением наблюдается в следующих случаях:

- служит для более точного описания или характеристики предмета или лица. Например: *раковина – пепельница, дома – коробки. Легкие судороги – признак сильного чувства – пробежали по его широким губам...* (Тургенев, «Дворянское гнездо», XXV);

- обозначает название предмета: газет, журналов, предприятий, художественных и научных произведений, населенных пунктов, географических названий, названий различных устройств, астрономические названия.

Например: *газета «Правда», озеро Мичиган, роман «Отцы и дети», планета Марс.*

Отметим еще одну особенность приложения. К приложениям – названиям относятся продуктивные в современном русском языке определяющие бессоюзные соединения слов, которые называют ограничивающие пункты маршрута, движения, периода развития, точки взаимодействия центральной единицы в составе группы:

Программа «Союз – Аполлон», гастроли «Москва – Милан».

Приложения могут указывать:

- на качества предметов и поэтому иметь сходство с определениями, выраженными прилагательными, например: *весна-красавица, волшебница-зима, девочка-умница, утес-великан;*

- на национальность, должность, профессию, собственные имена предметов неодушевленных, например: *женщина-космонавт, врач Петрова, река Москва.*

- на категорию того или иного лица по социальной принадлежности, профессии, родству, специальности или роду занятий, по принадлежности к определенной организации, общественному или политическому направлению;

- присоединяясь к определяемому слову, характеризует его функции:

по назначению: *корабль – пират, судно-холодильник;*

по подобию: *цветок-огонек, женщина – русалка;*

- приложение может быть средством эмоциональной оценки, выражая отношение говорящего к определяемому предмету:

А как тому два года назад Иван Кузьмич выдумал в мои именины палить из нашей пушки, так она, моя голубушка, чуть со страха на тот свет не отправилась.

-приложения могут иметь своей функцией усиление смысла определяемого слова, например: *Я занимался все семь дней, в том числе и в выходной.*

-при помощи приложения выделяется наиболее показательная или важная часть целого для усиления мысли: *Займитесь изучением грамматики, особенно спряжением глагола.*

- приложение может содержать при выражающем его слове указательное местоимение: *из-за тебя, такой дряни, гость изволил стоять на камнях!* (Гоголь, «Ревизор», IV).

-приложение может иметь оттенок поясняющего, обстоятельного зна-



чения (причинного или уступительного): *Человек партии, я признаю только суд моей партии!*» (Горький, «Мать»).

Необособленные и обособленные приложения, имеющие оттенок обстоятельственного значения, могут присоединяться к определяемому слову при помощи союза *как*. Такие приложения имеют значение причинного, реже уступительного характера: *Он надеялся нажить большие деньги как адвокат.*

Оборот с союзом *как* в значении «в качестве» в данном случае связывает именные словоформы, одна из которых определяет предмет по функции. В других случаях может определять предмет по сущности:

*Свой слог на важный лад настроя,
Бывало пламенный певец,
Являя нам своего героя
Как совершенства образец.*

(А.С. Пушкин «Евгений Онегин»).

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

- приложение как второстепенный член предложения является разновидностью определения;
- приложение определяет главные и второстепенные члены, выражающие предметные значения или понятия;
- приложение, поясняя господствующее слово, дает ему другое название (иногда уточняющее), усиливает смысловое или эмоциональное значение;
- если приложение относится к главному члену предложения, оно выражено именем существ-

вительным в именительном падеже;

- если относится к второстепенному члену предложения, то выражается именем существительным в косвенных падежах;
- приложение может быть распространенным и нераспространенным.

Таким образом сам термин «приложение» чрезвычайно удачно выражает назначение, лексико-семантическую и морфолого-синтаксическую роль этого второстепенного члена предложения: зависимое, подчиненное положение приложения как второстепенного члена предложения в монопредикативной конструкции, его непосредственное отношение лишь к определяемому слову и опосредованную только через него связь с другими членами предложения.

Литература

1. Шахматов А.А. «Синтаксис русского языка». – Учпедгиз, г. Ленинград, 1941.
2. Федоров А.К. «Трудные вопросы синтаксиса». – М., 1972.
3. Бабайцева В.В. «Изучение членов предложения в школе». Пособие для учителя. – М., 1975.

Сведения об авторе

Лисенкина Людмила Владимировна, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы СГПИ, учитель высшей категории. Область научных интересов: теоретико-практические особенности второстепенных членов предложения.

* * *



СПЕЦИФИКА ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОНЕТОВ АКМЕИСТОВ

Л.Г. Анисимова

Сонет – жанрово-строфическая форма психологической, интеллектуальной, философской лирики. Как и любая другая жанровая форма сонет имеет свое прошлое, свою многовековую историю, свой миф о себе. Миф о сонете включает миф о личности, его создавшей, и функционирует в пространственно-временной парадигме культур, определяя тем самым свою философско-эстетическую, культурно-историческую и общекультурную значимость. Долгая литературная жизнь сонета изобилует различного рода экспериментами и новациями, оставившими заметный след в его художественно-эстетическом репертуаре.

Преодолевая границы времен, сонет все более и более обогащал и углублял содержательные возможности, тем самым отшлифовывая свою архитектуру. При этом сонет ориентировался на различные национальные версификации жанровой формы.

Традиционно сонет обеспечивает возможность индивидуального, отличного от других жанров формально-содержательного охвата действительности. Это определяет его структуру как тип эстетического целого, где устойчивая архитекtonика предполагает многообразие вариантов сюжетно-композиционной организации, где хронотоп принципиально не имеет временных и пространственных границ, где тип повествования неизбежно связан с драматизированно-индивидуализированным монологом, диалогом, полилогом.

Жанровое содержание сонета позволяет ответить на актуальные пробле-

мы, связанные с созданием образа лирического героя в поэзии, его функционированием в культурно-исторической парадигме, взаимодействием личности реального индивидуума и личности лирического героя в пространстве и времени художественного произведения и за его пределами.

Вместив в себя самые разнообразные темы: «...признания в любви и дружбе, пейзажную живопись, бытовые зарисовки, социально-политические декларации, гражданские лозунги, портреты знаменитых художников, музыкантов, юмор, сатиру, то есть практически все содержание отечественного стиха» (1, с. 24) и весь его идейно-эстетический потенциал, сонет тем самым вывел себя за границы времени и определил себе место в многообразном субъектно-объектном пространстве вечности.

Пространство сонета бесконечно, а художественное время безгранично, что отвечает высоким идейно-историческим запросам жанровой формы. Пространственно-временные отношения в сонете определяются особенностями сюжетно-композиционной организации лирического повествования и, будучи компонентом художественного единства, обусловлены наличием ориентации на изображение исторически определенной личности в пространственно-временном континууме и вне его. Выход образа за пределы хронотопа единичного сонета, существующего в системе связей с прошлым и будущим, соотносится с пространственно-временными пластами культур и заложен в самой архитектонике сонета. Сюжет, являющийся олицетворением авторской мысли, не ограни-



чен конкретным континуумом, он возможен и в любом другом, так как является «частью», по которой воспроизводится «целое» (2, с. 112). Пространственно-временные процессы в сонете подчинены выявлению неизменяемого в изменяемом в рамках изображения абсолютного прошлого, но с точки зрения определенного настоящего.

Содержание хронотопа личности в сонете определяется наличием и единством следующих повествовательных установок:

- личность представлена в субъектно-объектных отношениях с автором;
- личность дается как субъект исторический;
- личность дается как субъект мифа и мифологии;
- раскрытие содержания личности осуществляется через единство времен и культур: античности и современности, язычества и христианства, и. т.п.;
- личность представлена в единстве своего первоначального и культурного архетипа;
- художественное воплощение личности связано с реализацией таких функциональных антиномий, как личность и судьба, жизнь/смерть, смерть/бессмертие.

Во всех названных формально-содержательных основах хронотопа реализуется одна закономерность: художественное время организуется по принципу движения хронотопа «вглубь», что обеспечивает возможность ретроспективного воспроизведения драматургии современной жизни.

Реализацию перечисленных положений наиболее наглядно можно проследить в сонетном творчестве поэтов-акмеистов (С. Городецкого, М. Зенкевича, К. Липскерова, Б. Садовского, С. Парнок), где идея человека и тип мироотношения определены историко-культурной эпохой, обращенной к поис-

ку философско-эстетических основ личностного бытия и его выражению в поэзии.

Личность в творчестве акмеистов рассматривается в ее сознательном, до-сознательном, под-сознательном содержании. Создание образа планетарной личности традиционно опирается на ее исторические и мифологические корни. В связи с этим сонеты акмеистов отчетливо дифференцируются по преобладающей в них творческой установке: сонеты, созидающие миф об исторически реальной личности (Б. Садовский – «Николай Первый», «Гюи де Мопассан»; С. Парнок – «Фридриху Крупну»); сонеты, составляющие единство мифа-первоосновы и вновь созданного мифопоэтического образа (С. Городецкий – «Гомер»; М. Зенкевич – «Тени», «Валгалла»; М. Липскеров – «Олоферн», «Ювал», «Волхвы», «Соломон», «Антиох», «Блудница», «Дульцинея»; Б. Садовский – «Паллада»); сонеты, реализующие авторский миф-исповедь (С. Городецкий – «Цикады», «Арфа», «Тревога»; С. Парнок – «Следила ты за играми мальчишек», «Акростих»).

При анализе сонетов Б. Садовского «Николай Первый», «Гюи де Мопассан», С. Парнок «Фридриху Крупну» на сюжетно-образном уровне выявлена определенная закономерность, заключающаяся в регулярно повторяющейся реализации оппозиции жизнь/смерть.

«Гюи де Мопассан» – *Над водой...//...под розовой слюдой: верх/низ → небо/земля → жизнь/смерть; Ты видел игры звездных лебедей//И вздохи роз в угарном слышал дыме: близко/далеко → небо/земля → жизнь/смерть; молодой/седой – младший/старший → жизнь/смерть; Твой призрак молодой//Томит наш век угрюмый и седой – свой/чужой; Пришли домашние твои//А ты шептал любимой лодки имя: дом/лодка → сакральное/мирское.*



«Николай Первый» – *Очертил волшебный круг...//...замкнулась под прозрачным шаром: внутренний / внешний → земля/подземный мир; взлетев...//...в пустоте повиснула: жизнь/смерть.*

«Фридриху Круппу» – *Фридрих Круп/Каин – сакральное/мирское.*

Данная оппозиция может быть рассмотрена не только в ее «узком» проявлении, но и в более широком контексте как оппозиционный вектор жизни/смерти/бессмертия. Такое соотношение реализуется в акмеистическом сонете, где, с одной стороны, изображена смерть личности в своем времени, а с другой, её бессмертие, возрождение в новой эпохе: *«Твой призрак молодой томит наш век, угрюмый и седой»* (1, с. 353). Причём личность, являющаяся символом своей эпохи, предстает перед нами в новом времени неким толкователем происходящих событий современности, имея за собой свою историю и историческую репутацию. Данное явление повторяется закономерно в ходе всего процесса эволюции человечества, и часто судьба одной личности оказывает влияние на судьбу другой. Сталкиваясь в своих сонетах «две судьбы», акмеисты тем самым выявляют культурно-исторический конфликт своего времени.

В исторических сонетах акмеистов нам явлена собственно история (личность); текст одновременно обращен к двум реальностям: реальности событий человеческой истории, существующей в потоке времени, и реальности метафизической, находящейся вне этого потока. Сюжет замыкается на образе, а образ выходит за рамки текста и живет своей жизнью, творит свой миф. Причем прошлое здесь важно само по себе, оно может быть изображено с точки зрения любого настоящего. Историческое событие и историческая личность являются мостом, соединяющим, истолковывающим вечные эстетические и духовные ценности.

Проведя сопоставительный анализ сонета К. Липскерова «Волхвы» с мифопоэтическим источником, мы установили, что автор воссоздает образ Иисуса Христа путем синтеза двух преданий (*Евангелия от Матфея и Евангелия от Луки*) и двух культур (*христианской и египетской*: указательное местоимение «тот» написано с заглавной буквы. При этом невольно возникает параллель с египетской мифологией, в которой Тот – бог мудрости, создавший интеллектуальную жизнь Египта, кроме того, мотив Египта находит выражение в 6-ом стихе).





К. Липскеров «Волхвы» Библейский текст

Неистовствует царь. В неправедных шатрах
Пирует воинство, грозящее всемирно.
И поняли волхвы: родился *Тот*, кто мирно
Народы поведет, отринувшие страх.

Несут они ларцы, в чьих золотых нутрах
Сирийская смола, египетская смирна.
Покровы путников горят златопорфирно
И перстни мудрости на поднятых перстах.

Вот их привел пастух к неведомому хлеву.
Парчей спугнув овец, они узрели Деву,
Младенца под снопом навеса негустым.

Он спит. Но луч сверкнул, дары царапнув резко, -
И жмурится дитя от радостного блеска,
И ручки тянутся к забавам золотым (1, с. 389).

Присутствие в сонете архетипа младенца и матери позволяет нам выявить реальные, но невидимые корни сознания автора, отраженные в истории.

Во-первых, младенец это и «начало, и конец, изначальное и конечное создание» (4, с. 177), то есть возрождение одного после смерти другого. Младенец – это возможное будущее. Поэтому появление этого мотива означает предчувствие будущего развития. В данном случае архетип младенца проявился в результате «синтеза сознательных и бессознательных» элементов личности: автор сознательно воспроизводит эпизод рождения Христа, но бессознательно в этот процесс вплелись другие культурные традиции, соответствующие своим содержанием происходящему, что подчеркивает всеобщность явления, под которым подразумевается процесс возрождения подлинных культур силой и волей индивидуума.

Во-вторых, младенец не изолирован от своего источника, матери – Девы. Из этого следует, что возрождение одного не может происходить после полной смерти другого, то есть процесс возрождения культур имеет свою основу, подкрепленную историей умирающей культурной традиции.

Евангелие от Матфея

Когда Иисус родился пришли
в Иерусалим волхвы. Услышав
это Ирод царь встревожился.

...открыв сокровища свои
принесли Ему дары: золото
ладан, смирну.

Войдя в дом, увидели
Младенца с Мариеною, матерью
Его.

Евангелие от Луки

Пастухи сказали друг другу:
пойдем в Вифлеем и посмотрим,
что там случилось(3, с. 405).

В третьих, «во всех мифах о младенце их герой с одной стороны беспомощен, а с другой стороны – он обладает возможностями, намного превосходящими обычные человеческие» (4, с. 178), то есть процесс подвержен механическим влияниям извне, тормозящим его развитие, и в то же время – этот процесс неизбежен, так как герой обречен на долгую жизнь в сознании человечества.

Автором делается попытка создать своего рода «универсальный миф», который бы представлял не только авторское восприятие того или иного события, но и толкование его в различных источниках и культурах.

В данном сонете автор находится на границе повествования, ибо его явное вторжение в художественное время может привести к нарушению гармонического единства образа и окружающих его реалий. Но при этом вся ткань сонета проникнута авторским сознанием, сознанием возрождения. В данном контексте возрождение предполагает «сохране-



ние непрерывности личности. Здесь человеческая личность рассматривается как непрерывная и способная к запоминанию» (4, с. 130). В связи с этим хронотоп сонета ориентирован на воссоздание действительности в отдельных картинах, что не мешает, а, напротив, способствует ее наиболее образному и идейно-эмоциональному запоминанию.

В сонете М. Зенкевича «Тени», впрочем, как и во всех названных сонетах, время и его герои являются главным объектом художественного изображения. Через героев, их действия и поступки автор излагает свое отношение к явлениям действительности, а в частности, к поэту и поэзии.

М. Зенкевич «Тени»

Как кружатся стервятники орлы
Над падалью собаками зарытой,
Так к яме, кровью свежую политой,
Метнулись тени стаей со скалы.

И Одиссей у жертвенной золы,
Подняв копьё сурово для защиты,
Их зыбкий образ – лик, давно забытый,
Старался угадать средь красной мглы.

Поэт, когда средь кликов и веселей
Прослышишь хруст и шелест асфodelий
Аиду возлиянья приготовь.

Пусть, налетев бесплотные виденья
Угрюмо пьют твою густую кровь,
Вещая тайны сумрака и тленья (1, с. 410).

По мнению М. Зенкевича, поэт – шаман, жрец, провозвестник божественной воли, приносящий себя в жертву поэзии. Поэзия – божество, некое священнодействие, которое вещает тайны сумрака и тленья поэту. Автор создаёт свой миф о поэте и поэзии. Проведя сопоставление поэта и Одиссея, сонет говорит о том, что «стихотворение может жить века, переходя от временного забвения к новой славе, и даже умерев, долго ещё будет внушать священный трепет людям» (6, с. 20). В сознании автора поэт воспроизводит один из моментов жизни Одиссея и является исполнителем

«Одиссей сходит в царство Аида»

Кровь жертв лилась в яму. Великой
толпой слетались к яме души умерших.

Обнажил я меч и сел перед ямой,
чтобы не допустить к ней души (5, с. 87).

его подвигов. Поэт оказывается возвышенным благодаря своему «прототипу», культурно-историческим и поэтическим традициям, лежащим в основе его творческой деятельности. Жизнь поэта ритуальна. В ходе ритуала жизнь превращается в смерть, а смерть оборачивается жизнью, что является обоснованием цикличного, кругового течения времени и представляет собой трансформацию оппозиции *жизнь/смерть* в оппозицию *смерть/бессмертие*. Автор при помощи мифа выражает своё отношение к поэтическому творчеству. Миф становится средством выражения многогранной



личности автора: автор-Одиссей, автор-поэт, автор-творец.

В целом для акмеистов характерен мифопоэтический подход при создании литературных текстов, который является одним из способов обнаружения неизменяемого в изменяемом, что выявляется через миф, его жизнь и трансформацию в истории.

Структура художественного времени в данном сонете имеет жанрово определенный содержательный спектр, установленное значение в раскрытии идейных установок автора.

Специфика воссозданного мифопоэтического содержания позволяет воспринимать сонеты как образцы, принципиально не имеющие локализованных пространственно-временных структур. Они содержат в себе основные вехи культурного развития и вовлекают читателя в поэтический мир, имеющий неис-

черпаемое культурное, историческое, философское, эстетическое содержание.

Литература

1. Федотов О. И. Сонет серебряного века. Русский сонет конца XIX начала XX века. – М., 1990.
2. Гадамер Г. – Г. Актуальность прекрасного. – М., 1991.
3. Библия. Книги священного писания Ветхого и Нового завета. – М., 1976.
4. Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов. – Киев, 1997.
5. Кун Н. А. Легенды и мифы древней Греции. – М., 1992.
6. Гумилев Н. С. Жизнь стиха // Собрание сочинений в 3 томах. Том 3. – М., 1991. – С. 5-20.

Сведения об авторе

Анисимова Людмила Геннадьевна, аспирант кафедры русской литературы СГУ. Изучает проблемы сонетов акмеистов.

* * *





ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В.С. Гиршович, В.П. Герасимов

Первое десятилетие XXI века Организация Объединенных Наций объявила десятилетием культуры, мира и не-насилия.

Безусловно, современное образование - один из главных участников создания нового всемирного общества, основной задачей которого является возможность дать каждому человеку проявить свой творческий потенциал, самореализовать себя и тем самым достичь более человеческого и справедливого мира.

Деятельность же людей, групп, организаций все в большей степени сегодня зависит от уровня их информированности, умения пользоваться имеющейся информацией. Конец XX века и начало XXI века ознаменовались интенсивным развитием и внедрением во все сферы жизни общества информатики. Это проявилось в интенсивном совершенствовании средств вычислительной техники и техники связи, в появлении новых и в дальнейшем развитии существующих информационных технологий, а также в реализации прикладных информационных систем. Достижения информатики заняли достойное место в организационном управлении, в промышленности, в проведении научных исследований и в автоматизированном проектировании. Информатизация охватила социальную сферу, образование, науку, культуру, здравоохранение. Поэтому XXI век называют информационным.

Переход страны к рыночной экономике потребовал развития соответствующего информационного обеспече-

ния. Постепенно в России формировался рынок, в котором информация начинала выступать как ресурс, имеющий коммерческий характер. Для усиления интеллектуальных возможностей людей по работе с информацией применяются электронно-вычислительные машины - компьютеры (так же как в прошлые века для усиления физических возможностей применялись каменные, бронзовые, железные орудия, а затем механизмы и двигатели, дававшие названия соответствующим эпохам). Компьютерная техника прочно вошла в быт и используется как в образовании, так и в воспитании подрастающего поколения.

Домашний компьютер становится естественным для обычных семей. В образовании значительная доля нагрузки в учебном процессе переносится на самостоятельные задания, выполняемые на домашнем компьютере. По своим возможностям домашний компьютер в настоящее время часто оказывается намного способнее компьютера, используемого в школе или в ВУЗе. Характерно, что, в последние годы, покупая домашний компьютер, пользователь начал обра-





щать внимание на такие нюансы, как место сборки, конфигурацию и возможности совершенствования в перспективе (upgrade). Приобретается и значительное количество программных средств—огромное число абонентов подключается к Internet, значительное число пользователей использует информационно-вычислительные сети. Все это подтверждает, что процесс информатизации интенсифицируется, при этом завершается этап неуправляемой информатизации. Управляемая составляющая, которая реализовывалась, в основном, в образовании, в промышленности и в административном управлении еще явно недостаточна из-за малых финансовых средств, но в целом современный уровень информатизации позволяет констатировать, что начало нашего века - это точка перехода из века энергетики в век информатики, как это прогнозировал Норберт Винер.

Информатизация, как процесс перехода от индустриального общества к информационному, характеризуется резким перераспределением трудовых ресурсов в материальное производство и в сферу информации. Это соотношение изменяется от 3:1 к 1:3. В ряде стран суммарные расходы на компьютерную технику, телекоммуникации, электронику превысили расходы на энергетику, а поэтому, рассматривая проблему перспектив развития образования, необходимо исходить из будущего, поскольку только логически разработанная картина будущего может помочь познать настоящее. Проблема становления информационного общества и входящая в нее проблема информатизации образования должна рассматриваться в тесной взаимосвязи с проблемой будущего устойчивого развития цивилизации.

Модель образовательной системы должна быть сформирована с учетом адаптации образования к модели устой-

чивого развития цивилизации, а отсюда вытекает проблема опережающего развития образовательной системы, которая должна удовлетворять потребностям будущего информационного общества.

Для информационного общества характерно полное удовлетворение информационных потребностей населения при завершении формирования единой информационной среды, определяющей новую культуру как общества в целом, так и каждого человека в отдельности. Информационная культура как составляющая и базис информационного общества должна закладываться уже в настоящее время. Переход от консервативной образовательной системы к опережающей мог бы базироваться на опережающем формировании информационного пространства российского образования, так как только образование может служить фундаментом новой информационной культуры.

Возможности информатизации образования определяются современными достижениями информатики и методологией их использования в образовании. Можно выделить три уровня информатики:

- физический - программно-аппаратные средства вычислительной техники и техники связи;
- логический - информационные технологии;
- прикладной - пользовательские информационные системы.

Информатизация города, региона базируется на создании единой телекоммуникационной среды. Отличительными особенностями перспективных сетей являются интеграция услуг, предоставляемых пользователю, цифровизация, комплексное использование проводных, радио и космических каналов связи, переход к цифровым сетям интегрального обслуживания. Использование волокон-



но-оптических линий и сетей кабельного телевидения позволяет на одной и той же базе обеспечить передачу речи, видеосигнала, данных, учебной и служебной информации и тем самым обеспечить вхождение каждого пользователя, как в российское, так и в мировое информационное пространство.

Происходит формирование единой информационной среды на основе объединения банков знаний и баз данных, проектируются конкретные информационные системы в различных областях человеческой деятельности. Совершенствование технической базы сопровождается продвижением современных операционных систем в пользовательскую среду, развиваются открытые системы.

Для логического уровня информатики характерно совершенствование существующих, создание и развитие новых информационных технологий (ИТ). Получили развитие как теория, так и практика информационных технологий. Развивается методология, совершенствуются средства информационных технологий. Уже в настоящее время могут быть выделены базовые информационные процессы и информационные технологии.

В рамках базовых технологий получают развитие конкретные технологии, решающие задачи в выбранных предметных областях. Переход к информационному обществу заставляет задуматься о готовности выпускников учебных заведений к жизни и к труду в обществе XXI века. Учитывая, что уже в настоящее время скорости преобразования технологий производства стали опережать темпы смены поколений, оказывается необходимым не только совершенствование и дополнительная подготовка, но и неоднократное освоение новых видов деятельности в течение трудовой жизни.

Педагогическая деятельность удивительно многогранна и одной из важнейших является ее информационная функция, которая состоит из следующих умений:

- умение отобрать содержание необходимой информации;
- умение творчески переработать отобранную информацию;
- умение отобразить через собственные эмоции отношение к передаваемой информации;
- умение логично, доступно, четко, точно изложить необходимую информацию;
- умение смотивировать интерес к излагаемой информации;
- умение представить излагаемую информацию проблемно;
- умение выделить главное в передаваемой информации;
- умение импровизировать в процессе изложения информации в зависимости от восприятия ее обучающимися; и другие не менее важные информационные умения.

Отсюда следует, что в информационном обществе для учителя важнейшей является проблема постоянного обучения, и поэтому непрерывное образование становится составной частью жизни каждого человека, а тем более педагога. В этих условиях информатизация означает изменение всей образовательной системы с ее ориентацией на новую информационную культуру. Освоение новой информационной культуры может в значительной степени реализовываться за счет внедрения в учебный процесс, управление образованием и в повседневную жизнь перспективных информационных технологий.

Прежде всего, следует обратить особое внимание на проблему обеспечения сферы образования теорией и методикой, как разработки, так и эффектив-



ного применения новых средств информационных технологий. Теория информационных технологий должна определить модели базовых информационных процессов, связанных с получением, сбором, передачей, обработкой, хранением, накоплением и представлением информации. Особое место занимают модели формализации и представления знаний.

Весьма актуальным представляется выделение базовых информационных технологий, к которым уже в настоящее время можно отнести технологии распределенного хранения и обработки данных, офисные технологии, мультимедиа технологии, геоинформационные технологии, технологии защиты информации, CASE-технологии, телекоммуникационные технологии. На основе базовых разрабатываются прикладные информационные технологии по областям применения, позволяющие получать конкретные продукты соответствующего назначения в виде средств, систем, сред.

Для создания компьютерных электронных учебников, компьютерных обучающих программ и систем необходимы не только высококвалифицированные преподаватели, но и не менее высококвалифицированные специалисты в области прикладной информатики, способные с помощью современных программных средств донести знания преподавателей до обучаемых.

Рассматривая анализ истории развития и современного состояния информационных технологий в обучении и исходя из того, что наступивший век информационных технологий определяет социальный заказ образованию – формирование информационной культуры сегодняшнего поколения людей, очевидна необходимость оптимизации процесса информатизации обучения педагогической деятельности, а также разработка дидактического аспекта этой проблемы,

которые сегодня являются очень важными элементами системы педагогического образования. Мы определили необходимость исследования возможных направлений совершенствования процесса обучения путем применения современных информационно-коммуникационных технологий в обучении на примере студентов, обучающихся по специальностям 031200 «Педагогика и методика начального образования»; 0312 «Преподавание в начальных классах». Целью начальной школы является разностороннее развитие личности ребенка с полноценной подготовкой к дальнейшему обучению, а для этого необходимо формирование следующих умений:

- умение критически анализировать и оценивать получаемую информацию;
- умение творчески представлять и преобразовывать информацию;
- умение строить и реализовывать различные модели поведения и решения ситуационных задач;
- понимание возможности появления новых, неизвестных сейчас материалов и механизмов;
- готовности к изменению видов, средств деятельности и др.

Таким образом, в настоящее время информатизация начального образования должна решать следующие задачи:

- обучение учащихся навыкам работы с компьютером;
- обучение использованию развивающих программ в изучении учебных предметов;
- развитие различных видов мышления (абстрактного, логического, пространственного, образного и т.д.) с помощью компьютерной техники;
- формирование познавательного интереса к использованию ЭВМ в обучении;



- демонстрация универсальных возможностей компьютерной техники как средства обучения: вычисления, работа с текстовой, числовой, графической информацией (в том числе переводы с другого языка, анимирование и озвучивание учебного материала) и т. д.

Отсюда следует, что научное обеспечение применения информационных технологий в обучении студентов педагогического ВУЗа должно, безусловно, включать разработку и внедрение основ новой методики обучения, возникающей на стыке математики, информатики, педагогики, психологии и других наук, обеспечивающих не только работу с информацией, но и управление многоканальными информационными потоками в учебном процессе.

Компьютерные педагогические технологии также требуют научной разработки следующих проблем в их освоении и практическом применении:

- субъективно-ориентированной дидактической конструкции обучения студентов педагогической деятельности;
- сущность процесса когнитивной деятельности студента;
- содержание творческих и прикладных знаний, умений и навыков в области компьютерных средств педагогического труда;
- виды и формы сотрудничества обучающихся и обучаемых;
- средства диагностики и мониторинга освоения и практического применения в учебной деятельности компьютерных технологий и др.

Предметом педагогического образования является: во-первых, знание о человеке в процессах его становления; во-вторых, овладение способами передачи информации (знаний, культуры); в-

третьих, фундаментальность знаний своего предмета (математика, физика).

В связи с этим одной из важнейших информационных потребностей студентов педагогического ВУЗа является получение большого объема необходимой информации, ее использование с целью преобразования для формирования системы обеспечения своей будущей успешной профессионально-педагогической деятельности. Удовлетворить данную потребность студента в информации невозможно без внедрения в учебный процесс, как уже говорилось выше, информационных технологий, информатизации обучения.

Главная цель информатизации обучения – доведение до каждого обучаемого за время занятия максимально возможного для усвоения количества информации.

Это достигается интенсификацией процесса обучения и активизацией индивидуальной работы обучаемых. При этом автоматизируются как виды учебной работы (информационные, имитирующие, моделирующие), так и процессы обучения (контролирующие, консультационные и т.п.).

Реализации основных дидактических принципов (научности, наглядности, системности, активности, индивидуального подхода, доступности) способствуют – автоматизация и применение средств мультимедиа (озвучивание, визуализация, анимация учебной информации), т.е. информатизация учебных занятий решает задачи:

а) представления обучаемому информации в наиболее удобном для восприятия виде – визуальном с речевыми комментариями;

б) освобождение преподавателя от рутинных операций для того, чтобы он имел возможность сосредоточить внимание на управлении наиболее



важными элементами процесса обучения;

в) адаптации учебного процесса к индивидуальным, физиологическим и психологическим особенностям обучаемых, обеспечивая преподавателю возможность управления процессом индивидуального обучения.

Апробированные таким образом информационные технологии в обучении будут полезны преподавателям других кафедр, психолого-педагогического факультета и института при совершенствовании процесса обучения студентов путем разработки электронных учебников, компьютерных обучающих и контролирующих программ и систем.

Возможностями достижения вышеуказанных целей в соответствии с упомянутыми принципами при решении поставленных задач обладают автоматизированные обучающие системы (АОС) – комплексы средств автоматизации учебного процесса, реализующие предъявление учебной информации и управление действиями обучаемых при отработке учебных вопросов.

АОС представляет собой человеко-машинный (эргатический) комплекс, работающий в диалоговом режиме и предназначенный для управления познавательной деятельностью в процессе обучения.

Как всякая система, АОС состоит из подсистем, которые можно в соответствии с существующими методами системного анализа разделить на функциональные и обеспечивающие.

Функциональные подсистемы связаны с основной целевой функцией системы и различаются по способу применения системы, например подсистемы обучения, контроля, лабораторного практикума, самостоятельной работы и т.п.

Обеспечивающие подсистемы создают необходимые условия для реализа-

ции функциональных подсистем и системы в целом. Основными являются подсистемы – техническая, программная, учебно-методическая.

Деление на обеспечивающие подсистемы проводится, главным образом, с позиции разработчика на функциональные – с позиции пользователя.

Основным техническим средством АОС является ЭВМ, снабженная аппаратурой хранения, отображения и ввода информации. Наиболее распространены в нашей стране IBM-совместимые персональные компьютеры.

Основные пользователи АОС взаимодействуют с программными учебно-методическими средствами (ПУМС) с помощью рабочих станций, являющимися средствами отображения и ввода алфавитно-цифровой и графической информации. ПУМС хранятся, а статистические данные собираются во внешней памяти. Связь рабочих станций и внешней памяти с центральной ЭВМ (сервером) осуществляется через каналы обмена данными. Режимы работы АОС задаются через устройство ввода. Результаты обучения выводятся (документируются) с помощью печатающего устройства – принтера.

Программные средства АОС это – совокупность программ, обеспечивающих ввод, хранение (в библиотеках программ и учебных курсов), обработку и предъявление обучаемым учебной информации с помощью средств отображения (дисплеев). Статистическая информация собирается в базе данных. Программные средства чаще всего оформляются в виде пакета прикладных программ или программной системы. Функционирование АОС, руководимое управляющей программой, осуществляется с помощью драйверов – программ связи с дисплеями, с базой данных и др. Перевод информации из библиотеки учебных курсов в машинные коды осу-



ществляет интерпретатор данных курсов.

Учебно-методическое обеспечение представляет собой совокупность: учебного материала, методических указаний, библиотеки учебных курсов, статистических данных.

Учебный материал включает: теоретические сведения, модели объектов изучаемой предметной области, наборы задач и проблемных ситуаций, описание алгоритмов решения учебных задач.

Методические указания представляются: либо в виде традиционных печатных пособий; либо в виде программ управляющих модулей соответствующих автоматизированных учебных курсов (АУК).

Библиотека учебных курсов – осуществляет хранение программ:

- автоматизированных учебных курсов;
- автоматизированных учебных занятий (АУЗ);
- электронных учебников;
- компьютеризированных иллюстративных материалов и т.п.

Статистические данные обучаемых, обеспечивающие информатизацию обучения (регистрационные сведения, психофизиологические характеристики, результаты входного, текущего и итогового контроля знаний и т.п.) хранятся в специальных областях памяти или в базе данных АОС.

Одна из основных проблем, возникающих при разработке АОС ВУЗов, – обеспечение совместимости по программному и учебно-методическому обеспечению, главным образом по языкам описания курсов (ЯОК). Это достигается путем создания типовых унифицированных средств учебно-методического и лингвистического обеспечения АОС. В ряде случаев используются специальные программы преобразования учебных курсов для систем, от-

личающихся друг от друга по программному или техническому обеспечению. Такой подход не ограничивает развитие или модификацию АОС, обеспечивая, тем не менее, их совместимость по автоматизированным учебным курсам. (Повидимому, можно на этой основе решить проблему создания централизованного информационного учебного банка. Создание таких интегрированных банков на базе сетей ЭВМ – одна из актуальных задач не только для ВУЗов, но и для многих отраслей народного хозяйства).

Согласно Национальной доктрине образования в Российской Федерации система образования призвана обеспечить «...организацию учебного процесса с учетом современных достижений науки, систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;...подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий...».

Таким образом, повышение требований времени к качеству подготовки специалистов, быстрый рост научной информации, приводящий к необходимости интенсификации учебного процесса без увеличения сроков обучения, с объективной необходимостью требуют совершенствования системы образования в нашей стране и российская педагогическая наука постоянно ищет эффективные пути совершенствования учебного процесса, выявляет и реализует на практике дополнительные возможности повышения качества подготовки специалистов, решая основную задачу современного образования, которую можно сформулировать так: преодоление противоречия между непрерывным ростом



необходимой студентам учебной и научной информации ограниченным сроком обучения в условиях массовости образования и повышения требований к качеству подготовки специалистов.

Автоматические обучающие средства появились сравнительно недавно и за короткий промежуток открыли новые перспективы в деле совершенствования образования.

Применение ЭВМ в системе образования явилось следствием появления новых направлений как в использовании технических средств обучения (ТСО), так и в методах и формах самого процесса обучения. В настоящее время сложные обучающие системы входят в практику работы многих ВУЗов.

Следует иметь в виду, что первые результаты, полученные при использовании ЭВМ в процессе обучения, породили к ним противоречивое отношение.

Среди некоторой части преподавателей возникло пессимистическое отношение к применению ЭВМ. По их мнению, обучение с помощью ЭВМ добавляет значительный объем работы по подготовке учебного процесса. Пессимистическую реакцию подкрепляет также и то обстоятельство, то внедрение ЭВМ в обучение «отчуждает» от преподавателя некоторые педагогические функции.

Среди другой части научно-педагогических работников появилось чрезмерно оптимистическое представление о сказочной результативности нового метода, позволяющего студентам эффективно и самостоятельно без помощи преподавателя изучать различные предметы на всех уровнях обучения. Как показывают исследования, внедрение автоматизированных обучающих систем требует глубокого изучения их дидактических возможностей и учета психолого-педагогических требований учебного процесса. К причинам, отрицательно

влияющим на успешность внедрения автоматизированного обучения, относятся объективные и субъективные факторы:

а) ограниченность ресурсов, не позволяющая автоматизированному обучению стать реальной альтернативой традиционным методам;

б) трудность переложения содержания учебного материала на машинное обучение, требующее больших затрат времени на подготовительные операции и возникающее в связи с этим «чувство некомпетентности» преподавателя (по проведенным оценкам на подготовку одного часа работы студента за терминалом ЭВМ преподаватель должен затратить от 20 до 50 часов в зависимости от содержания дисциплины, причем официальные нормативы отсутствуют);

в) зависимость от аппаратуры и ее технических параметров – недостаточная надежность технических средств, завышенная реклама возможностей этой техники и замалчивание трудностей, связанных с ее использованием;

г) так называемый «туннельный эффект» - преподаватели, не имеющие полной информации об ЭВМ, воспринимают машину как угрозу своему существованию и своим основным функциям; любое вмешательство в традиционный процесс извне или попытка разделить ответственность за управление учебным процессом в аудитории воспринимается как негативный фактор.

Для устранения этих отрицательных явлений нужно целенаправленно и планомерно повышать качество подготовки не только выпускаемых высшей школой специалистов, но и квалификацию преподавательского состава ВУЗа, так как происходящий сейчас быстрый прогресс во всех областях знаний показывает, что полученное образование – это лишь база, требующая постоянного пополнения знаний.



По оценкам специалистов, прикладные знания устаревают примерно за 5-7 лет (с этой периодичностью изменяются и учебные программы). Исходя из этого, по-видимому, следует выбирать темп обновления содержания и учебной литературы и проводить работу по повышению квалификации специалистов.

Интенсификация обучения способствует решению основной проблемы – передать студентам сумму необходимых знаний в сравнительно короткие сроки обучения. Для достижения этого необходимо найти такие формы и методы предъявления учебной информации, которые обеспечат восприятие ее студентами со скоростью, превышающей скорость, характерную для традиционных методов.

Индивидуальное обучение более всего соответствует индивидуальному процессу познавательной деятельности и усвоения информации. Однако наибольший учебный и воспитательный эффект может быть достигнут только на основе единства индивидуализированной и коллективной форм обучения. Дополнительные возможности в этом направлении появляются при использовании в учебном процессе АОС – информатизации обучения.

Для создания и применения эффективных АОС необходимо:

а) знать – классификацию, назначение и пути развития информационных систем; возможности и особенности компьютерных средств обработки текстов, основы машинной графики; особенности разработки прикладных программ, ведения программной документации; теоретические основы формализации решения педагогических задач; сущность и содержание алгоритмизации задач обучения; основы построения баз данных, способы представления данных и знаний; основы построения экспертных систем и возможности их использо-

вания; назначение и возможности глобальных (локальных) компьютерных сетей и телекоммуникаций;

б) уметь – осуществлять формализацию типовых учебных и научных задач; работать с текстовыми процессорами и электронными таблицами; выполнять работу пользователя в прикладных системах ПЭВМ по предметной области основной специальности; разрабатывать фрагменты автоматизированных учебных курсов и автоматизированных учебников и учебных пособий;

в) владеть – основами применения ПЭВМ в образовательном процессе; методами подготовки и проведения учебных занятий с использованием современных информационных технологий;

г) иметь представление – о перспективах развития и применения информационных систем в ВУЗах и школах; о концептуальных основах развития новых информационных технологий; о составе, характеристиках и назначении аппаратных средств в информационно-компьютерных технологиях; о возможностях и особенностях общесистемного и специального программного обеспечения ЭВМ.

В настоящее время в Ставропольском государственном педагогическом институте в качестве средств вычислительной техники АОС в основном применяются IBM-совместимые ПЭВМ с процессорами от Pentium II (Celeron) до Pentium IV (с тактовой частотой от 433 МГц до 1,8 ГГц). В то же время в учебных заведениях края можно встретить и ПЭВМ с процессорами, тактовая частота которых не превышает 33 МГц, то есть с производительностью на два порядка ниже. Эту особенность необходимо учитывать при разработке АОС для внутреннего пользования и дистанционного обучения, так как обучающие программы, составленные с применением совре-



менных программных средств Flash, 3DMax и т.п., просто

Терминалы АОС с комплексным применением технических средств обучения применяются в Ставропольском государственном педагогическом институте. Так, в аудитории 45 развернут терминал «Рабочее место преподавателя в автоматизированной обучающей системе» включающий в свой состав ПЭВМ, жидкокристаллический дисплей «Samsung Syncmaster», видеомagneфон, мультимедийный проектор «Sony» и аудиосистему «Dolby». Все устройства управляются персональной ЭВМ «Pentium IV» в синхронном режиме работы всех технических средств, входящих в комплекс.

Несомненно, направление разработки и применения в АОС терминалов комбинированного типа в определенной степени повышает психолого-дидактические характеристики обучающих систем. Однако при проектировании таких терминалов необходимо учитывать некоторые свойства человека, в частности разницу в задержке сенсомоторной реакции на раздражители различного типа и пропускную способность, которая различна для зрительного и слухового каналов и зависит от вида информации.

АОС следует рассматривать как принципиально новое средство обучения, которое при соответствующем уровне развития функциональных и обеспечивающих подсистем выполняет практически любую дидактическую задачу.

В результате создания, апробирования единой образовательной информационной среды ВУЗа будут реализованы условия повышения качества образования за счет эффективности использования современных информационных технологий, что позволит выпускать компетентного и конкурентоспособного специалиста.

Сведения об авторах

Гиршович Валентина Семеновна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогических информационных технологий и физико-математических дисциплин, заслуженный учитель РФ. Область научных интересов – информационные технологии в обучении.

Герасимов Владимир Павлович, кандидат технических наук, доцент кафедры педагогических информационных технологий и физико-математических дисциплин. Область научных интересов – применение новых форм и методов обучения, информационных технологий.

* * *



ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОЧЕТАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ СНИЖЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КАТАСТРОФЫ

М.С. Дирин, А.М. Дирин

Развитие промышленности и технического прогресса крайне отрицательно отражаются на загрязнениях окружающей среды: на атмосфере, литосфере и гидросфере на системе водоснабжения.

Загрязнения окружающей среды (ОС) различными отходами человеческой деятельности вызывают тревогу у прогрессивного общества, у ученых, у руководителей объектов сельского хозяйства (ОСХ), в различных направлениях народного хозяйства.

Источники загрязнений с каждым годом увеличиваются по количеству и по различным качественно-отрицательным последствиям. Появление новых видов источников загрязнений не представляет возможности определять методы борьбы с ними с физико-химической точки зрения. Особую тревогу вызывают у человека загрязнения почв и водоемов различными отходами человеческой деятельности, первичными и вторичными засолениями, канцерогенными и токсичными веществами. К основным источникам экологических загрязнений относятся различные виды промышленности, автомобили и др. виды транспорта, бытовые предприятия, тепловые электростанции и др. Эти источники в зависимости от вида производства выделяют большое количество загрязнений и нарушают экологическое равновесие. К загрязнениям относятся пылевидные вещества угля, древесины и древесных изделий, нефтепродукты, несгоревшие соединения золы, сульфаты, сульфиды тяжелых металлов, кремнеземы, хлори-

ды, соединения кальция, натрия, фосфата, грунта песка и др. При выделении этих вредных веществ образуются большие количества ядовитых и отравляющих веществ, которые попадают в почву и в различные водоемы. Наиболее существенный вид загрязнений это засоление почв и водоемов от результатов человеческой деятельности, как в России, так и в Ставропольском крае, что отрицательно отражается на экологии и экономике. Например, в Ставропольском крае пресные воды в основном подаются по каналам, расположенным на линиях водоразделов, при этом незначительная часть каналов имеют изоляцию русел. В результате, этого, при подаче воды от источника водоснабжения до потребителя осуществляется фильтрация воды в почву, что приводит её к засолению и выходу из сельскохозяйственного плодородия, заболачиванию и к нарушению экологического равновесия почв и ряду др. отрицательным последствиям.

Некоторые из этих проблем могут быть решены, однако при обработке соленых вод, например при умягчении, в ионообменных фильтрах значительно меняются показатели зернистых материалов, что приводит к изменениям энергетических показателей.

При использовании соленых вод после обработки, а также в системах водоснабжения не учитываются показатели загрязнений, что отрицательно отражается на здоровье человека. Загрязнение зависит от ряда факторов, исследование которых вошло в задачи данной работы. При обработке соленых вод из водоемов и пресных вод используются ряд дозирующих устройств



рующих устройств для обеспечения экологических и нормативных показателей, однако, некоторые несовершенства конструкций этих дозирующих устройств недостаточно решают рассматриваемые нами задачи.

Существующие методики расчета по определению показателей умягчения для обработки соленых вод весьма затруднительны в практическом использовании.

Поэтому были рассмотрены исследования по сокращению засоленных почв и водоемов Ставропольского края; обработки и использованию соленых вод для ОСХ; определению показателей загрязнения и их снижению в трубопроводах систем водоснабжения в зависимости от режимов работы и др. характеристик; совершенствованию дозирующих устройств для снижения загрязнений в системах водоснабжения; совершенствованию эффективности способов оценки стабилизационных свойств воды; улучшению учета резервов для снижения загрязнений в зависимости от различных методов стабилизационной обработки воды в системах водоснабжения; сокращению загрязнений в системах водоснабжения; обеспечению некоторых узлов в схемах по обработке соленой воды в сельскохозяйственном водоснабжении и др., затруднениями по использованию методик расчета для умягчения соленых вод из водоемов.

Для решения актуальных вопросов данных проблем и направлений была поставлена следующая цель исследований.

Для успешного использования соленых вод из водоемов Предкавказья, для рассоления почв и в ряде др. целей проведены теоретические и экспериментальные исследования по выбору оптимальных показателей обработки вод в различных технологических вариантах, в результате определены и поставлены следующие вопросы:

1. Исследовать состояния проблем загрязнений соленых водоемов и почв. На основе теоретических и экспериментальных работ установить выражения и зависимости по выбору показателей умягчения этих вод в целях использования их для мелиорации земель, для отопления теплиц, зданий и др. направлений.

2. Установить уравнения регрессии по определению экологических загрязнений в системах водоснабжения: на внутренних поверхностях трубопроводов; при выделении их в поток питьевых вод в трубопроводах; по образованию защитной пленки на внутренних поверхностях трубопроводов.

3. На основе теоретических и экспериментальных исследований разработать устройство для дозирования жидких веществ в оптимальных режимах обработки соленых вод из водоемов, а также различных составов природных вод.

4. Обобщить результаты теоретических и экспериментальных исследований соответствующими уравнениями регрессии по экологическому обеспечению соленых и пресных вод из водоемов.

5. На примере обработки загрязненных вод с различным солесодержанием в сочетании ионов кальция с натрием, магния с натрием и кальция с магнием предусмотреть безотходную технологию в мелиорации и в др. целях.

6. Рассмотреть воспроизводимость экспериментальных исследований в рассматриваемых проблемах и направлениях по определению показателей умягчения и др. составляющих при использовании соленых и пресных вод из водоемов.

7. На основе теоретических и экспериментальных исследований рассмотреть возможность получения уравнений регрессии по определению сопротивления слоя катионита КУ-2 в зависимости от солесодержания и скорости фильтрации вод.



8. Разработать схему и методику расчета по использованию соленых вод из водоемов в различных целях на объектах народного хозяйства.

9. На примере проведенных теоретических и экспериментальных исследований по использованию соленых и пресных вод из водоемов, а также полученных уравнений регрессии по определению показателей умягчения на катионите КУ-2 и загрязнений в системе водоснабжения, а также гидравлических потерь слоя катионита КУ-2 показать возможность использования полученных результатов в различных целях на ОСХ.

Цели достигнуты на основе теоретических и экспериментальных исследований. Теоретические исследования базировались на проблемах загрязнений соленых водоемов, которые имеют тенденцию значительного роста по масштабам территорий Предкавказья, результаты которых свидетельствуют о выходе почв из плодородия, приводят к засолению, заболачиванию и др. отрицательным последствиям.

Исследования деградации почв и водоемов от фильтрации вод из каналов проводились на основе анализа их площадей громадных территорий ОСХ более 15 лет вдоль канала Право-Егорлыкской обводнительно-оросительной системы Ставропольского края.

Теоретические исследования базировались на анализе существующих методик расчета, на результатах теоретических определений по расчету показателей умягчения соленых вод из водоемов, а также по состоянию проблем загрязнений систем трубопроводов по водоснабжению населения пресными водами.

Исследования базировались на создании алгоритмов по исследованиям, методах математического планирования эксперимента, статистической обработке полученных данных и проводились на

разработанных и созданных экспериментальных установках в направлениях: умягчения соленых вод водоемов; определении сопротивлений ионообменного катионита КУ-2; установления экологических составляющих пресных вод, на примере состава воды Сенгилеевского водохранилища в системах водоснабжения. Исследования проводились на разработанных и созданных установках, отвечающим условиям мелко факторного воздействия на изучаемые объекты. Экспериментальные исследования по определению концентраций, составов вод и загрязнений проводились на стандартных приборах с помощью химических и физико-химических определений в соответствии с методиками и требованиями ГОСТов.

Алгоритм исследований заключался в следующем: устанавливались теоретические предпосылки состояний по рассматриваемым нами направлениям, графические кривые конкретных объектов, разрабатывались и создавались схемы установок (модели исследуемого процесса); решалась задача по планированию мелко факторного эксперимента с учетом влияния всех особенностей изучаемого процесса; проводились экспериментальные исследования; по полученным экспериментальным результатам составлялись уравнения регрессии, которые определялись с помощью ЭВМ; устанавливалась адекватность моделей; проводилось статистическое подтверждение уравнений регрессии и полученных экспериментальных результатов; подтверждались полученные данные на воспроизводимость экспериментальных показателей и сравнением с результатами других авторов ранее перечисленных направлений.

Результаты исследований позволяют вести определения характерных данных при использовании обработанных



соленых вод из водоемов на различных объектах Предкавказья.

На основе теоретических и опытных исследований ряда эксплуатируемых труб систем водоснабжения г. Ставрополя установлены составы загрязняемых отложений, их количество в процентных соотношениях, что позволяет определять составы и количества отлагаемых загрязнений, а также выделение их в подаваемую воду в зависимости от срока эксплуатации и материалов трубопроводов. С помощью полученных выражений возможны определения сроков службы трубопроводов.

Показано, что при нарушении режимов работы систем водоснабжения (периодическое отключение при ремонте и обслуживании) срок эксплуатации трубопроводов сокращается более чем в 2 раза.

На созданных 2-х установках исследованиями установлено, что величина загрязнений при контакте труб с водой 1,5 часа в сутки на 1-ой установке, а на 2-ой - при постоянном контакте с водой в течение всего периода исследований, то на 2-ой установке загрязняемых отложений в 1,75 раза меньше. Следовательно, при заполненной системе водоснабжения загрязнения снижаются в 1,75 раза. Для глубокого исследования этих явлений по загрязняемым отложениям был разработан и создан коррозиметр, с помощью которого получены выражения по определению загрязняемых отложений, коррозии металла и выделения загрязнений в водную среду в зависимости от периодического контакта поверхностей металла с водной и воздушной средой. Результаты данных исследований могут прогнозировать загрязнения и коррозию металла в системах водоснабжения различного назначения.

Для определения интенсивности коррозии металла, образования защитной пленки и величины загрязняемых

отложений на разработанной и созданной установке получены соответствующие зависимости, с помощью которых прогнозируются эти составляющие для систем водоснабжения г. Ставрополя.

Исследованы зависимости по определению показателей умягчения для обработки соленых вод из водоемов Ставропольского края.

Для обеспечения экологического равновесия в системах водоснабжения и обработки вод различных составов разработано и внедрено устройство для дозирования различных жидких веществ, на которое получено авторское свидетельство.

Для обработки и использования соленых вод из водоемов Ставропольского края разработана схема установки, которая предназначена для отопления теплиц и животноводческих комплексов, отопления, пожаротушения, для орошения, рассоления полей, использования продуктов регенерации для кальционирования почв и др. Ценность этих разработок имеет важное значение для сохранения флоры, фауны и экологии человека.

В целях экологического обеспечения человека, т.е. снижения загрязняемых отложений на внутренних поверхностях труб систем водоснабжения и увеличения срока их эксплуатации разработаны рекомендации, которые учитывают среду эксплуатации, материалы труб, температуру и др. характеристики.

По полученным уравнениям регрессии могут быть определены следующие показатели: при подаче пресных вод потребителям загрязнения внутренних поверхностей трубопроводов, по поддержанию экологического состава вод при образовании защитной пленки на внутренних поверхностях трубопроводов; по образованию и выделению загрязняемых веществ в подаваемую воду потребителям. Эти данные свидетельствуют о том, что для поддержания экологического



гического равновесия в системах водоснабжения необходимы трубы из новых материалов, в частности из биметаллов, т.е. с внутренней стороны тонкий слой нержавеющей стали, а с внешней части из материалов распространенных стальных труб.

При обработке и использовании соленых вод из водоемов по полученным уравнениям регрессии могут быть определены следующие показатели умягчения для катионита КУ-2: рабочая обменная емкость; равновесная емкость до выравнивания солей жесткости при различном сочетании катионов; объемы умягчаемого фильтрата вод до проскока солей жесткости и до полного истощения; поправки на остаточную жесткость до проскока и до полного истощения ионообменного фильтра. Совокупность этих показателей представляет возможность определять составляющие при обработке вод водоемов, при использовании их для испарителей и теплоэнергетических установок.

Полученная зависимость по определению сопротивлений слоя катионита КУ-2 при создании установок представляет возможность осуществлять выбор оптимального энергетического оборудования для обработки и подачи соленых вод водоемов в ионообменные фильтры.

Разработана методика расчета натрий-катионитных установок с определением показателей умягчения соленых вод в совокупности с объемом фильтрата и режимами работы цикла, энергетических составляющих и др. показателей.

Таким образом, в разработанных алгоритмических основах и структурах исследований были определены и получены следующие результаты.

1. Рассмотрены теоретические обоснования темпов роста загрязнений и засоления почв и водоемов Ставропольского края как от источников загрязнений так и от каналов, и рек. Основная из

этих причин - расположение каналов на линиях водораздела, а в соответствии с этим увеличение стока с полей за счет фильтрации и интенсивного полива сельскохозяйственных культур, последствия которых отрицательно отражаются на флоре, фауне и экологии человека.

2. Показаны обоснования в увеличении загрязнений и засоления водоемов от интенсивного полива полей, вследствие подъема грунтовых вод и их фильтрации через почвы полей, а также климатических условий Ставропольского края.

3. Отмечены влияния роста уровня грунтовых вод от устройства каналов, прудов, водохранилищ, а в результате происходят отрицательные последствия - вторичное засоление почв, увеличение стока загрязненных и засоленных вод в водоемы Ставропольского края.

4. Показаны перспективы по использованию соленых вод Ставропольского края после соответствующих разработок узлов схем для сельскохозяйственного водоснабжения.

5. Разработаны методики по определению и оценки стабильности воды и её стабилизационной обработке.

6. Разработаны устройства для дозирования жидких веществ при обработке вод.

7. Показаны особенности по снижению срока и количества экспериментальных работ по системам водоснабжения и по обработке соленых вод для проведения работ по поддержанию экологического равновесия.

8. Отмечена необходимость в определении загрязнений в трубопроводах систем водоснабжения. Установлены загрязняемые отложения на внутренних поверхностях труб систем водоснабжения в зависимости от периодического контакта с водой и воздухом на разработанной и созданной экспериментальной установке.



9. Установлены и получены выражения по определению коррозии металла и отлагаемых загрязнений на разработанном и созданном коррозиметре в зависимости от периодического контакта образцов с водой и воздухом.

10. Разработана установка по определению коррозии металла, образованию толщины защитной пленки и загрязняемых отложений, на основе которых получены соответствующие зависимости.

11. Для восстановления экологического равновесия и плодородия почв вдоль каналов необходимо проводить гидроизоляцию каналов Ставропольского края.

12. Разработана схема установки по обработке и использованию соленых вод из водоемов для многоцелевого использования. Разработано устройство для дозирования жидких веществ.

13. Обоснованы этапы исследований по рассматриваемым проблемам и направлениям (состояние проблемы, теоретические кривые процессов по исследуемым направлениям, создание экспериментальных установок и исследования на них и др. этапы).

14. Получены экспериментальные данные и их результаты на созданной установке с учетом обработки полученных данных и конкретных зависимостей по определению показателей умягчения различных составов и разновидностей соленых вод из водоемов Ставропольского края.

15. Подтверждены экспериментальные данные и достоверность зависимости по определению сопротивлений слоя катионита КУ-2 для различных концентраций и разновидностей соленых вод.

16. Разработана методика расчета для натрий-катионитных установок с учетом показателей умягчения соленых вод в совокупности с объемами фильтров и режимами работы циклов, энерге-

тических составляющих и др. показателей.

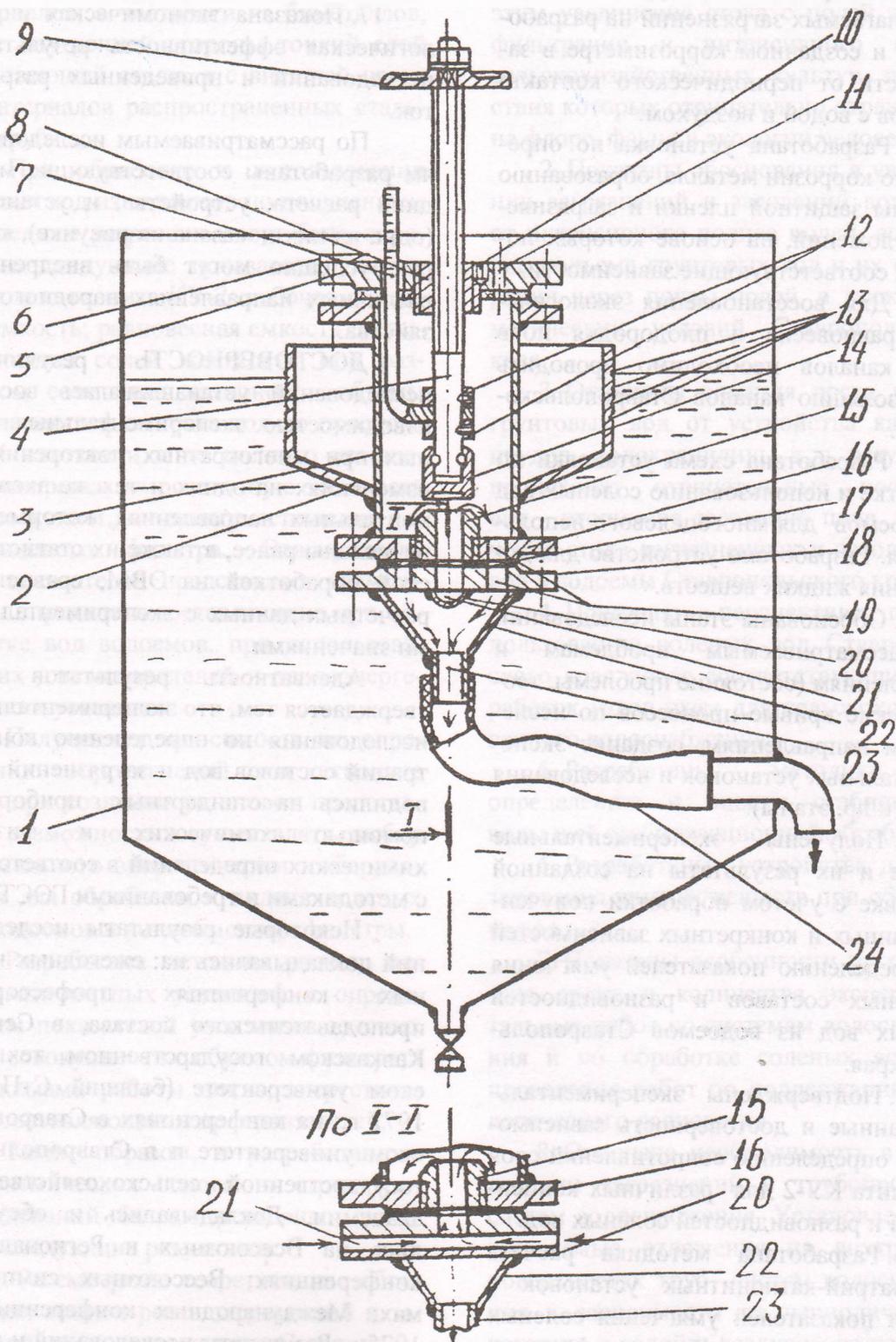
17. Показана экономическая и экологическая эффективность результатов исследований и приведенных разработок.

По рассматриваемым исследованиям разработаны соответствующие методики расчета, устройства, и установки (одна из них показана на рисунке), которые успешно могут быть внедрены в различных направлениях народного хозяйства.

ДОСТОВЕРНОСТЬ результатов исследований устанавливалась воспроизводимостью экспериментальных данных при многократных повторениях и измерениях на одних и тех же экспериментальных направлениях, которые перечислены ранее, а также их статистической обработкой на ЭВМ, сравнением расчетных данных с экспериментальными значениями.

Адекватность результатов подтверждается тем, что экспериментальные исследования по определению концентраций составов вод и загрязнений проводились на стандартных приборах с помощью химических и физико-химических определений в соответствии с методиками и требованиями ГОСТов.

Некоторые результаты исследований докладывались на: ежегодных научных конференциях профессорско-преподавательского состава, в Северо-Кавказском государственном техническом университете (бывший СтПИ) с 1972 г.; на конференциях в Ставропольском университете и в Ставропольской государственной сельскохозяйственной академии. Докладывались и обсуждались на Всесоюзных и Региональных конференциях; Всесоюзных симпозиумах; Международных конференциях с 1975 г. Результаты исследований и методические разработки внедрены в учебный процесс в перечисленных вузах.



Устройство для дозирования жидких веществ



Литература

1. Дирин М.С. Исследование экологических показателей при использовании вод из систем водоснабжения. // Материалы региональной конференции. Проблемы экологической безопасности Северо-Кавказского региона. – Ставрополь 2000. – 123 – 124 с.
2. Дирин М.С. Исследование динамики натрий-катионитного умягчения высокоминерализованных вод в ионообменном фильтре на катионите КУ-2. № 1126 ЭН – Д 82. – Информэнерго. – М. – 1982. – 24 с.
3. Дирин М.С. Исследование зависимостей объемов фильтрата при умягчении высокоминерализованных вод на катионите КУ-2. № 1365 ЭН – Д – 83. – Информэнерго. – М. – 1984. – 11 с.
4. Дирин М.С., Ивинский И.И. Устройство для дозирования жидких веществ. // Авторское изобретение. Заявление 08.06.89 № 4702655/10; Оpubл. В Б.И. 1992, № 17.
5. Дирин М.С. Охрана окружающей среды. Физические показатели водных объектов. // М.У. Ставрополь, 1989. – 15 с.
6. Дирин М.С., Кочетов В.С. Исследование влияния питьевой воды на величину коррозии внутренних поверхностей трубо-

проводов. // № 151 ЖК, Д-87. – Информэнерго. – М.: 1987. – 7 с.

7. Дирин М.С., Кочетов В.С. Особенности коррозии внутренних поверхностей трубопроводов при работе на пресной воде. // № 152 ЖК, Д – 87. – Информэнерго. – М.: 1987. – 7 с.

Сведения об авторах

Дирин Михаил Семенович, кандидат технических наук, доцент. Доцент кафедры педагогических информационных технологий и физико-математических дисциплин СГПИ. Научный интерес показан по обработке и использованию соленых вод в различных направлениях народного хозяйства, по экологическому обеспечению соленых и пресных вод в системах водоснабжения и в других направлениях. Имеет более 50 публикаций. Работает над проблемой снижения загрязнений в системах трубопроводов и аппаратов пищевых производств.

Дирин Андрей Михайлович, инженер-энергетик предприятия «Микроклимат». Научный интерес по обработке и использованию соленых вод в народном хозяйстве и экологическому обеспечению систем водоснабжения.

* * *



ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

В период с 22-23 апреля 2003 года на базе Ставропольского государственного педагогического института проходила научно-практическая конференция «Педагогическая наука и практика – региону», вызвавшая интерес ученых разных регионов России.

Внимание и научную поддержку молодому педагогическому вузу, созданному по решению правительства Ставропольского края, уделили заместитель председателя правительства Ставропольского края, кандидат исторических наук А.Ф. Золотухина; первый заместитель министра образования Ставропольского края, доктор педагогических наук Л.Н. Харченко; начальник Управления образования департамента социальной политики, кандидат педагогических наук Н.И. Бутенко. В работе конференции приняли участие известные ученые педагоги страны: доктор педагогических наук, академик РАО Е.Н. Бондаревская (Ростов-на-Дону); доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО Е.А. Ямбург (Москва); доктор педагогических наук, профессор С.П. Евсеев (Санкт-Петербург); доктор педагогических наук, профессор Л.М. Денякина (Москва); ученый секретарь Южного отделения РАО, доктор педагогических наук, профессор

А.Я. Данилюк (Ростов-на-Дону); доктор педагогических наук, профессор Е.Н. Шиянов (Ставрополь); доктор психологических наук, профессор Л.В. Лидак (Пятигорск); кандидат филологических наук, профессор С.У. Пазов (Карачаевск); доктор педагогических наук, профессор Н.Х. Хакунов (Майкоп) и др. Активно участвовали в работе конференции практические работники: директора и учителя педагогических колледжей, школ, гимназий, МОУ, ДОУ г. Ставрополя и края. На пленарном заседании конференции, в работе которого приняли участие и студенты СГПИ, было заслушано 11 докладов по самым актуальным проблемам педагогического образования.

Во второй день проходила работа секций, где было заслушано более 150 выступлений.

По материалам (190 авторов), пришедшим в оргкомитет конференции, издан научный сборник «Педагогическая наука и практика – региону» / Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 22-23 апреля 2003 года. – Ставрополь: СГПИ, 2003. – 352 с.

Заведующий кафедрой физической культуры СГПИ **Магомедов Р.Р.**

* * *



К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Рукописи должны представляться в 1 экземпляре и на дискете, набранные в редакторе Microsoft Word for Windows. Сокращения слов, кроме стандартных, применять нельзя. После подписи указываются сведения об авторах: фамилия, имя и отчество полностью, место работы, занимаемая должность, ученая степень, сфера научных интересов, количество публикаций (монографии указать), телефон, домашний адрес.

Каждая статья сопровождается выпиской из протокола заседания кафедры (лаборатории, совета НИИ), рекомендующей статью к публикации.

Все формулы и буквенные обозначения величин должны быть четко выполнены чернилами в экземпляре рукописи, представленном на бумаге или набраны в Microsoft Equation (следует делать ясное различие между заглавными и строчными буквами), дробные выражения в формулах рекомендуется, по возможности, заменять выражениями с отрицательными степенями, либо использовать косую черту.

Каждый материал следует сопровождать иллюстрацией, отражающей его содержание.

Рисунки, чертежи должны быть тщательно выполнены тушью: чертежи и рисунки, выполненные карандашом, не принимаются. Не рекомендуется загромождать рисунок ненужными деталями: надписи должны быть вынесены в подпись, а на рисунке заменены цифрами или буквами. Если рисунок или чертеж выполнены в графическом редакторе, то предоставить их на дискете в отдельном файле. Фотографии, представляемые для печати, должны быть четкими и контрастными. На обороте рисунков, чертежей, фотографий должны быть поставлены фамилия автора, название статьи, номер рисунка. Желательно не перегружать статью графическим материалом.

Текст статьи должен быть набран 12 кеглем, шрифт Time New Roman, с одинарным междустрочным интервалом. Объем статьи не должен превышать 10 страниц, а краткого сообщения – не более 5 страниц, включая таблицы, рисунки и список литературы.

Библиография оформляется следующим образом:

- а) список использованной литературы дается по порядку номеров в конце статьи;
- б) ссылки на литературу в тексте статьи приводятся в круглых скобках, например, (1, с.3) или (2-4), или (1,3), для физико-математических выпусков – в квадратных скобках. В случае одноразовой ссылки указание на страницу, если оно необходимо, дается в списке литературы; если же упоминаются разные страницы одного и того же источника, указание на страницы следует давать в тексте;
- в) примечания, которые сохраняются наряду со списком литературы, имеют сквозную нумерацию;
- г) ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Непринятые рукописи возвращаются по просьбе автора. Статьи, опубликованные или направленные в другие журналы, не принимаются.

Корректур дается авторам только для контроля; сокращения и дополнения в корректуре не допускаются. В случае задержки корректуры автором статья печатается без авторских исправлений.

При публикации статьи авторские права передаются редакции журнала.

**Вестник Ставропольского
государственного педагогического
института**

Выпуск 1

Изд. лиц. №065840 от 23.04.1998
Формат 60x84 1/8
Бумага офсетная

Усл. печ. л. 20,76
Тираж 500 экз.

Подписано в печать 20.06.2003
Уч.-изд. л. 15,07

