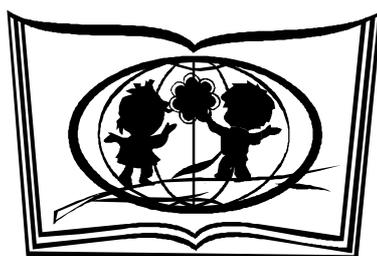


Министерство образования и науки РФ
Министерство образования Ставропольского края



ВЕСТНИК

СТАВРОПОЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТА

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

12

Выпуск
2009

Министерство образования и науки РФ
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

Бобрышов С.В., Евмененко Е.В.,
Токаренко И.И., Макаренко Е.А.,
Зиновьева В.М., Дворникова Е.И.,
Колпачев В.В., Ромаева Н.Б.,
Леденев Ю.Ю., Скрипник Я.Н.,
Сляднева Л.Н., Язвинская С.Д.

Редакционная коллегия журнала

Атарщикова Е.Н., Налбандьян М.А.,
Бобрышов С.В., Пономарев Е.Г.,
Белоцерковец Н.И., Ромаева Н.Б.,
Лобейко Ю.А., Сляднева Л.Н.,
Магомедов Р.Р., Тинькова Е.Л.,
Моргун И.Н., Тоискин В.С.

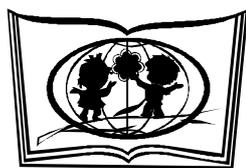
Учредитель

Ставропольский
государственный педагогический институт

ISBN 978-5-91090-065-7

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2009

Адрес редакции, издателя и типографии: г. Ставрополь, ул. Ленина 417-а
«Ставропольский государственный педагогический институт» тел.: 56-08-26



Вестник СГПИ
Периодический
научный журнал
Выпуск 12
Издается с 2003 г.

Содержание

Раздел I. Проблемы современной высшей школы

Шумакова А.В.	Обоснование сущностных и структурно-содержательных характеристик системы обеспечения качества подготовки будущего учителя в педагогическом вузе.....	6
Затеева Т.Г., Тоискин В.С., Цвирко Н.И.	Оптимизация учебного плана специальности в вузе.....	16
Тинькова Е.Л., Цвирко Н.И.	Проблемы адаптации студентов к учебному процессу в вузе.....	23
Морозова В.Н.	Менеджмент качества образовательной деятельности вуза	29

Раздел II. Психология, педагогика, воспитание

Бобрышов С.В.	Понятие как методологический феномен науки и средство изучения педагогического знания	33
Немашкалова С.И.	Состояние проблемы функционирования и развития адаптивных резервов личности в отечественной психологии.....	43
Козловская Г.Ю.	Специфика потребности в специальной комплексной помощи лиц с психосоматическими заболеваниями.....	51
Язвинская С.Д.	Изучение феномена «алгоритмические способности» в психолого-педагогических исследованиях.....	58
Колпачев М.В.	Сущность установки в трудах зарубежных и отечественных исследователей.....	67
Грузков В.Н.	Книга и духовно-нравственное воспитание личности.....	72
Бережная О.В.	Особенности организации и функционирования системы комплексного сопровождения в учреждениях интернатного типа для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.....	79

Раздел III. Современные информационные технологии

Красильников В.В., Тоискин В.С.	Современный электронный учебник в информационной образовательной среде вуза.....	86
Рачков В.Е.	Анализ гарантированной помехозащищенности пакетной передачи информации.....	96
Бибарсов М.Р.	Математическая модель сигнала на выходе плоской адаптивной антенной решетки систем спутниковой связи.....	103

Бибарсова Г.Ш.	Информационная культура студента в контексте информатизации образования.....	110
Микула О.Н.	Моделирующие программы как фактор интенсификации учебного процесса.....	114
Кузьминов Ю.В., Мишин Д.Ю.	Свойства функции следа составных и нулевых элементов расширенных конечных полей.....	118
Кондрашов А.В.	Разработка нейронной сети для параллельного вычисления вычета числа на основе распределенной арифметики.....	121

Раздел IV. Всеобщая история

Садченко В.Н.	Миссионерская активность монахов Францисканского ордена в пределах Восточной Азии в XIII-XV вв.: задачи и итоги.....	126
Ануприенко И.А.	Проповеди как исторический источник по гендерной истории периода позднего средневековья (на примере Бернардино да Сьена).....	137
Новикова О.Н.	Роль и место православной церкви Боснии и Герцеговины в период оккупации (1878-1908 гг.).....	148

Раздел V. История образования в России

Леонова Н.А., Каменева Г.Н.	Среднее профессиональное образование на Ставрополье в 1920-е – 1930-е гг.....	155
Овчаренко Т.С.	Школьная реформа 1958 года в СССР: историографический аспект.....	169
Лубашов В.А.	Образовательная ситуация и педагогика в России в контексте предреформенных реалий.....	177

Раздел VI. Историческое краеведение

Колесникова Э.Г.	Особенности демографической ситуации на Ставрополье в конце XIX – начале XX вв.....	182
Чевпилова К.В.	Благотворительная работа женщин Ставропольской губернии и Кубанской области в конце XIX – начале XX вв., направленная на оказание поддержки в воспитании, образовании и защите детей...194	194
Володькова Е.Н.	Создание и деятельность Ставропольского приказа общественного призрения и его забота о детях.....	205
Немашкалов П.Г.	Влияние «Ставропольских губернских ведомостей» на развитие периодической печати в Ставропольской губернии.....	211

Раздел VII. Юриспруденция

Басов В.О., Пономарев Е.Г.	Идеи о государстве и праве в доктринах М.А. Бакунина и П.О. Кропоткина.....	218
Атарщикова Е.Н.	Композиция законодательного произведения.....	225



Раздел VIII. Экономика

- Токаренко И.И.,
Попова А.С.** Прибыль предприятия – экономическая основа его регионального статуса.....235
- Карибджанян А.С.,
Ионова А.Ч.** Поляризация социально-экономического развития как основа реформирования региональной политики в Южном Федеральном округе.....244
- Новосельцева А.П.** Привлекательность Ставропольского края для привлечения иностранных инвестиций при вступлении России в ВТО.....249

Раздел IX. Методика

- Трембикова А.А.** Слагаемые технологии литературоведческого образования в методической системе М.А. Рыбниковой.....253

Раздел X. Естествознание

- Багдасарян А.С.** Разработка и апробация фитотест-системы для предварительного изучения токсичности городских почв259



РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ОБОСНОВАНИЕ СУЩНОСТНЫХ И СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

А.В. Шумакова

Инновации, происходящие в основных сферах социальной практики, динамизм общественной жизни, интеграционные тенденции в науке, в том числе происходящие и в области педагогического знания, определяют стратегию развития образования, которое призвано удовлетворять потребность общества и современных образовательных учреждений в педагогах качественно нового уровня подготовки, способных к мировоззренческому выбору, эрудированных в смежных областях знаний и культуры, конкурентоспособных на рынке труда, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. В этих условиях становится актуальным поиск путей и средств повышения качества вузовского педагогического образования, где интересы сторон рассмотрены как побудительные мотивы в развитии и совершенствовании подготовки кадров в сфере образования.

Понятие «качество образования» многомерно и включает в себя как общее, философско-методологическое содержание, так и особое, выражающее меру полезности образования для конкретного субъекта, а также качество образовательной услуги. Качество – это интегральная характеристика, имеющая отношение ко всему деятельностному циклу, включающему проектирование, реализацию, мониторинг и контроль, инфраструктурное

обеспечение (в частности, на основе информационных и коммуникационных технологий) и рефлексию.

Качество образования предполагает подход к образованию как социально-педагогическому процессу и рассматривается как совокупность характеристик этого процесса (реализация его целей, современных технологий, а также условий, необходимых для достижения динамики положительных результатов процесса образования в обществе и у отдельной личности, соответствие этого результата потребностям и ожиданиям в развитии личностной и профессиональной компетентности).

В широком смысле качество высшего профессионального образования представляет собой системную совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик и параметров) высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы), соответствующих многообразным государственным и общественным потребностям, целям, требованиям и нормам (стандартам), условиям современной российской действительности [1:11]. Цели, нормы, требования могут задаваться государственными органами, общественными, в том числе и международными, межправительственными организациями, сферой профессиональной деятельности.

Качество высшего образования раскрывается в таких понятиях, как [2:17]:



качество преподавания (учебного процесса, педагогической деятельности); качество научно-педагогических кадров; качество образовательных программ; качество материально-технической базы, информационно-образовательной среды; качество студентов, учащихся, абитуриентов; качество управления образованием; качество научных исследований и др.

В узком смысле качество высшего профессионального образования – это сбалансированное соответствие подготовки специалистов с высшим образованием (как результата и процесса) многообразным потребностям (государства, общества, личности), целям, требованиям, нормам (стандартам) [1:11]. При этом имеется в виду, что сами выявленные и заданные потребности, цели, требования, нормы, условия должны быть увязаны с объективными тенденциями прогрессивного развития человека и общества.

Под «системой обеспечения качества подготовки будущего учителя» мы понимаем совокупность мер, способов, методов и действий, направленных на достижения высокого качества функционирования и развития образовательного процесса и его результатов, соответствующих лучшим образцам и установленным государственным стандартам, направленных на подготовки (воспроизводства) специалистов, обладающих необходимыми личностными качествами и квалификацией.

Системы обеспечения качества подготовки будущего специалиста объединяет и интегрирует организационные, дидактические, методические, научные, кадровые ресурсы и усилия вуза для достижения динамики профессиональной подготовленности студента, формирования интегративного показателя частных компетенций будущего учителя, высоких коэффициентов корреляции между всеми показателями его целостного развития.

В процессе совершенствования качества оказания образовательных услуг с адаптацией к внешним ситуациям обще-

ства и региона ощущается потребность в изучении и научном осмыслении способов организации образовательного процесса в педагогическом вузе для достижения нового качества профессионального образования.

Построение образовательного процесса основывается на определении содержания деятельности его субъектов по обеспечению качества образования, выявлению наиболее эффективных средств, ресурсов для достижения качественных перемен в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных работать в инновационном режиме деятельности, в конкретных условиях региона, компетентных в профессиональной деятельности и умеющих творчески гибко адаптироваться в новых моделях образовательных систем.

Актуальность проблемы повышения качества педагогического образования подтверждается рядом международных и отечественных документов в области управления образованием, обогащения его содержания, концептуальных положений. Так, в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» важнейшей задачей на ближайшую перспективу объявлено повышение качества подготовки специалистов, усиление интегративных процессов в образовательном процессе внутри Европейского Союза, России и Запада, внутри субъектов Российской Федерации. В Болонской декларации говорится о необходимости предоставления вузам автономии и свободы, возрождения гуманистических европейских традиций в их деятельности, достижения неразрывной связи между наукой и учебным процессом, что вполне приемлемо для российской системы высшего образования. Но в то же время необходимо критичное отношение к зарубежной системе образования (это особенно касается двухступенчатой системы высшего педагогического образования).



В концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы отмечается, что роль образования в рейтинге задач социально-экономического развития России заключается в: создании условий для повышения конкурентоспособности личности; развитии инновационной сферы; формировании трудовых ресурсов, способных воспроизводить и развивать материальный и интеллектуальный потенциал страны; повышении качества профессионального образования; приведении содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества образования в соответствие с требованиями современного общества; разработке механизмов управления, адекватных задачам развития системы образования; создании экономических механизмов, обеспечивающих инвестиционную направленность образования.

В «Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации» перечислены условия, повышающие качество (достижение соответствия всех аспектов образования определенным целям, потребностям заинтересованных сторон) профессиональной подготовки работников образования. К ним, в частности, отнесены: разработка на культурологической основе примерных образовательных программ в соответствии с государственными образовательными стандартами по предметам гуманитарного цикла; разработка методологии и методики построения учебников на основе принципа диалога культуры; укрепление единства культурного и образовательного пространства; обеспечение условий сохранения и развития всех языков народов России, государственной поддержки обучающихся в получении качественного образования с учетом специфики языковой и этнокультурной среды; проведение экспертизы программно-методического обеспечения, разработка программ нового поколения и осуществление их экспериментальной проверки и др.

Качество образования является показателем соответствия содержания, процесса и результата подготовки учительских кадров потребностям, ожиданиям, запросам заинтересованных сторон. Качество образования имеет следующие особенности:

-многоаспектность или многогранность (качество конечного результата образования и качество потенциала образовательных систем, обеспечивающего достижение этого качества);

- многосубъектность определения и оценки (оценка качества образования осуществляется множеством субъектов, основные из которых: сами студенты, выпускники образовательных учреждений, их родители, государственные органы, работодатели, общество в целом, сама система образования и преподаватели различных уровней и др.).

По отношению к высшему профессиональному образованию качество образования может рассматриваться на различных уровнях: межгосударственном, региональном, отраслевом, вузовском, довузовском.

В общей системе качества образования вузовская система является подсистемой в иерархии взаимодействующих систем качества: страновой, межрегиональной, отраслевой, региональной – и тесно взаимосвязана со всеми другими иерархическими уровнями, включая европейский уровень [3:41].

В настоящей статье речь идет о системе качества образовательного учреждения высшего профессионального образования, под которой мы понимаем процесс и деятельность профессорско-преподавательского состава, студентов, административного и вспомогательного персонала, направленные на повышение эффективности функционирования образовательного процесса, совершенствование его содержания, методики и организации в целях создания необходимых условий для достижения нового качества профессиональной подготовки будущего



учителя, необходимого в новых организационно-управленческих и социально-экономических условиях функционирования и развития системы образования.

Система качества образования в вузе как единое целое включает в себя множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство. Как и всякая система, она состоит из множества элементов, являющихся в свою очередь, подсистемами данной системы. В ней как в комплексе организационных структур и элементов, выделяются различные виды обеспечения: экономическое, материально-техническое, информационное, педагогическое и др., которые представляют собой внутривузовские обеспечивающие подсистемы, гарантирующие своевременность, качество, полноту, обоснованность, правомочность принимаемых решений по функционированию и развитию всей системы. Система обеспечения качества призвана интегрировать все элементы и субъекты вузовской системы образования, учебно-организационные, методические, кадровые ресурсы, оптимизировать существующие в ней связи, отношения, процессы для достижения наивысшего качества функционирования учебно-воспитательного процесса и результатов, отвечающих лучшим образцам, международным и отечественным государственным стандартам.

Сфера высшего профессионального образования, тесно взаимосвязана с другими социальными сферами. Объективная проверка качества образования в вузе осуществляется за его пределами по соответствующим социальным и профессиональным критериям. Это обстоятельство предполагает необходимость разделения системы качества образования в вузе на внутреннее системное качество и внешнее системное качество образования. Внутреннее системное качество вузовского образования (институциональное каче-

ство) предполагает создание, изучение, обеспечение, развитие и оценку внутривузовских элементов, влияющих на качество учебно-воспитательного процесса и его результата: содержание образования, кадровый потенциал, педагогические технологии, учебно-материальная база, качество подготовки выпускников и др.

Внешнее системное качество образования характеризует вуз как институт социализации, как учреждение, обеспечивающее воспроизводство интеллектуальных и кадровых ресурсов общества, и предполагает учет и влияние таких социальных факторов, как познавательные и профессиональные запросы населения, престижность вуза, финансовые затраты, необходимые для получения образования, ведомственная принадлежность, социальные гарантии и др.

Системе обеспечения качества подготовки будущего учителя включает в себя:

- объединение в систему обеспечения качества профессиональной подготовки необходимых и достаточных подструктур (образовательных, культурно-досуговых, коррекционных и иных учреждений) на основе приумножения и изменения качества их ресурсов, функционирующих с учётом единой цели;
- совершенствование социального партнерства и сотрудничества между учреждениями в интересах эффективного позиционирования качества образовательных услуг вуза;
- вовлеченность, взаимодействие, совместные усилия различных субъектов образовательного процесса как элементов корпоративной системы (самих студентов, преподавателей, деканов, методистов, кураторов учебных групп, сотрудников вузовских психологических служб, лаборантов и др.) в ее создание и внедрение;
- определение в качестве исходной точки меры, направленных на повышение качества образования с учётом индивидуально неповторимой личности студентов;



Раздел I. Проблемы современной высшей школы

- сбалансированность всех компонентов, аспектов деятельности, имеющихся ресурсов высшего учебного заведения в их общей ориентации на обеспечение и непрерывное совершенствование качества подготовки будущего учителя;

- достижение высокого уровня координации действий и управленческих решений всех субъектов образовательного процесса за счет оптимального распределения функций и полномочий, повышения профессионально-педагогической культуры преподавателей и административного персонала;

- переход от совокупности разрозненных критериев качества по отдельным аспектам деятельности к общему критерию качества деятельности вуза с «подчинением» всей совокупности интегративному критерию;

- замену множества разнонаправленных слабо систематизированных нецелесообразных характеристик и параметров качества на использование интегративных показателей в оценке основных структурно-функциональных аспектов качества деятельности вузов, отображающих состояние и динамику изменений системы в целом.

Интегральная характеристика системы обеспечения качества образования в вузе включает в себя качество образовательного процесса и качество достигнутого результата, рассматриваемые в их организационном единстве.

Процессуальная сторона качества высшего профессионального образования предполагает совокупность взаимосвязанных ресурсов (кадровых, материально-технических, информационных, научно-методических) и видов деятельности (обучающей, воспитывающей, управленческой и т.п.).

Процессуальная сторона раскрывает три направления требований, предъявляемых к качеству образования: требования личности, требования общества, требования государства. При этом требования

личности к качеству образования определяются отсутствием существенных дисбалансов между целями и результатами образования, соответствующим состоянием внутренней комфортности.

Требования государства трансформируются в освоение на необходимом уровне соответствующих профессиональных образовательных программ, проведение необходимых квалификационных процедур и получение соответствующего государственного сертификата (диплома).

Требования общества отражаются в оценке социума, в успешности вхождения индивида в профессию и самостоятельную жизнь.

Процессуальная сторона качества образования в вузе зависит от содержания профессиональной подготовки, представляющего собой, с одной стороны, систему непрерывно нарастающих психолого-педагогических категорий, понятий, законов, обуславливающих воссоздание целостной картины будущей педагогической деятельности, а с другой стороны – вариативность предоставляемых образовательных программ для удовлетворения профессиональных потребностей студентов.

Согласно процессуальной стороне, в образовательном процессе вуза создаются условия для оказания системы качественных образовательных услуг, используется многообразие видов ресурсов и возможностей, направленных на повышение эффективности и качества профессиональной подготовки будущего учителя.

«Результирующая» составляющая вузовской системы качества образования предусматривает: качество предоставленной образовательной услуги; качество образованности выпускника вуза; качество научной продукции и др.

Известные педагоги, ученые Б.С. Гершунский, В.А. Караковский, Е.А. Ямбург и др. другие считают, что качество образованности выпускников вуза является интегральным показателем качества обра-



зования в вузе. Выведена и формула оценки качества образования, которая представляет собой отношение свойств реального результата к существенным свойствам требуемого результата [4:169-170].

Мы разделяем точку зрения Л.Л. Редько [5:288], Г.А. Шабанова [3:42-43], понимая под качеством образованности студентов совокупный результат личностных, профессиональных и деятельностно-стилевых характеристик специалиста, включающих ценностно-мировоззренческое качество, психолого-мотивационное качество, качество общеобразовательной подготовки, качество профессиональной подготовки, качество культуры, качество интеллектуального, духовно-нравственного и физического развития. Учитывая это, можно говорить о том, что роль образования заключается в становлении такой личности будущего учителя, которая способна осуществить качественные изменения в сфере своей профессиональной деятельности на основе сформированных профессиональных компетенций в области учебно-воспитательной, социально-педагогической, методической, культурно-просветительской, организационно-управленческой деятельности. Формирование в системном единстве психолого-педагогических знаний, опыта, свойств и личностных качеств будущих учителей позволяет им эффективно осуществлять педагогическую деятельность. В этом процессе педагогический вуз играет главную, но не единственную роль. Наряду с вузом в формировании образованности студента участвуют семья, средства массовой информации, профессиональная деятельность и др. Поэтому в работе по обеспечению качества образования важно учитывать не только то, какие факторы вузовского учебно-воспитательного процесса влияют на образованность студентов, но и то, как они соотносятся с факторами и условиями их жизни вне вуза.

Результаты образования носят отсроченный характер и объективно проявляются только в процессе профессиональной деятельности и вне вузовской системы обеспечения качества. После завершения обучения выпускник продолжает развиваться как личность, включается в профессиональную деятельность, где по критериям и показателям этой деятельности проверяется качество полученного в вузе образования.

Реализация системы обеспечения качества образования в вузе как сложного социального объекта строится по принципу дуальности с выделением подсистем: качества функционирования и качества развития вуза.

Система педагогического обеспечения качества функционирования включает в себя все системы, обеспечивающие достижение качества результата: постановку образовательных целей, реализацию требований государственных образовательных стандартов и учебных планов, определение оптимального содержания образования, подбор, расстановку и повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, применение эффективных образовательных технологий, управление вузом и его структурными подразделениями, рациональное использование имеющихся в вузе ресурсов: финансовых, учебно-методических, информационных, кадровых, научно-исследовательских.

Система педагогического обеспечения качества развития вуза предполагает: формирование и применение опережающих стандартов качества образования, управление инновациями и нововведениями во всех сферах деятельности вуза, разработку и внедрение систем улучшения качества в обучении, воспитании, научно-исследовательской деятельности и др. Развитие осуществляется по спирали, где каждый виток обозначает появление нового качества как в деятельности всех субъектов учебно-воспитательного про-



цесса, так и в обеспечении качества образования и образованности студентов.

Сущность системы обеспечения качества образования в высшем учебном заведении заключается в осуществлении системы мер, способов, методов и действий, направленных на повышение педагогического потенциала вуза, его соответствие установленным нормам и стандартам, а также создание педагогических условий для более полной реализации этого потенциала в учебно-воспитательном процессе подготовки современных специалистов.

Исходя из всего сказанного, содержание системы обеспечения качества образования в вузе можно представить как упорядоченную совокупность следующих элементов: повышение качества общеобразовательной подготовки абитуриентов и их профессионально ориентированный отбор; определение конкретных легко диагностируемых целей образовательного процесса в вузе; качество реализации государственных образовательных стандартов и разработка вариативного содержания основных образовательных программ; анализ и оценка результатов образования; повышение педагогической культуры и мастерства организаторов учебно-воспитательного процесса; отбор, расстановка и повышение квалификации профессорско-преподавательского состава; создание новых средств обучения и применение современных образовательных технологий; создание комплексного учебно-методического обеспечения учебных занятий; ведение целенаправленной воспитательной работы со студентами вуза; педагогический анализ и оптимизация связей и отношений, существующих в учебно-воспитательном процессе: устойчивых обратных связей по течению и результатам образовательного процесса, отношений сотрудничества и взаимной помощи, лично ориентированного подхода; качество управления вузом и его структурными подразделениями; каче-

ство ресурсного обеспечения функционирования и развития вуза; разработка педагогических основ для гуманизации, гуманитаризации, демократизации вузовской системы образования, развитие научно-исследовательских, инновационных процессов и др.

В исследовании Г.А. Шабанова [3:256] были выявлены следующие закономерности, определяющие зависимость качества образования в вузе от: проектирования и реализации вариативного содержания основных образовательных программ, учитывающих личностный потенциал, индивидуальные возможности и профессиональные познавательные интересы студентов; эффективности внедрения в учебно-воспитательный процесс современных образовательных технологий, позволяющих создавать в ходе учебных занятий развивающую среду; непрерывности педагогического сопровождения самостоятельной познавательной деятельностью студентов; уровня профессионально-педагогической подготовленности профессорско-преподавательского состава к творческой педагогической деятельности, усилению ее исследовательского характера и др.

Основываясь на исследование Г.А. Шабанова [3:135], И.А. Липского [6:48-54] система обеспечения качества образования в вузе анализируется в четырех качественных состояниях: как социально-педагогическое явление, как система, как процесс, как деятельность.

Первое состояние системы обеспечения качества образования связано с его статусной ролью как *социально-педагогического явления*. Эта статусная роль обусловлена конкретно-историческим характером развития системы образования в стране. Формой реализации данного качественного состояния является социальный заказ на качество подготовки специалистов, отвечающих всем современным требованиям. Социальный заказ реализуется посредством таких ме-



ханизмов, как государственная политика в области образования, государственные образовательные стандарты, модель качества подготовки специалиста, идеал образованного человека, отражающихся в различных концепциях и программах, профилированных программах специалистов и др.

Система обеспечения качества образования как социально-педагогическое явление связана с созданием социальных условий для качественной подготовки специалистов на различных уровнях системы образования (на уровне страны, отрасли, региона, вуза) и заключается в использовании педагогически оправданных средств, технологий, действий, а также педагогизации управленческих технологий и средств достижения требуемой эффективности и качества учебно-воспитательного процесса.

Второе состояние системы обеспечения качеством обусловлено ее статусом как *системы*. В этом случае речь идет о реализации системы педагогического обеспечения качества образования как подсистемы систем качества образования наряду с другими обеспечивающими системами: системой менеджмента, финансового, правового, информационного, технического кадрового и другого обеспечения. Системный характер обеспечения качества образования проявляется и в том, что, являясь разновидностью обеспечивающих систем в вузе, она включает в себя множество различных подсистем, которые взаимосвязаны друг с другом и образуют определенную структуру. Прежде всего, это: цель, содержание, результат образования, обучение, воспитание, методики и технологии педагогического взаимодействия между преподавателями и студентами, развивающая среда учебного занятия и вуза в целом, процессы, связи и отношения, складывающиеся в системе образования вуза и др.

Третье состояние обеспечения качества образования обусловлено его статусной ролью как *процесса*, предполага-

ющего использование таких общенаучных категорий, как «состояние», «этап», «период», «цикл», «стадия» и другие, которые являются механизмами развития, изменения его качественно-количественных характеристик. В основе понимания этого статусного состояния педагогического обеспечения качества образования лежат философские категории «пространство» и «время». Применительно к педагогическому обеспечению качества образования они отражают его как процесс функционирования и развития, как изменение и продолжительность существования (как в историческом плане, так и в рамках других единиц измерения времени) [6:48-54].

Обеспечение качества образования как процесс выступает в виде упорядоченной взаимосвязи и последовательности смены этапов изменения и достижения нового состояния каждого из ее элементов и всей системы в целом, что отражается в качественно-количественных характеристиках и, следовательно, критериях измерения этих изменений.

Четвертое состояние обеспечения качества образования обусловлено его статусной ролью как *деятельности*. В этом своем состоянии обеспечение качества образования реализуется в разнообразных видах деятельности в вузе: педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава, учебно-познавательной деятельности студентов, управленческой деятельности административного персонала и обслуживающей деятельности вспомогательного и технического персонала.

При организации образовательного процесса мы учитывали следующие условия, способствующие повышению качества вузовского педагогического образования. Данные условия подразделены на три группы: общие, специфические и инструментальные.

Общие условия исходят из целей и задач оптимального функционирования и



развития образовательного учреждения, материального и морального стимулирования преподавателей, достижения требуемого обществом уровня профессиональной подготовки будущего учителя. В исследовании к этим условиям отнесены и проанализированы: осведомленность руководителей и преподавателей о стратегии развития образования и образовательной политики в стране; целей, задач, содержания, форм, методов обучения и воспитания; современных педагогических концепций и технологий; требований государственных образовательных стандартов; умение выявлять насущные проблемы и находить эффективные пути и средства их решения и др. Непременным условием повышения качества вузовского педагогического образования является готовность к профессиональной деятельности, самообразование, профессиональное и личностное самосовершенствование, саморефлексия, формирование профессионального самосознания, совершенствование профессиональных умений и личностных духовно-нравственных качеств.

Специфические условия относятся к научно-методическому обеспечению вузовского учебно-воспитательного процесса. Они исходят из таких задач, как формирование профессионала в области обучения и воспитания подрастающего поколения, развитие у будущих учителей творческих способностей, социально значимых личностных качеств, системного видения педагогических процессов и явлений и др. К таким условиям мы относим повышение онтологического и социального статуса студенчества, формирование у него умения адаптироваться к современным социально-экономическим условиям; владение профессорско-преподавательским составом методикой и логикой проведения лекционных, семинарских и практических занятий, понятийно-категориальным аппаратом теории воспитания, дидактики и т.д.; а так-

же методикой анализа педагогической деятельности, формирования целостной системы знаний и умений у обучающихся на основе применения системной методологии и др.

К инструментальным условиям относятся владение современными педагогическими технологиями, основами научного знания, умением формировать у обучающихся его составные элементы и др.

Обобщая сказанное, следует отметить, что система обеспечения качества подготовки будущего учителя направлена на выполнение требований к качеству, отражает институциональную эффективность относительно образования и академических достижений студентов. Качество профессиональной подготовки будущего учителя идентифицируется с интегративным показателем его профессиональных компетентностей, сформированностью профессионально-значимого опыта, способностью достигать значимых результатов в педагогической деятельности. Предметно-событийная оболочка образовательного процесса в вузе должна быть насыщена многообразием явлений, процессов, системой отношений и способов ценностно-смыслового взаимодействия, позволяющих сочетать разнообразие жизненных ситуаций и профессиональную ориентированность учебной и внеучебной сфер развития его субъектов, обеспечивая высокое качество подготовки современного учителя.

Литература

1. Селезнева Н.А. *Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. Изд. 3-е. – М., 2003.*

2. *Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования / Под. рук. С.А. Степанова. – Санкт-Петербург, 2006.*



3. Шабанов Г.А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе: Дис. ... докт. пед. наук. – М., 2006.

4. Поташник М.М., Моисеев А.М. Какие бывают результаты образования // Народное образование. – № 7-8. – 1999.

5. Редько Л.Л. Управление качеством непрерывного уровневоего образования в региональном учебно-научно-педагогическом комплексе. – М., 2001.

6. Липский И.А. Воспитание как социальный институт // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сборник научных трудов. – Волгоград, 2004.

Сведения об авторе

Шумакова Александра Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, проректор по учебной работе Ставропольского государственного педагогического института. Имеет 75 научных публикаций (из них 6 издано в журналах ВАК), 4 учебно-методические работы. Область научных интересов – проблемы проектирования образовательного пространства в системе непрерывного профессионального образования.

* * *



ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПЛАНА СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

*Т.Г. Затеева, В.С. Тоискин,
Н.И. Цвирко*

Главная цель любого вуза заключается в подготовке специалиста, удовлетворяющего требованиям социального заказа. Содержание подготовки специалиста должно быть выделено из социального опыта на основе требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО) и дополнительных требований, предъявляемых к кадрам. Реализация содержания подготовки специалиста осуществляется в учебном плане. Анализ учебных планов свидетельствует о наличии порой противоречия между бюджетом времени, определенным ГОС ВПО и требуемым бюджетом для реализации компонент подготовки. Кроме того, к примеру, на специальные дисциплины, устанавливаемые вузом, включая дисциплины по выбору студента, ГОС ВПО специальности 080800 – Прикладная информатика (бакалавриат) предусматривает 1200 часов; а для магистратуры предусматривается 988 часов. Тот же ГОС ВПО определяет виды профессиональной деятельности бакалавра: аналитическая, организационно-управленческая, проектно-технологическая, маркетинговая, экспериментально-исследовательская, консалтинговая, эксплуатационная. Возникает задача: каким образом осуществить перераспределение бюджета времени при условии соблюдения требований ГОС между группами дисциплин, ориентированных на тот или иной вид деятельности. Предлагается методика формирования учебного плана на основе координаций требований ГОС и заказывающих структур.

На основе анализа профессиограммы специалиста выделим основные виды деятельности специалиста $D = \{D_i\}$, где D_i – i -я составляющая деятельности, $i = 1, \overline{N}$, N – число видов деятельности.

В соответствии с основными видами деятельности формулируются основные виды подготовки студентов $P = \{P_i\}$, где P_i – i -й вид подготовки (которые могут совпадать или не совпадать с разделами формируемого учебного плана). Для каждого вида подготовки формулируется общая цель данного вида подготовки. Различные виды подготовки имеют разные приоритеты и характеризуются индивидуальной сложностью. Необходимо построить вектор $\alpha = (\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_N)$ с неотрицательными вещественными компонентами α_i такими, что $\sum_{i=1}^N \alpha_i = 1$. Числа будем интерпретировать как весовые коэффициенты, определяющие важность (приоритет) i -го вида подготовки.

Принятие решения об определении приоритета вида подготовки целесообразно возложить на заказывающие структуры. Как показывает опыт, отношение представителей различных заказывающих структур характеризуется корпоративными интересами, приводящими к не реализуемым рекомендациям и не устраняемым недостаткам в силу ряда объективных причин. Согласование мнений представителей о приоритетности того или иного вида подготовки позволит реально подходить как к контролю качества, так и к формированию учебного плана [2].

Анализ методов решения задач принятия решений с малым числом критериев и альтернатив позволил выбрать модифицированный алгоритм Коггера для



ранжирования различных видов подготовки [3]. Алгоритм характеризуется простотой, возможностью решения задачи при качественном неформальном виде частных критериев выбора, исключением противоречивости ответов экспертов, что весьма важно для слабо формализуемых в педагогических исследованиях задач.

Для непосредственного определения $\alpha = (\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_N)$ достаточно от эксперта получить цепочку коэффициентов превосходства $\alpha_{12}, \alpha_{23}, \dots, \alpha_{N-1,N}$ первого вида подготовки над вторым, второго над третьим, третьего над четвертым и т.д.

Весьма важным является выбор балльной шкалы и базы. Для решаемой задачи может быть рекомендована транзитивная шкала типа: отсутствие превосходства = 1, слабое превосходство = a , сильное превосходство = aa , очень сильное превосходство = aaa , абсолютное превосходство = $aaaa$ и база равная 2. При этом шкала имеет вид: $1/16, 1/8, 1/4, 1/2, 1, 2, 4, 8, 16$.

Решение принимается группой экспертов. В результате независимого выбора коэффициентов превосходства получаем матрицу M_1 размером $(N-1) \times n$, где n – количество экспертов (количество представителей заказывающих управлений):

$$M_1 = \begin{pmatrix} \alpha_{12}^1 & \alpha_{23}^1 & \dots & \alpha_{N-1,N}^1 \\ \alpha_{12}^2 & \alpha_{23}^2 & \dots & \alpha_{N-1,N}^2 \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ \alpha_{12}^n & \alpha_{23}^n & \dots & \alpha_{N-1,N}^n \end{pmatrix}. \quad (1)$$

Воспользовавшись соотношениями $\alpha_{ij}^k = \alpha_i^k / \alpha_j^k$ и $\sum_{i=1}^N \alpha_i^k = 1$, решая линейную систему уравнений

$$\begin{cases} \alpha_i^k = \alpha_{ij}^k \alpha_j^k & \forall i, j, k \\ \sum_{i=1}^N \alpha_i^k = 1 \end{cases}, \quad (2)$$

получаем матрицу приоритетов размерностью $n \times N$ (3):

$$M_1 = \begin{pmatrix} \alpha_1^1 & \alpha_2^1 & \dots & \alpha_N^1 \\ \alpha_1^2 & \alpha_2^2 & \dots & \alpha_N^2 \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ \alpha_1^n & \alpha_2^n & \dots & \alpha_N^n \end{pmatrix} \quad (3)$$

Пример. Для упрощения выделим лишь четыре вида профессиональной деятельности: 1 – организационно-управленческая (О); 2 – аналитическая (А); 3 – экспериментальная (Э); 4 – научно-педагогическая (Н).

В результате экспертного опроса получены следующие данные (Табл. 1).

Решаем системы уравнений вида (2), получаем матрицу приоритетов (3), приведенную в виде таблицы 2.

В последней строке таблицы указаны итоговые приоритеты видов подготов-

ки как сумма приоритетов $\sum_{k=1}^n \alpha_i^k$, выставленных определенному виду подготовки всеми экспертами.

Для примера приведем расчет приоритета видов подготовки на основе данных первого эксперта. $\alpha_{12} = 2, \alpha_{23} = 1/4, \alpha_{34} = 16$. Решаем систему уравнений

$$\begin{cases} \alpha_{12} = \alpha_1 / \alpha_2 \\ \alpha_{23} = \alpha_2 / \alpha_3 \\ \alpha_{34} = \alpha_3 / \alpha_4 \\ \alpha_1 + \alpha_2 + \alpha_3 + \alpha_4 = 1 \end{cases}, \quad \begin{cases} \alpha_1 = 2\alpha_2 \\ \alpha_2 = 0,25\alpha_3 \\ \alpha_3 = 16\alpha_4 \\ \alpha_1 + \alpha_2 + \alpha_3 + \alpha_4 = 1 \end{cases},$$

например, с помощью поиска решений в Excel получаем: $\alpha_1 = 0,276; \alpha_2 = 0,138; \alpha_3 = 0,552; \alpha_4 = 0,034$.

Итак, на первом месте, по мнению заказчиков, стоит организационно-управленческая деятельность, на втором – экспериментальная, на третьем – аналитическая, на четвертом – научно-педагогическая.

При определении относительных объемов времени на виды подготовки необходимо учитывать сложность каж-



Таблица 1.

	Коэффициент превосходства О над А (α_{12})	Коэффициент превосходства А над Э (α_{23})	Коэффициент превосходства Э над Н (α_{34})
Эксперт 1	2	1/4	16
Эксперт 2	1	1/2	8
Эксперт 3	4	1	4
Эксперт 4	2	1	8

Таблица 2.

	О	А	Э	Н
Эксперт 1	0,276	0,138	0,552	0,034
Эксперт 2	0,235	0,235	0,471	0,059
Эксперт 3	0,64	0,16	0,16	0,04
Эксперт 4	0,485	0,242	0,242	0,03
Суммарный приоритет	1,636	0,775	1,425	0,163
Нормированный приоритет	0,424	0,198	0,329	0,049

Таблица 3.

	Коэффициент превосходства О над А (k_{12})	Коэффициент превосходства А над Э (k_{23})	Коэффициент превосходства Э над Н (k_{34})
Эксперт 1	2	1/4	1/8
Эксперт 2	1	1/2	1/4
Эксперт 3	4	1/8	1/8
Эксперт 4	2	1/2	1/16

дого вида подготовки в обучении. Ранжирование видов подготовки по сложности целесообразно проводить с привлечением экспертов из профессорско-преподавательского состава, занимающихся практической педагогикой и имеющих большой практический опыт. Сложность видов подготовки оценивается аналогично оценке приоритетов в виде коэффициентов сложности k_i .

На основании приоритетности видов подготовки и коэффициентов сложности производится расчет приведенного коэффициента приоритетности $K_{pri} = \alpha_i k_i$. Коэффициенты приоритетности, сложности и приведенный коэффициент приоритетности видов подготовки нормируются.

Для рассматриваемого примера относительные коэффициенты превосходства по сложности приведены в таблице 3.

Расчет суммарного коэффициента сложности приведен в таблице 4.

Нормированный приведенный коэффициент приоритетности отражен в таблице 5.

Каждый блок учебных дисциплин вносит различный вклад в обеспечение требований видов подготовки. На основании экспертных заключений формируется матрица предпочтения одного блока учебных дисциплин над другим с точки зрения определенного вида подготовки: $M_3 = \|r_{i,l+1,ii}\|$, где $l=1,2,\dots,L$ – номер блока учебных дисциплин, L – количество блоков учебных дисциплин, i – но-



Таблица 4.

	О	А	Э	Н
Эксперт 1	0,052	0,026	0,103	0,821
Эксперт 2	0,083	0,083	0,167	0,667
Эксперт 3	0,051	0,012	0,102	0,834
Эксперт 4	0,054	0,027	0,054	0,865
Суммарный коэффициент сложности	0,24	0,148	0,426	3,187
Нормированный коэффициент сложности	0,06	0,037	0,107	0,797

Таблица 5.

О	А	Э	Н
0,236	0,067	0,33	0,368

Таблица 6.

	ГСЭ-ЕН	ЕН-ОПД	ОПД-СД
О	2	1	1/16
А	4	1	1/8
Э	1	1/2	1/16
Н	1/4	1	1/8

Таблица 7.

	ГСЭ	ЕН	ОПД	СД
О	0,1	0,05	0,05	0,8
А	0,286	0,071	0,071	0,571
Э	0,028	0,028	0,056	0,889
Н	0,105	0,421	0,421	0,053

мер вида подготовки для рассматриваемого примера в таблице 6.

Здесь ГСЭ, ЕН, ОПД, СД – блоки гуманитарных и социально-экономических, естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин соответственно.

На основании матрицы $M_3 = \|r_{li}\|$ рассчитывается матрица приоритетов блоков учебных дисциплин по отношению к различным видам подготовки. Для рассматриваемого примера получаем таблицу 7.

Данные представленных таблиц должны быть получены на основе опросов нескольких экспертов и обработаны, как в примере, для расчета приоритета видов деятельности.

Для уменьшения количества таблиц будем считать, что в последней таблице приведены усредненные нормированные коэффициенты приоритетов блоков дисциплин.

Определим $d_{li} = r_{li} \cdot k_{npi}$ как приведенный коэффициент приоритетности i -го вида подготовки, реализуемой в l -м блоке учебных дисциплин.

Обозначим X_l – время, отводимое в учебном плане на l -й блок учебных дисциплин, S – суммарный бюджет времени, отведенный на теоретическую подготовку. Задача оптимизации учебного плана состоит в максимизации целевой функции

$$F = \sum_{l=1}^L \sum_{i=1}^N X_l d_{li} \text{ при ограничениях}$$



$$\sum_{i=1}^L X_i = S;$$

$$(1 - P_l / 100) \cdot X_i^* \leq X_i \leq (1 + P_l / 100) \cdot X_i^* \quad \forall l,$$

где P_l – допустимое изменение объема времени, выделяемого на l -й блок учебных дисциплин в процентах.

Смысл ограничений заключается в выполнении следующего требования ГОС: перераспределение часов между циклами дисциплин допускается в пределах 5%.

Используя предыдущие результаты, получаем следующие значения нормированных приведенных коэффициентов приоритетности d_{li} (Табл. 8).

Оптимизационная задача рассматриваемого примера:

$$0,404 \cdot X_1 + 0,156 \cdot X_2 + 0,832 \cdot X_3 + 2,609 \cdot X_4 \rightarrow \max.$$

Для ГОС ВПО 080800 (бакалавриат) при $X_1 \geq 1710$; $X_1 \leq 1790$; $X_2 \geq 1615$; $X_2 \leq 1785$; $X_3 \geq 1982$; $X_3 \leq 2190$; $X_4 = S - X_1 - X_2 - X_3 = 6786 - X_1 - X_2 - X_3$.

Здесь учтен бюджет времени согласно ГОС ВПО: блок ГСЭ – 1800 часов; блок ЕН – 1000 часов; блок ОПД – 2086 часов; общее бюджет на блоки ГСЭ, ЕН, ОПД, СД – 6786 часов.

Решение задачи приводит к следующему распределению бюджета времени между циклами дисциплин: ГСЭ – 1710 часов; ЕН – 950 часов; ОПД – 1982 часа; СД – 1479.

Результаты рассмотренного примера показывают, что для выполнения требований к подготовке специалиста и выполнения требований ГОС необходимо до допустимого минимума уменьшить бюджет времени на циклы ГСЭ, ЕН, ОПД.

В каждом виде подготовки возможно выделение подвидов на основе анализа характеристик объектов и субъектов деятельности.

Следующим этапом является распределение бюджета времени, определенного для СД с учетом приоритетности подвидов подготовки, их сложности, степени реализации требований к подвидам в рамках подциклов дисциплин цикла СД. И, наконец, производится распределение бюджета времени внутри каждого цикла и подцикла дисциплин. Методика решения этих задач такая же, как и для распределения бюджета времени между циклами дисциплин.

Заключительным этапом собственно оптимизация учебного плана, обеспечивающего выполнение ГОС ВПО и минимизирующего общие затраты вуза [1].

Введем обозначения: x_{ij} – количество часов аудиторных занятий, отводимых в неделю на изучение i -й дисциплины в j -м семестре; β_j – количество недель теоретического обучения в j -м семестре; b_i – общее количество часов на изучение i -й дисциплины; c_{i-} – минимальный объем в часах аудиторных занятий по i -й дисциплине; d_j – предельный объем в часах аудиторных занятий студентов в неделю в j -м семестре; n – количество дисциплин; m – количество семестров; f – максимальное количество аудиторных часов по дисциплине в неделю.

Одновременно могут вестись несколько дисциплин. Но при этом задана логическая их последовательность, т.е. неко-

Таблица 8.

Цикл	ГСЭ	ЕН	ОПД	СД
О	0,047	0,002	0,046	0,906
А	0,221	0,016	0,077	0,687
Э	0,019	0,005	0,052	0,924
Н	0,117	0,133	0,657	0,092
$\sum_{i=1}^N d_{li}$	0,404	0,156	0,832	2,609



торая часть дисциплин $n(i)$ должна быть завершена до начала i -й дисциплины.

С учетом принятых обозначений представим учебный план в обобщенном виде (рисунок 1).

Количество аудиторных часов, отводимых на изучение дисциплины i не должно быть меньше заданного значения, что соответствует условию

$$\sum_{j=1}^m \beta_j x_{ij} \geq c_j, \forall i. \quad (4)$$

Недельная нагрузка не должна превышать d_j аудиторных часов, т.е.

$$\sum_{i=1}^n x_{ij} \leq d_j, \forall j. \quad (5)$$

Необходимость соблюдения логической последовательности изучения дисциплин, как отмечалось выше, требует, чтобы i -я дисциплина была начата только после завершения всех обеспечиваю-

щих дисциплин из $n(i)$. Формально это условие может быть записано следующим образом:

$$x_{ij} = 0 \text{ при } \sum_{k=1}^{j-1} \beta_k x_{ik} < c_j, \forall i' \in n(i). \quad (6)$$

Введем целочисленные переменные $\delta_{ij} \in \{0,1\}$, тогда условие $x_{ij}=0$ при выполнении (6) можно представить в следующем виде:

$$x_{ij} \leq \delta_{ij} c_j, \quad i' \in n(i), \quad \forall i, \quad \forall j, \quad (7)$$

$$\sum_{k=1}^{j-1} \beta_k x_{ik} \geq \delta_{ij} c_j, \quad \forall i, \quad \forall j, \quad (8)$$

$$\delta_{ij} \geq 0, \quad \delta_{ij} \in \{0,1\}, \quad \forall i, \quad \forall j. \quad (9)$$

При $\delta_{ij} = 1$, как следует из (8), условие (6) выполнено. Если $\delta_{ij} = 0$, то из (7) следует, что $x_{ij} = 0$.

Как правило, при планировании недельной загрузки количество аудиторных часов по одной и той же дисциплине не

Наименование дисциплины	Максимальная учебная нагрузка дисциплины	Объем аудиторных часов	Самостоятельная работа	Количество недель в семестре					
				1 сем.	2 сем.	...	j -й сем.	...	m -й сем.
				β_1	β_2	...	β_j	...	β_m
Дисциплина 1	b_1	$\geq c_1$	$b_1 - \sum_{j=1}^m \beta_j x_{1j}$	x_{11}	x_{12}	...	x_{1j}	...	x_{1m}
Дисциплина 2	b_2	$\geq c_2$	$b_2 - \sum_{j=1}^m \beta_j x_{2j}$	x_{21}	x_{22}	...	x_{2j}	...	x_{2m}
...
Дисциплина i	b_i	$\geq c_i$	$b_i - \sum_{j=1}^m \beta_j x_{ij}$	x_{i1}	x_{i2}	...	x_{ij}	...	x_{im}
...
Дисциплина n	b_n	$\geq c_n$	$b_n - \sum_{j=1}^m \beta_j x_{nj}$	x_{n1}	x_{n2}	...	x_{nj}	...	x_{nm}
				$\leq d_1$	$\leq d_2$...	$\leq d_j$...	$\leq d_m$
				Количество аудиторных часов в неделю					

Рисунок 1 – Обобщенная модель учебного плана



превышает некоторого предельно установленного значения f , т.е.

$$x_{ij} < f, \quad \forall i, j. \quad (10)$$

Кроме этого необходимо ввести условие целочисленности значений переменных x_{ij} : $x_{ij} \in \{0, 1, 2, \dots\}$.

Доля времени, отводимая на аудиторную работу, из объема каждой дисциплины ГОС ВПО может варьироваться в пределах от $b_i \cdot k_{1i}$ до $b_i \cdot k_{2i}$, т.е. на аудиторную работу для i дисциплины отводится $b_i k_i$ часов при ограничениях $0 < k_{1i} < k_i < k_{2i} < 1$; k_{1i} и k_{2i} – заданные константы, к примеру, $k_{1i} = 0,55$, а $k_{2i} = 0,5$.

Тогда задача оптимизации учебного плана может быть записана в следующем виде:

$$S = \sum_{i=1}^n \left(b_i k_i - \sum_{j=1}^m \beta_j x_{ij} \right)^2 \rightarrow \min \quad (11)$$

при ограничениях (4), (5), (7)-(9).

Изложенный подход с учетом соответствующей модификации, обусловленной концепцией построения стандартов нового поколения, может быть положен в основу оптимизации новых учебных планов.

Литература

1. Истомин А.Л. *Исследование операций в управлении вузом*. – М., 2008.

2. Тоискин В.С. *Формирование учебных планов военных вузов // IX Международная научно-методическая конференция*

вузов и факультетов телекоммуникаций: сборник докладов / СПбГУТ. – СПб., 2006.

3. Черноруцкий И.Г. *Методы оптимизации и принятия решений*. – М., 2001.

Сведения об авторах

Затеева Татьяна Григорьевна, заместитель декана психолого-педагогического факультета. Сфера научных интересов: управление образовательным процессом. Опубликовано 15 научных работ, 1 учебное пособие.

Тоискин Владимир Сергеевич, кандидат технических наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной информатики и информационных технологий СПбГУ. Сфера научных интересов: информатизация образования, телекоммуникации. Почетный радист РФ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ. Автор более 160 публикаций, из них 2 учебника, 34 учебных и учебно-методических пособия. Имеет 21 авторское свидетельство на изобретения и регистрацию программных продуктов.

Цвирко Наталья Ивановна, кандидат биологических наук, доцент, начальник учебно-методического управления СПбГУ. Сфера научных интересов: биотехнология, экология, управление образовательным процессом в вузе. Автор 8 учебных и учебно-методических пособий, 44 научных публикаций (статей и тезисов). Имеет 2 свидетельства на регистрацию программных продуктов.

* * *



ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ В ВУЗЕ

Е.Л. Тинькова, Н.И. Цвирко

Современный вуз имеет целый ряд особенностей, связанных социальными, экономическими и другими проблемами, но одной из самых сложных была и остается проблема адаптации студентов к условиям обучения в вузе. Традиционно эта проблема освещается в педагогической литературе применительно к студентам первых курсов, однако процесс адаптации может продолжаться на протяжении всего периода обучения.

Ведущим вопросом современного вуза является вопрос личностного развития студента и особенностей формирования у него базы готовности к будущей профессиональной деятельности, а этот фактор практически полностью формируется в процессе обучения в вузе, где происходит начальная стадия «вхождения» в профессию, осваиваются индивидуальные способы деятельности, особенности форм поведения и общения в социуме.

Условно можно выделить следующие типы адаптации: психолого-физиологическую, социальную, биологическую. Поэтому адаптационный процесс необходимо рассматривать комплексно, на различных уровнях его протекания, т. е. на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, психофизиологической регуляции. Решающую роль в этом ряду имеет собственно психическая адаптация студента, которая в значительной мере оказывает влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на иных уровнях. Это мнение подтверждается многими учеными, которые считают, что адаптация – это комплекс различных мероприятий, так, в ча-

стности Кузнецова Н.В. (2007) считает, что адаптация – это процесс изменения характера связей, отношений студента к содержанию и организации учебного процесса в вузе. Ведущую роль в процессе адаптации играет ее психическая составляющая. По мнению Капрада Д., Сервон Д. (2003) психическая адаптация связана с психической активностью человека или группы и понимается как взаимодействие процессов аккомодации (усвоения правил среды, «уподобления» ей) и ассимиляции (преобразования среды, «уподобления» себе). Оптимальное сочетание процессов аккомодации и ассимиляции, адаптивной и адаптирующей активности является существенным условием успешной адаптации.

Ускорение адаптации студентов к новому образу жизни и деятельности является чрезвычайно важной задачей. Первоначально степень адаптации студентов к обучению в вузе зависит от таких объективных условий, как: индивидуально-психологические особенности студента, его личностные, деловые и поведенческие качества, ценностные ориентации, академическая активность, состояние здоровья, социальное окружение, статус семьи и т.д. Здесь, по нашему мнению, первостепенная и наиболее значима роль куратора (тьютора) – человека, который, анализируя личностные особенности каждого студента, выбирает систему мер по социальной адаптации каждого. Вместе с тем нельзя не обратить внимание на участие в социальной адаптации студентов и преподавателей отдельных дисциплин, ведь степень желанности осваивать ту или иную дисциплину во многом зависит от личности самого педагога и от его неподдельной заинтересованности в своем предмете.



Большую помощь оказывает психологическая поддержка студентов-первокурсников студентами старших курсов. Из опыта работы факультетов СГПИ следует, что группы первокурсников, у которых были назначенные «кураторы» из числа студентов-старшекурсников, гораздо быстрее адаптируются к особенностям обучения в вузе, чем те, у которых есть только кураторы из числа наиболее опытных педагогов. Доброжелательность, внимание со стороны не только кураторов, но и преподавателей, сотрудников деканатов и студентов старших курсов также способствует сокращению сроков адаптации.

Другая сторона рассматриваемой проблемы - это психофизиологическая составляющая процесса адаптации, которую нельзя исключать из системы мер по ускорению адаптационных сроков. Необходимо помнить, что студенческий возраст является заключительным этапом поступательного возрастного развития психофизиологических и двигательных возможностей организма. Молодые люди в этот период обладают большими возможностями для напряженного учебного труда, общественно-политической деятельности. Но у студентов-первокурсников эти возможности в период адаптации значительно снижены, т.к. динамика нового учебного процесса для студентов-первокурсников становится своего рода испытанием для организма. Это вызывает снижение функциональной устойчивости к физическим и психоэмоциональным нагрузкам, усиливается негативное влияние гиподинамии, обостряются «школьные» болезни (сколиоз, хондроз), нарушается режим труда и отдыха, сна и питания. Указанные факты приводят к возникновению состояния общего утомления, переходящего в переутомление. Переутомление влечет за собой снижение работоспособности и продуктивности труда, появление раздражительности, головной боли. Пере-

утомление формирует усталость - комплекс субъективных ощущений, сопровождающих развитие состояния утомления, который характеризуется чувством слабости, вялости, физиологического дискомфорта, нарушением протекания психических процессов (памяти, внимания, восприятия, мышления и др.). Переутомление и усталость приводят к резкому снижению работоспособности, восприятия нового материала студентами. Контроль со стороны сотрудников деканата, кураторов и специалистов учебно-методического управления за соблюдением баланса аудиторной и внеаудиторной работы, труда и отдыха студентов во многом играет превентивную роль указанных психофизиологических нарушений.

Обучение в высшей школе - сложный и длительный процесс, предъявляющий высокие требования к пластичности психики и физиологии молодых людей. Нами проведено анкетирование студентов 1-3 курсов (в количестве 300 человек), результаты которого показали: 78,6% опрошенных считают, что адаптация - это проблема не только студентов первого курса; 64,3% опрошенных считают, что процесс адаптации занимает не более первых двух месяцев каждого учебного года. Большинство опрошенных студентов (66%) считают, что они легко адаптировались к процессу обучения в вузе.

За период адаптации из числа первокурсников болели - 43 % (дважды), не болели 49 %, студенты 2,3 курсов болели чаще - 53% (дважды) и не болели всего 26%. Причинами заболеваний первокурсники считали ОРВИ - 51%, что не совпадает с результатами анкетирования старших курсов, где 79% опрошенных считают ОРВИ основной причиной болезней.

Самым трудным в процессе адаптации первокурсники считают большую роль самостоятельной работы - 54%, а опрошенные студенты 2,3 курсов поддержали эту точку зрения в 42% случаев. Пер-



вокурсники считают, что неумение самостоятельно планировать свое время не является причиной затруднения процесса адаптации -1%, в то же время старшекурсники указывают на то, что неумение самостоятельно планировать свое время значительно влияет на адаптивные процессы – 26%.

21% опрошенных указали, что они чаще болеют в период сессии, 42% - считают, что об успешности адаптации можно судить по результатам сессии.

На вопрос о социальном положении семьи первокурсники ответили следующим образом: 71% - среднее, 20%- низкое, 9% -высокое, студенты 2,3 курсов: 79% - среднее, 10,5 % – низкое, 10,5 % – высокое. Связи между таким факторами, как социальное положение семьи и скорость и эффективность процесса адаптации к новым условиям опрашиваемые нами студенты не отметили (0,5%).

Облегчение адаптации, с точки зрения первокурсников, состоит в особенностях организации учебного процесса – 69%, полноценного досуга – 23%, улучшении бытовых условий - 11%. Студенты 2,3 курсов на первое место поставили фактор полноценного досуга - 47%, затем фактор организации учебного процесса – 37%, и фактор улучшения бытовых условий – 16%.

Результаты анкетирования показали, что на 1-3 курсах преобладают ОРВИ и вегето-сосудистые дистонии, причем студенты 2 курса болеют значительно чаще первокурсников. По нашему мнению, это связано с перенапряжением компенсаторных защитных механизмов адаптации. К концу периода обучения число заболеваний заметно снижается, что свидетельствует о наступлении адаптированности к условиям вуза. На третьем курсе преобладает заболеваемость, вызванная длительными воздействиями хронических психоэмоциональных стрессов. К концу периода обучения возрастает количество больных гипертони-

ческой болезнью, невротами. Это является отражением неблагоприятного течения адаптивных процессов, срыва адаптации и в значительной степени связано с особенностями ЦНС и высшей нервной деятельности каждого студента.

Помимо явных указанных выше трудностей процесса адаптации существуют так называемые скрытые, которые далеко не всегда учитываются при создании адаптационных программ и системы мер. Ряд обстоятельств студенческой жизни первокурсников, на первый взгляд не являющиеся значительными, в комплексе весьма существенно сказываются на учебном процессе и психоэмоциональном состоянии. Ведущими причинами мы считаем следующие:

- необходимость проявления самостоятельности в поиске и овладении учебным материалом;
- отсутствие налаженных межличностных отношений;
- для иногородних студентов: отсутствие ежедневной заботы со стороны родителей, необходимость самостоятельно вести бюджет, самообслуживание и т.д.;
- неумение планировать и организовать учебное и свободное время.

Немаловажным в процессе создания мер по адаптации студентов является понимание того, что с одной стороны, студент-первокурсник должен быстро включиться в достаточно напряженную работу, которая требует максимальных усилий и проявлению всех имеющихся способностей, а с другой стороны - встает проблема по преодолению новых условий обучения и общения, которая требует максимальных затрат как психических, так и физических сил организма.

Специфика процесса адаптации в вузах определяется различием в методах обучения и в его организации в средней и высшей школах, что порождает своеобразный отрицательный эффект, называемый в педагогике барьером между преподавателем и студентом. Новая ди-



дактическая обстановка во многом обесценивает приобретенные в школе способности усвоения материала. Первокурсникам недостает различных навыков и умений, которые необходимы в вузе для успешного овладения программой. Попытки компенсировать это усидчивостью не всегда приводят к успеху. Проходит немало времени, прежде чем студент приспособится к требованиям обучения в вузе. Многими это достигается слишком большой ценой. Отсюда зачастую возникают существенные различия в деятельности, особенно в ее результатах, при обучении одного и того же человека в школе и в вузе. Отсюда и низкая успеваемость на 1-м курсе и большой «отсев» по результатам сессий. Кроме того, слабая преемственность между средней и высшей школой, своеобразие методики и организации учебного процесса в вузе, большой объем информации, отсутствие навыков самостоятельной работы вызывают большое эмоциональное напряжение, что приводит к разочарованию в выборе будущей профессии. Поскольку все эти трудности вызываются «дидактическим барьером», можно заключить, что одной из причин низких темпов адаптации студентов является несогласованность в педагогическом взаимодействии между преподавателем и студентом при организации способов учения. Трудности адаптации - это не что иное, как трудности совмещения усилий преподавателя и студента при организации способов учения.

Для того чтобы сократить время адаптации к особенностям условий усвоения знаний, подача нового материала должна основываться на базовых, полученных в школе знаниях, использовании в процессе обучения современных компьютерных технологий в виде лекций-презентаций, компьютерного тестирования, виртуальных лабораторных работ и т.д. Привлечение первокурсников к созданию каких-либо компьютерных заданий, презентаций способствует их «включе-

нию» в предмет и созданию положительно мотивации по его усвоению.

Новые социальные функции и образовательные задачи высшей школы должны воплотиться в новом отношении педагогов и студентов к целям совместной деятельности. Долгое время без внимания оставались проблемы выработки индивидуальной стратегии овладения знаниями, что в целом неудивительно, так как в условиях традиционной системы обучения студент остается в позиции «получателя», хотя приоритетным началом должна быть активная позиция студента на всех этапах обучения, при которой студент должен постоянно выбирать способы и пути достижения той или иной образовательной цели. Однако в условиях традиционной педагогической системы, где проявляется наличие объективной оппозиции в отношениях между преподавателями и студентами, доминирование личности педагога и подавление индивидуальности студента, стремление добиться большей академической активности каждого в отдельности и достигнуть усреднения общего уровня подготовленности группы в целом, не останавливаясь при этом на вероятности психологического травмирования студента и ущемления его чувства собственного достоинства, практически очень трудно добиться оптимального педагогического взаимодействия, что особенно важно на начальном этапе обучения.

Следовательно, необходимо оптимизировать учебный процесс на основе личностно ориентированной, субъект-субъектной модели педагогического взаимодействия. В ней преподаватель и студент сотрудничают как равноправные партнеры общения. Задачами становятся создание условий психолого-педагогического сопровождения студентов в рамках взаимного уважения автономии каждого из субъектов общения, образование единого психологического пространства для успешного достижения ко-



нечного результата обучения. При лично-стно ориентированном обучении происходят совместная с преподавателем выработка и постановка целей и задач, определяющие стратегию и тактику как совместной с преподавателем работы, так и самообучения студента. Такой подход к организации учебно-педагогической деятельности может быть осуществлен только при условии использования инновационных способов организации учебного процесса и форм педагогического контроля.

Одним из возможных вариантов реализации данной идеи может явиться внедрение технологии модульного обучения и рейтинговой системой оценки знаний студентов.

К ведущим *принципам модульного обучения* относятся принципы модульности, структуризация обучения на обособленные элементы динамичности, деятельности, гибкости, осознанной перспективы, разносторонности методического консультирования и паритетности. Модульная система организации учебно-воспитательного процесса имеет отличия принципиального характера от традиционной системы. Содержание образования представляется в законченных самостоятельных модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его применению (последнее особенно важно в период адаптации). В основе такого обучения лежат субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентом, обеспечиваются самостоятельность, осознанное достижение определенного уровня в учении. Наблюдается высокая степень адаптивности к условиям педагогического процесса. К целям модульного обучения относят комфортный темп работы обучаемого, определение своих возможностей, гибкое построение содержания обучения, интеграцию различных его видов и форм, достижение высокого уровня конечных результатов. Взаимоот-

ношения между участниками педагогического процесса приобретают характер сотрудничества, а управленческая деятельность на всех уровнях трансформируется из субъектно-объектных в субъектно-субъектные на рефлексивной почве.

Рейтинговая система оценивания достижений студентов способствует их самостоятельности и активности при освоении учебных программ и, в конечном счете, улучшению качества их профессиональной подготовки. Введение рейтинговой системы преследует цель - обеспечить систематическую обратную связь, позволяющую, во-первых, строить адаптивную программу обучения и, во-вторых, своевременно корректировать действия преподавателей и студентов в процессе обучения. Рейтинговая система служит для объективизации оценки знаний студентов, получаемых по отдельным дисциплинам, и позволяет студентам проявлять себя максимально в различных видах деятельности по дисциплине. На основе рейтинговых оценок студент может быть освобожден от сдачи экзамена или зачета по дисциплине на основе успешного освоения всех тем курса в течение семестра. Это позволяет снизить психо-эмоциональную нагрузку на студентов в сессионный период.

Наши предложения по внедрению мер, облегчающих процесс адаптации студентов в вузе, сводятся к следующим:

1) введение дисциплин, освоение которых позволит студентам овладеть навыками самостоятельной исследовательской работы (в первую очередь, учебно-исследовательской), например, «Основы учебно-исследовательской деятельности студентов»;

2) введение курсов, направленных на повышение устойчивости организма человека к болезням (например, «Основы здорового образа жизни», «Основы валлеологии» и т.п.);

3) внедрение рейтинговой системы оценивания достижений студентов и прак-



Раздел I. Проблемы современной высшей школы

тика активного освобождения студентов от итоговых испытаний в период сессий;

4) реализация технологии модульного обучения;

5) при чтении лекций для студентов первых курсов преподавателям следует активнее опираться на полученные ранее студентами школьные знания;

6) использовать в процессе обучения компьютерные и телекоммуникационные технологии.

Литература

1. Капрада Д., Сервон Д. *Психология личности*. – СПб., 2003.

2. Кузнецова Н.В. *Профессиональное образование в условиях дистанционного обучения. Достижения, проблемы, перспективы / Межрегиональная научно-*

практическая конференция. – Благовещенск, 2007.

Сведения об авторах

Тинькова Елена Львовна – зав. кафедрой биологии и экологии, доцент, кандидат вет. наук. Сфера научных интересов – биология развития, эмбриология, факторные инфекционные болезни, здоровьесберегающие технологии, профилактика зависимостей от ПАВ. Количество публикаций – 68.

Цвирко Наталья Ивановна – начальник УМУ, доцент, кандидат биол. наук. Сфера научных интересов – экология, биотехнология, особенности культивирования пойкилотермных животных. Количество публикаций – 52.

* * *



МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

В.Н. Морозова

Процессы глобализации сфер производства и рынка труда, других сфер общественной жизни напрямую затрагивают сегодня сферу образования, в первую очередь высшего, что отражается в трансформации образовательных систем разных стран в единую, общеевропейскую. Процесс этот необратим и вынуждает вузы пересматривать концепции развития, принимать решения, обеспечивающие финансовую стабильность, и изменять, иногда коренным образом, подходы к управлению деятельностью учебного заведения.

Система менеджмента качества должна охватывать все стороны жизни вуза. Не нарушая целостности системы, ее можно структурировать по видам деятельности и сформировать соответствующие подсистемы, в частности подсистему менеджмента качества образовательной деятельности. Данная подсистема наиболее важна, поскольку образовательная деятельность – это основной вид работы учебного заведения. Все остальные виды деятельности вуза в конечном счете работают на образовательный процесс. Качество образовательной деятельности вуза является основным объектом оценки при аттестации [1]. Согласно подходу, изложенному в Методике внешней экспертизы при аттестации высших учебных заведений, принятой ныне к использованию Государственной инспекцией по аттестации учебных заведений [2], такая оценка проводится двояко: оценивается, с одной стороны, качество образования в учебном заведении как результат образовательного процесса, с другой стороны,

качество образовательных услуг, предоставляемым учебным заведением. В терминах менеджмента качества оценивается качество продукта, получаемого на выходе процесса, каковым в данном случае являются выпускники вуза, и качество самого процесса. Уже в подходе к оценке деятельности учебного заведения прослеживается уникальность образовательной системы.

В образовательных учреждениях РФ в настоящее время активно идет процесс создания внутренних систем менеджмента качества [4:78–85; 11; 12], которые, как правило, включают подсистемы, соответствующие отдельным видам его деятельности и описываются с использованием процессного подхода. Разработка системы менеджмента качества, хотя и ведется каждым вузом самостоятельно с учетом результатов стратегического анализа своей деятельности и выбранного плана перспективного развития, основана на базовых требованиях, предъявляемых к вузу государством.

При создании системы менеджмента качества использовалась концепция процессного подхода. Согласно ей, для успешного функционирования организация должна определять и осуществлять менеджмент многочисленных взаимосвязанных видов деятельности. Любая деятельность, использующая ресурсы предприятия и управляемая для преобразования входов в выходы, может рассматриваться как процесс. Часть выхода одного процесса образует вход следующего [5]. Таким образом, управление организацией может основываться на управлении процессами. Каждый процесс при этом имеет свою цель, которая является целью нижнего уровня. Через



ее реализацию достигаются цели верхнего уровня – цели организации. Анализ отдельного процесса и его взаимосвязей с другими позволяет выделить индивидуальное влияние и вклад в реализацию результатов деятельности, а управляя характеристиками процессов, можно целенаправленно влиять на конечные результаты [9:42-48].

Процессы и связи между ними образуют модель вида деятельности или всей организации. Организация учебно-методической деятельности вуза также может быть описана как совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых процессов, от которых в немалой степени зависят эффективность не только академической, но и экономической составляющих деятельности вуза. Следовательно, качество этой работы должно быть прогнозируемым и управляемым, а сам процесс формализован.

Учебно-методическая деятельность – это процесс, являющийся определяющим для мониторинга качества содержания образовательных программ, соответствия этого содержания требованиям ГОСТов, контроля уровня преподавания и качества подготовки специалистов [13], обеспечения государственных требований к уровню методической обеспеченности учебного процесса.

Система менеджмента качества вуза должна опираться на комплексную систему показателей процесса, которая включает совокупность финансовых и нефинансовых показателей, необходимую и достаточную для оценки качества каждого из процессов. При этом необходимость подразумевает, что системой должны быть учтены все ключевые параметры процессов, а достаточность требует разумного ограничения количества показателей, не позволяющего появляться ненужному избытку информации. Инструментом управления, который должен замкнуть контур управления вузом, с нашей точки зрения, является контроллинг.

СМК вуза подразумевает не только контроль качества входной и выходной продукции, но и контроль протекания самого процесса, так как образовательный процесс длителен во времени и многофункционален. Так, кроме собственно образовательной функции образовательный процесс имеет ещё и воспитательную, социальную и другие функции, параметры которых являются нефинансовыми показателями процессов, описывающих образовательную деятельность вуза. Кроме того, уже упоминалось, что плохое качество конечного продукта образовательной деятельности вуза нельзя исправить или отбраковать на выходе, то есть комплексная система показателей должна применительно к СМК вуза содержать показатели, значения которых получаются как результат мониторинга образовательного процесса и его составляющих. Оперативный контроллинг мониторингом, контролем и анализом текущих параметров развития организации позволяет достигать стратегических целей образовательного учреждения, а также способствует внутренней интеграции учебных подразделений и оптимизации функциональных составляющих управления образовательным учреждением.

Система менеджмента качества, в частности основанная на процессном подходе, должна максимально учитывать требования и ожидания всех заинтересованных сторон [3: 86–97]. Для системы менеджмента качества вуза это положение стандарта ИСО 9000 особенно актуально – общественная значимость результатов образовательной деятельности учебных учреждений очевидна. Просчеты и ошибки, допущенные при оказании образовательных услуг, могут вызвать непредсказуемые последствия для региона, если речь идет об отдельном вузе, и страны в целом, если политика государства в области образования окажется несостоятельной. Поэтому комплекс-



ная система показателей процесса в СМК должна включать показатели, отражающие систему ценностей всех заинтересованных сторон. Заинтересованной стороной в качестве образовательного процесса образовательного учреждения (ОУ) являются студенты и их родители, преподаватели и сотрудники вуза, работодатели, государство и общество.

Система показателей должна отражать деятельность предприятия как систему взаимосвязанных процессов, направленную на удовлетворение требований различных заинтересованных сторон, и включать показатели, позволяющие оценить всю деятельность в комплексе с учетом степени удовлетворенности различных групп, заинтересованных в успешной работе предприятия [6:9-16].

Для создания комплексной системы показателей, оценивающих функционирование СМК и связи между отдельными ее элементами, необходимо определить, а затем минимизировать список показателей. К процессу составления первоначального списка показателей могут быть привлечены все заинтересованные стороны, а именно работники, работодатели, студенты и администрация образовательного учреждения. Требования государства будут представлены требованиями к комплексной оценке деятельности интегрированного учебного заведения. Трудность представляет разработка стандартов деятельности процессов, то есть установление эталонных значений (приемлемого диапазона значений) для выделенных показателей того или иного процесса.

Научная область, изучающая методы количественной оценки качества продукции и рассматривающая оценку качества как динамическую категорию, называется квалиметрией. Основной задачей квалиметрии считается определение, обоснование и оптимизация номенклатуры показателей качества, которая позволяет получить информацию о качестве объек-

та на любой стадии его жизненного цикла [8:42–51].

В статье «Методика оценки уровня образовательных услуг и реинжиниринг учебного процесса» [7:123-127] предложена простая, понятная и эффективная методика количественной оценки качества образовательной услуги различными целевыми группами. Речь идет о показателях качества, имеющих числовые значения. Даже значению такого показателя, как удовлетворенность оказанной услугой, может быть поставлена в соответствии шкала значений, характеризующих степень удовлетворения. На основе предложенной в статье [7:123-127] методики можно:

1) выявить текущие и потенциальные требования к качеству образовательного процесса, содержанию и уровню знаний со стороны различных заинтересованных групп;

2) выявить значение рассогласования мнений по оценке каждого требования (показателя) между этими группами;

3) определить мероприятия по изменению деятельности вуза, уменьшающие выявленные рассогласования между значениями показателей.

Условием создания и успешного функционирования СМК вуза или его отдельных процессов является:

1) выделение отдельных бизнес-процессов СМК в соответствии со стратегическим планом развития вуза;

2) создание комплексной системы показателей выделенных процессов;

3) использование контроллинга как инструмента мониторинга, анализа и оценки качества;

4) автоматизация контроллинга нефинансовых и финансовых показателей.

Литература

1. Положение о порядке аттестации и государственной аккредитации образовательных учреждений (от 4 марта 1996 г. № 1046).



2. Методика внешней экспертизы при аттестации образовательных учреждений высшего профессионального образования (утверждена председателем Госинспекции по аттестации учебных заведений России 20 декабря 2001 г.).

3. Асташова Ю.В., Демченко А.И. Показатели процесса в системе менеджмента качества // Менеджмент в России и за рубежом. – 2005. – № 1.

4. Востриков А.С., Пустовой Н.В., Афанасьев Ю.А. Система менеджмента качества в техническом вузе. Опыт Новосибирского государственного технического университета // Университетское управление. – 2003. – № 2 (25).

5. ГОСТ Р ИСО 9001–2001. Системы менеджмента качества. Требования. – М.: Изд-во стандартов, 2001.

6. Еленева Ю.А., Просвирина М.Е. Теоретические основы создания методов оценки систем менеджмента качества организации // Качество, инновации, образование. – 2003. – № 3.

7. Зонова А.В., Стариков А.И. Методика оценки уровня образовательных услуг и реинжиниринг учебного процесса // Менеджмент в России и за рубежом. – 2005. – № 4.

8. Идиатулин В.С. Методология и квалиметрия обученности // Качество, инновации, образование. – 2005. – № 2.

9. Кошкарева Н.В., Левишина В.В. Методические подходы к описанию процессов системы менеджмента качества вуза // Качество. Инновации. Образование. – 2004. – № 1.

10. Мартыненко О.О., Кононова О.В., Шабаева В.Е. Система мониторинга и управления качеством учебно-методическим обеспечением вуза // Совершенствование систем управления качеством подготовки специалистов: Материалы Всероссийской научно-методической конференции. Красноярск, 24–26 марта 2004 г. – Красноярск, 2004.

11. Процесс – Болонский, семинар – Зальцбургский, университет – Челябинский. Подготовлено: Е. Колесник, А. Панферова // Университетская набережная. – 04.02.2004. – Вып. 664. Материалы сайта www.un.csu.ru/gazeta/11/204.

12. Солнцева Я. Уровни менеджмента в вузе // Высшее образование в России. – 2002. – № 2.

13. Фалько С.Г., Расселл Кейт А., Левин Л.Ф. Контроллинг: национальные особенности – российский и американский опыт // Контроллинг. Технологии управления. – 2003. – № 2. Материалы сайта www.intelcont.ru

Сведения об авторе

Морозова Валентина Николаевна – к.социол.н., доцент кафедры экономики, менеджмента и рекламы СГПИ. Автор более 20 научных статей, 1 монографии. Круг научных интересов связан с разработкой управленческих решений, а также с изучением проблем менеджмента и маркетинга.

* * *



РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА, ВОСПИТАНИЕ

ПОНЯТИЕ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН НАУКИ И СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

С.В. Бобрышов

Понятия любой науки являют собой важнейшую часть человеческой культуры, квинтэссенцию отражая, систематизируя и представляя, с одной стороны, те разнообразные проблемы и их следствия, с которыми на том или ином этапе цивилизационного развития столкнулось общество, а с другой – пути и способы актуализации сознания общества и отдельных его представителей по решению этих проблем, особенности детерминации этого сознания действием социально-экономических, политических, социально-психологических, религиозных, культурных и других факторов.

Известно, что *понятие* в науковедении выступает такой формой мышления и выражения научных знаний, в которой в обобщенном виде фиксируются наиболее общие, существенные свойства предметов, явлений действительности, их важнейшие связи, закономерности и отношения. Отображая всеобщее и необходимое, т.е. признаки предмета на уровне сущности, каждое понятие как «узел на пути к истине» (В.П. Ворожцов), подводит определенный итог предшествующему этапу познания. Однако не менее важно отметить, что оно одновременно служит и отправным пунктом дальнейшего познания. В этом плане заметим, что отражение всеобщего и существенного в понятии всегда осуществляется в связи с единичным и на основе отражения единичного.

Преобразуя окружающий мир, каждый человек обращает внимание на те свойства и стороны предметов, которые имеют значение для удовлетворения имен-

но его индивидуальных практических потребностей. Таким образом, понятия как выражения наиболее общих свойств предметов и процессов возникают, претерпевают изменения, совершенствуются на базе многократного повторения практических действий над предметами. Поэтому чем больше участников этих действий, объединенных общей или сходной целевой установкой, чем ярче индивидуальный опыт каждого, чем пристальней их индивидуальная рефлексия, тем глубже, емче, но и многогранней становится понятие. Вспомним в этом плане понятия, одними из последних пришедших в отечественную педагогическую лексику, в педагогическое знание, – «педагогика сотрудничества», «личностно ориентированное образование» и др. С одной стороны, им уже можно дать достаточно краткое определение, и примеры этого есть практически во всех современных учебниках педагогики. Но любой занимающийся данной проблематикой легко заметит, что ни одно из них не в состоянии отразить всей глубины и многосторонности этих феноменов, следовательно, работа над ними будет продолжаться и продолжаться. И именно поэтому нередко под понятием понимаются уже целые системы знаний, представляющие собой солидные фрагменты тех или иных научных концепций и теорий.

Согласно современным науковедческим подходам, понятия относятся к важнейшим средствам исследования, при помощи которых расчленяется объект изучения и формулируется исследовательская проблема (Э.Г. Юдин).



В методологическом плане совокупность *понятий* педагогической науки, любого педагогического исследования могут быть представлены несколькими рядами, среди которых целесообразно различать как минимум следующие: фундаментальные общенаучные понятия (система, теория, концепция, подход, процесс, развитие, закон, действительность, дисциплина и др.); понятия науки педагогики, выступающие системообразующим основанием построения и уточнения её предметного поля (педагогический процесс, урок, дидактическая система, методическая система, образование, воспитание, социализация, формирование, обучение и др.); понятия, уточняющие и дифференцирующие понимание человека как предмета воспитания (индивид, индивидуальность, личность, роль, субъект, Я и др.); понятия, отражающие содержательную и результирующую стороны образования и воспитания личности (всесторонность, целостность, гармоничность, духовность, культура, качество личности, убеждения, мировоззрение, способности, характер и др.); инструментальные понятия (метод, прием, методика, форма, средство, технические средства, технология, дидактический материал и др.) и др.

Многие методологи отмечают, что особенно важная роль принадлежит фундаментальным понятиям науки (система, теория, концепция, подход, процесс, развитие, закон, действительность, дисциплина и др.), которые составляют основу всякого серьезного исследования, предопределяют его научный статус. Их контекстно-предметная разработка и использование непременно требует основательного философско-методологического анализа. Заметим при этом, что значительность таких понятий нередко оказывается скрытой от поверхностного взгляда, ибо после их введения в научную практику и достаточно длительно и часто использования они порой

кажутся само собой разумеющимися, очевидными. Однако опыт показывает, что параллельное хождение данных понятий в естественном (житейско-бытовом) и научном языках порой «снимает» их терминологическую точность, размывает их смысловой фундамент, что лишает понятия способности быть именно средством научного познания, а ученого – понимать и адекватно использовать их в теоретических построениях. Проиллюстрируем данный тезис на примере достаточно часто употребляемого в педагогике понятия «концепция».

Анализ науковедческих подходов к определению структуры теоретического знания и практики оперирования наукой, в том числе педагогикой, термином «концепция» в различных его сочетаниях (концептуальный подход, концептуальное знание, концептуальное значение, концептуальная схема, концептуальная модель и др.), с одной стороны, показал его всеупотребительность, а с другой – выявил неоднозначность его трактовок, отсутствие четкого научного статуса и, как следствие, неопределенность в системе внутритеоретических связей, что затрудняет его понимание и снижает эффективность использования. Таким образом, требуется дополнительное онтологическое прояснение данного термина в его сущностном, структурном и функциональном планах, в частности, в варианте «педагогическая концепция».

Представленные в разноаспектных работах по общей теории знания и знания-применению (В.С. Готт, Л.А. Микешина, В.Н. Расторгуев, Э.П. Семенюк, А.Д. Урсул и др.) закономерности развития и трансформации знания позволяют зафиксировать, что в науке в отношении термина «концепция» сложилась устойчивая полисемантическая традиция, в соответствии с которой в нем можно выделить как минимум шесть смысловых полей. Так, под концепцией подразумевается, во-первых, почти все то, что



указывает на конструктивную функцию мышления: процесс создания теоретических построений, отдельные этапы этого процесса и его мыслительные продукты. В данном случае термин «концепция» реализуется в варианте «концептуализация» (концептуализация мышления, сознания, среды и т.д.) и экстраполируется на сам процесс выдвижения конкурентоспособных гипотез и отдельных идей, на их внедрение в научный оборот в качестве учений, систем, доктрин и т.п.

Во-вторых, данным термином обозначаются сами эти исходные положения, принципы («концептуальные положения», «концептуальные принципы», «концептуальные установки»), несущие в себе «смысловое ядро» нового знания в науке, выступающие инвариантными характеристиками создающихся теорий, а также разнообразные концептуальные построения и схемы, «на которых» и «из которых» вырастают теории.

В-третьих, в вариантах «концептуальный уровень», «концептуальная форма» осуществляется указание на определенный уровень знания, выступающего социокультурной, мировоззренческой и методологической предпосылкой той или иной науки. При этом в структуре так называемого «предпосылочного знания», в которое включаются философские принципы, идеалы и нормы, общенаучные методологические регулятивы, а также научная картина мира, концепты здравого смысла и др., вычленяются концептуальный и доконцептуальный уровни (Л.А. Микешина). Именно концептуальный уровень характеризуется тем, что в его рамках существуют вербализованные, логически организованные формы предпосылочного знания, одной из которых выступает философско-мировоззренческая теоретическая концепция.

В-четвертых, концепцией обозначается то, что указывает на процесс формирования системы научных понятий (концептов), – от рождения начальной кон-

цептуальной связанности научного текста (его когерентности), которую можно противопоставить «внешней» формальной связи, т.е. связанности чисто поверхностных структур текста по форме и смыслу, до создания понятийных инноваций («концептуальных понятий») и так называемых «концептуальных каркасов» теории (системы узловых категорий).

В-пятых, то, что можно было бы назвать «авторским лицом» знания, т.е. все то, что выражает наличие индивидуальных способов теоретического анализа и конструирования, особенности индивидуального стиля мышления, сохраняющегося на всех этапах рождения и развития теории; уникальность и неповторимость личного опыта, снятого в теоретическом построении, а также оригинальность, самобытность теории, её новизну, высокую степень завершенности и сосредоточенности на объекте (когда наличие концепции связывают с проясненностью руководящей идеи, «смыслового ядра» теории) или, напротив, указывает на «эскизный» характер теоретического новшества, когда под концепцией понимают своеобразное промежуточное звено между научной гипотезой и теорией.

В-шестых, то, что характеризует практические аспекты научного творчества, отражает те или иные элементы подчиненного единому замыслу индивидуального и коллективного поиска решения поставленной задачи. Здесь под концепцией могут понимать и «интересный» конструктивный принцип решения задачи, и определенный тип творческого процесса – фазу формирования плана-замысла, и результат творчества на этом этапе – оформленные проекты, планы, т.е. все, что может быть подано как концепт-продукт. Иногда под концепцией подразумевают также конечную цель творческой деятельности и стратегическую установку, определяющие выбор приоритетов в исследовательской и создающей деятельности и др.



Следует заметить, что смысловые поля рассматриваемого термина на практике часто накладываются друг на друга и различные его значения подразумеваются практически одновременно. В итоге, с одной стороны, можно признать, что, несмотря на различия в подходах, на многозначность понятия «концепция», легко меняющего смысловые оттенки в зависимости от контекста, а вернее, благодаря этой многозначности, оно обладает немалой эвристической ценностью, но с другой стороны – вынуждены констатировать, что имеющая место смысловая неопределенность серьезно снижает его научную, в частности, методологическую ценность.

С целью преодоления выявленной полисемии термина «концепция» рассмотрим имеющиеся в современной науке инварианты и подходы в его трактовках, соотнесем с другими близкими по смыслу понятиями. Наиболее близким к концепции понятием чаще всего называется теория. Но и между ними отношения складываются непросто. Одни ученые-методологи, анализируя теоретическое знание, в ряду его форм рядом с теорией, через запятую, упоминают и концепцию, правда, как правило, без сущностного их разведения (В.С. Готт, Э.П. Семенов, А.Д. Урсул, А.И. Кочетов, Э.Г. Юдин и др.); другие подчеркивают, что концепция и теория – это синонимичные понятия (В.Г. Пряникова и З.И. Равкин идентифицируют их полностью [1:12], с точки зрения В.С. Черняка концепция совпадает с теорией при достижении ею высокой степени теоретичности [2:259], по А.М. Новикову термин «концепция» заменяет слово «теория» в варианте «слабой версии науки» [3:52], а в подходе В.Н. Расторгуева концепция – это та же теория, но отличающаяся от других теорий признаком новизны и оригинальности [4:63]); третьи (Н.К. Вахтомин, Г.И. Рузавин, О.М. Сичивица и др.) концепцию не замечают и этот термин

в качестве формы знания не употребляют. Стоит правда здесь отметить, что представители этой группы ученых иногда используют понятие «концептуальность» как своеобразную характеристику инновационности знания. Так, например, по Г.И. Рузавину – «теория – концептуальная система» [5:145].

Еще одним понятием, с которым в гуманитарных, в том числе и педагогических, исследованиях достаточно часто ассоциируют концепцию, является система. Причиной этого является то, что исследователей привлекает именно целостность, системность концептуального знания, наличие в нем выраженной авторской позиции, возможность выделить в нем ту или иную идею как системообразующий компонент и др. свойственные педагогической системе характеристики. В качестве характерного примера ассоциации концепции и системы можно привести кандидатское исследование Л.А. Мельниковой «Концепция “Трудовой школы” в научно-педагогическом наследии М.М. Пистрака» (1995 г.). Само содержание работы, в частности, вопросы второй главы (проблема целей воспитания, теория содержания образования и концепция методов в “трудовой школе”, вопросы самоуправления и идеи демократизации школьной жизни и др.), а также выраженные при раскрытии заявленных вопросов акценты на реализации выявленных идей и теоретических положений позволяют вести речь о том, что в целом рассмотрению и обоснованию была подвергнута именно педагогическая система данного образовательного учреждения. Концепция же, как на это обращают внимание многие специалисты, не может содержать в себе предписывающую систему практических действий и установок. Но Л.А. Мельникову можно понять, ибо в некоторых подходах, в частности, с точки зрения В.Г. Пряниковой и З.И. Равкина, сама педагогическая система включает в себя опре-



деленную педагогическую концепцию и опыт её претворения в реальной педагогической практике автора этой концепции [1:12]. Тем не менее, и здесь подчеркивается, что описание процесса реализации концепции – это уже выход на педагогическую систему.

В результате всего вышеобозначенного в педагогической науке в отношении рассматриваемого понятия наблюдается настоящий терминологический калейдоскоп. Так, среди историко-педагогических работ, посвященных, в частности, такому феномену, как «свободное воспитание», мы обнаружили его исследование в следующих контекстах: как «теорию свободного воспитания» (О.Н. Аринина, Л.Л. Ворошилова, Т.П. Толмачева, Г.А. Репина), как «концепцию свободного воспитания» (С.А. Минюкова) и как «идеи свободного воспитания» (И.В. Кулешова, Н.Д. Юдина). Но что примечательно, в исследованиях речь идет хоть и в несколько разных контекстах, но практически об одном и том же. Попробуем в силу сказанного выяснить смысловую, функциональную и структурно-содержательную стороны концепции, определяющие её научную спецификацию.

Рассмотрение лексическо-семантического плана данного термина в его изначальных определениях дает возможность выделить в нем в качестве основополагающих моментов, во-первых, системное основание в видении и понимании явлений окружающего мира («систему взглядов и идей»), во-вторых, осмысляющее основание по отношению к изучаемым явлениям окружающего мира («то или иное понимание явлений, процессов»), а, в третьих, творческое основание, отражающее наличие авторской мысли и нацеленности на созидательную деятельность («определенный замысел, ведущая мысль какого-либо произведения, научного труда и т.д.») [6:258]. Соответственно можно вывести и функции концепции: систематизации, пони-

мания и обеспечения творческого мышления и деятельности.

Современный философский взгляд на концепцию позволяет зафиксировать ещё один ряд её основополагающих смысловых моментов, среди которых выделим три базовых: во-первых, концепция – это «основная точка зрения на предмет или явление», что подчеркивает её детерминирующую и направляющую роль в восприятии действительности (функция детерминации). Во-вторых, концепция – это «способ понимания и трактовки изучаемых явлений», что указывает на выполнение концепцией гносеологической функции, т.е. функции метода познания по отношению к осваиваемой действительности. И, в-третьих, это «ведущий замысел, конструктивный принцип», на основе которого происходит создание чего-либо и в целом организуется деятельность, что свидетельствует об организационно-направляющей функции концепции по отношению как к исследовательской, так и созидательно-преобразовательной деятельности, реализуемым в «концептуальном поле» [7:279]. Таким образом, можно назвать следующие основные функции научной концепции: систематизации, понимания, обеспечения творческого мышления и деятельности (креативную), детерминации, а также гносеологическую и организационно-направляющую.

Встреченные нами в отечественной гуманитарной науке варианты определения концепции, в том числе педагогической концепции, с одной стороны, в целом подтверждают выше обозначенные подходы к её сущностно-содержательной и функциональной интерпретации, а с другой – позволяют зафиксировать в ней дополнительные нюансы и стороны, характеризующие её как особую форму научного знания. Именно на этих нюансах мы ниже и акцентируем наше внимание. Итак, концепция характеризуется тем, что: это такое целостное пони-



мание объекта изучения, которое обеспечивает проникновением в его глубь, в отдельные его компоненты и связи (А.А. Курбанов); это смысловая «единица» процесса теоретического «схватывания» и проникновения в характер развития причинно-следственных связей между педагогическими реалиями (Н.В. Бордовская); в основе отбора и связей опорных идей концепции, определяющих главный подход к проблеме, лежат согласованные методологические принципы (А.И. Кочетов); взгляды и идеи концепции, определяющие понимание явлений и процессов, находятся в логической взаимосвязи, вытекают один из другого (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, Э.Б. Кайнова); система идей концепции опирается на взаимосвязь теоретико-методологической основы и практического опыта (Золотарева О.А., Романова Л.А.).

Данные точки зрения вкуче с приведенными выше, не совпадая в деталях и отражая разные стороны рассматриваемого нами объекта, представляют совокупное «объемное» отражение понятия «концепция». В каждой из них концепция рассматривается как бы с позиций той функции или методологической характеристики, которая более всего интересовала исследователя. И, наверное, с позиций избранного аспекта каждая из имеющихся трактовок правомерна и обоснована.

Таким образом, опираясь на смысловые и структурно-функциональные параметры концепции, выработанные современной наукой, на наш опыт анализа историко-педагогических исследований, посвященных наиболее известным отечественным педагогическим концепциям – М.М. Рубинштейна (В.Д. Иванов), В.В. Зеньковского (Л.А. Романова), С.Т. Шацкого (В.И. Беляев), Б.Т. Лихачева (Н.М. Бабенко), В.Н. Шульгина (Т.С. Просветова), Б.П. Есипова (Н.А. Адельбаева) и др., научную *педагогическую концепцию* можно определить как теоретико-методологическую и эмпирическую

систему взглядов, суждений и идей, обуславливающую целостное понимание и интерпретацию педагогических явлений и процессов; раскрывающую их сущность, структурно-содержательные особенности, механизмы и общие правила их целенаправленного осуществления, организации и преобразования; операционализирующую предполагаемые в них изменения через раскрытие сути технологического пути преобразований.

Среди совокупности элементов, структурно и содержательно раскрывающих педагогическую концепцию, следует назвать: ведущую *проблему* образования и воспитания, ставшую предметом целенаправленной рефлексии, а также её историко-генетический анализ; *идеи*, в которых выражается основополагающий замысел концепции и разнообразные мировоззренческие, ценностные, профессионально-деятельностные, теоретико-методологические, эмпирические и др. представления автора о результирующих основаниях воспитательной и обучающей деятельности, о возможности и необходимости реализации замысла, о контактных (по сути, по содержанию, по смыслу и т.д.) к замыслу явлениях и феноменах в структуре педагогической действительности, проясняющих задуманную и запланированную преобразующую педагогическую деятельность; *понятия*, через которые вводятся смысловые значения её базовых концептов, осуществляется её целостное представление в плане смыслового своеобразия в ряду иных концепций или по отношению к другим формам педагогического знания; *принципы*, показывающие направления и логику возможных действий по успешному осуществлению процессов развития, воспитания и образования с целью решения заявленной в концепции проблемы; *суждения о* требуемом *содержании* воспитания и образования и об оптимальных *формах и методах* их осуществления.



Но какова внутренняя иерархия положений и идей в педагогической концепции? Структурно-функциональный анализ позволяет сделать вывод, что основной вопрос научной педагогической концепции – это вопрос о цели воспитания (образования) и способах её достижения. Именно в целях воспитания непосредственно реализуется (подчас довольно сложно, непрямолинейно и разновекторно) взаимосвязь философских идей, мировоззренческих установок данного педагога и системы социальных (экономических, правовых, нравственных, политических и др.) оснований жизни общества и государства, декларируемых ими на каждом конкретном этапе своего развития по отношению ко всем гражданам, либо в отношении тех или иных групп населения, «выбранных» по сословному, профессиональному, половому, возрастному и т.д. принципу. Поэтому именно четкость формулирования целей, с точки зрения ряда ученых-педагогов, является едва ли не определяющим критерием при оценке концепции. Тем самым есть все основания выделить и еще одну важнейшую функцию концепции – целезадающую, которая вкупе с выше названными (систематизирующей, понимающей, креативной, детерминирующей, гносеологической и организационно-направляющей) показывает направления реализации концепцией своих сущностных предназначений и возможностей в развитии практической педагогики научно-теоретического педагогического знания.

Подчеркнем и еще один важный аспект в понимании педагогической концепции, на который обращает внимание А.И. Кочетов: воспитание и образование в концепции должны представляться не в статическом состоянии, а в динамике. Т.е. важно раскрыть рубежи их саморазвития, тенденции, перспективы, возможные трудности, отклонения от идеального варианта, установить иерархию

факторов и условий, четко показать, какие из них являются ведущими, корректирующими и т.д.

Анализ имеющихся подходов к определению понятия концепции и её структуры позволяет сформулировать ряд методологических требований к ней, среди которых в первую очередь следует назвать:

- концепция действительно должна быть концепцией по своим смысло-содержательным признакам, т.е. отражать особый, ранее не реализуемый способ понимания, трактовки и освещения явлений, относительно которых концепция и вырабатывается; содержать в себе новую, оригинальную идею, вокруг которой и с опорой на которую выстраивается система знаний об объекте концепции; включать ведущий замысел и конструктивный принцип, позволяющие успешно осуществлять основные виды деятельности в структуре изучаемой концепцией области, дающие возможность формировать, развивать, обеспечивать что-то в соответствии с целезадачностью и нацеленностью на тот или иной момент объекта концепции;

- концепция должна быть целостной и непротиворечивой, т.е. все её совокупные элементы обязаны соответствовать единой теоретической и методологической платформе и находиться во взаимосвязи, а составляющие её каркас идеи – иметь общий аксиологический стержень;

- концепция должна быть обоснованной. Это означает, что она, с одной стороны, всей совокупностью своих идей и положений должна «ложиться» на понимание проблемной ситуации в изучаемой области, исходить из реального состояния дел, содержать оценку педагогической действительности, т.е. соответствовать ожидаемому от неё уровню социальной, практической и научной значимости, а с другой стороны, ей надлежит опираться на достижения базовых по отношению к ней отраслей наук;



- концепция должна быть определена и изложена в системе понятий изучаемого объекта, содержать в себе динамичное начало, показывающее источники, механизмы и направления её развития.

Но вернемся теперь к вопросу о взаимосвязи научной педагогической концепции и педагогической теории. В связи с постановкой данного вопроса обратим внимание на распространенный подход, в соответствии с которым педагогическая концепция – это «основополагающий замысел, *идея педагогической теории*, указывающая способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов. Она и представляет стратегию педагогической деятельности, *определяя разработку соответствующих теорий*» (Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич). Но, исходя из проведенного выше анализа, представляется, что вряд ли концепция может быть сведена до уровня основополагающего замысла, идеи педагогической теории. Замысел и идея – это прерогатива гипотезы, и именно в этом качестве гипотеза входит в концепцию. Место и роль концепции в научном знании и в теории гораздо шире и значимее. Концепция является базисом педагогической теории, её содержательным ядром, выполняет функцию своеобразного предтеоретического оформления и описания научного знания. Т.е. педагогическая концепция и теория *генетически взаимосвязаны* и совместно отражают структуру и этапы научного познания и описания педагогической действительности.

На приведенном примере наглядно видно, что именно тщательная семантическая и, если необходимо, эмпирическая проработка того или иного базового понятия определяет и подлинно научный статус, объективность и содержательность исследования.

Кроме фундаментальных, как выше уже было обозначено, всякая наука име-

ет и определенную систему понятий, которые выражают открываемые ею законы и закономерности, а также дают возможность сформулировать исходные и выводные идеи, принципы и другие положения данной науки. С помощью специально конструируемых научных абстракций (для педагогики это воспитание, образование, обучение, педагогический процесс, урок и др.) наука выделяет, анализирует отдельные стороны предметов и явлений, а затем восходит от абстрактного к конкретному, т.е. воспроизводит в соответствующей теории объективный процесс развития предметов и явлений в очищенной от случайностей форме [8:34].

Однако в отношении историко-педагогического знания, при исследовании любой проблемы в истории педагогики в этом плане существуют определенные особенности.

Так, зададимся вопросом, что сущностное заложено в понятия педагогической науки и практики и что при их помощи мы изучаем и усваиваем? Ответ очевиден: педагогическое знание высокого уровня абстрагирования. Но в историко-педагогическом исследовании мы имеем дело не просто с педагогическим знанием, а и с историей его становления, развития и изменения. И понятия в рамках историко-педагогического знания отличаются тем, что отражают лексико-семантическую специфику педагогического (бытового и профессионального) языка того или иного исследуемого времени. Соответственно, работая с педагогическими понятиями при изучении истории педагогики, важно сделать поправку на следующие три момента.

Первый – поскольку в центре такого знания всегда находится человек и человек же является и основным его потребителем, неизменно возникает специфическая задача – совместить историческую объективность данного знания с субъективностью его передачи, восприятия, усвоения и интерпретации. Любое одно и



то же знание является разным по способу его преподнесения, по способу знакомства с ним, по целевым установкам его использования, по сопровождаемому это знание знанию, т.е. дополнительной информации, позволяющей увидеть встроенность этого знания в историю, в когнитивную систему личности, в науку и т.д. Т.е. педагогическое знание, по сути, в процессе продвижения от момента своего сущностного проявления в реальной действительности до его интерпретации конечным пользователем претерпевает серию метаморфоз субъективного характера. Две крайние точки этого процесса можно определить следующим образом:

- первичное осмысление педагогического явления педагогом или ученым в рамках того или иного исторического периода, оформление в ту или иную интерпретационную форму, запись в виде текста;

- воспроизведение этого знания из данного текста в процессе знакомства с ним современным исследователем, его индивидуальная интерпретация и запись в виде научного текста в формате, принятом современной наукой.

Между этими двумя точками может быть сколько угодно промежуточных звеньев, где знание получает дополнительные субъективные характеристики.

Второй момент. При овладении историко-педагогической реальностью знание предстает, во-первых, как что-то данное нам в формате специализированного теоретического описания. В этом случае знание уже дифференцировано и определено по соответствующим формам, показано в принятых наукой логических схемах и семантическом значении, где в нем уже выделены и соотношены элементы, установлены внутренние и внешние связи и т.д. Это касается, как правило, таких строго формализованных научных феноменов, как педагогическая система, теория и др. Во-вторых, знание может быть представлено как что-то данное нам в фоновых, неспе-

циализированных описаниях, и тогда данное знание свидетельствует о том, что что-то было, но без должной или желаемой структуризации этого «что-то», прояснения этапов и механизмов его развития, особенностей эволюции, без четкого вычленения взаимосвязей фактов, явлений, процессов, событий, фигурирующих в данном знании. Чаще всего такой случай относится к описанию той или иной образовательной или воспитательной практики, деяний педагогов, социальных и др. событий, детерминирующих (во всяком случае, так можно предположить) то, что описано. Для того чтобы такое знание было вписано в теоретическую схему исследования, оно должно пройти стадию терминологического соотнесения и теоретической операционализации. Так, например, что для исследователя-историка означает изучать факты, явления, процессы, представленные в историко-педагогическом материале? Ответ на этот вопрос предполагает предварительную постановку (и решение) следующей группы вопросов: по каким признакам те или иные смысловые фрагменты данного знания мы отнесем к разряду фактов, явлений, процессов, событий и т.д. (для этого, в свою очередь, необходимо четко разбираться в соответствующих понятиях «педагогический факт», «педагогическое явление», «педагогическое событие» и т.д.); какие подходы для анализа этих феноменов целесообразно применить, исходя из того, что это именно факт, или явление, или событие, и каковы особенности реализации этого подхода; что важно при всем этом учитывать, как следует «видеть» исследуемый материал, как его представлять и т.д.

И третий момент. Непростой задачей для любого исследователя истории педагогики является ориентация именно в понятиях изучаемого времени, ибо точное воспроизведение их семантического значения является залогом соблюде-



ния одного из основоположений принципа историзма. Поэтому предполагается, что при изучении историко-педагогического материала мы будем оперировать понятиями, адекватными временно-му континууму науки, точными в воспроизведении лексики ученых и практиков соответствующего исторического периода. При этом они должны точно так же быть понятны и нашему современнику, уточнены и обоснованы с позиций современной науки, иначе невозможны ни научные обобщения, ни классификации, ни использование их в качестве основы для построения эмпирического и теоретического базисов современных концепций и теорий. Все это необходимо и для выяснения генезиса того или иного целостного педагогического знания, для чего важно зафиксировать, когда, в связи с чем, в каком контексте появилось то или иное понятие, какую смысловую нагрузку оно на себя брало, как этот смысл менялся и в силу каких обстоятельств и т.д. Однако обозначенная проблема не имеет какого-то одного подхода к своему осмыслению и решению.

Таким образом, чтобы в полном смысле понимать педагогическую науку, грамотно осуществлять педагогические исследования, касающиеся как прошлого, так и настоящего педагогики, обобщать и систематизировать, интерпретировать и объяснять педагогические явления, события и факты, необходим тщательный анализ употребляемых понятий с теоретико-методологических позиций, что позволяет концептуализировать наличное педагогическое знание, объединить во взаимосвязи все многообразие воспитательных и образовательных явлений, выявить логику и закономерности развития от-

дельных направлений педагогики как науки, как широкой (народной) практики и важнейшего социального института.

Литература

1. Пряникова В.Г., Равкин З.И. *История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник.* – М., 1994.
2. Черняк В.С. *Проблема теоретического и эмпирического в методологии историко-научных исследований // Методологические проблемы историко-научных исследований.* – М., 1982.
3. Новиков А.М. *Методология образования.* – М., 2002.
4. Расторгуев В.Н. *Концептуальный поиск: традиции, новаторство, ответственность (единство педагогического и методологического аспектов).* – Калинин, 1988.
5. Рузавин Г.И. *Методология научного исследования.* – М., 1999.
6. *Концепция // Словарь иностранных слов.* – 7-е изд., перераб. – М., 1979.
7. *Концепция // Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др.* – 2-е изд. – М., 1989.
8. Моносзон Э.И. *К проблематике исследований по методологии педагогики // Советская педагогика.* – 1981. – №12.

Сведения об авторе

Бобрышов Сергей Викторович – доцент, д-р пед. наук, заведующий кафедрой воспитания, социализации и развития личности, проректор по научно-исследовательской работе и инновациям ГОУ ВПО СГПИ, автор 160 опубликованных научных статей.

* * *



СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ АДАПТИВНЫХ РЕЗЕРВОВ ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

С.И. Немашкалова

Адаптация личности к условиям природной, социальной, социально-экономической, учебной, профессиональной среды раскрыта в трудах многих педагогов, философов, психологов, биологов, медиков, социологов. Огромный интерес, который проявляется исследователями различных областей наук к проблеме адаптации, приводит к многообразию понятий, что дает основание для проектирования новых форм и методов улучшения ее показателей в условиях учебной деятельности.

Понятие «адаптация» относится к той группе общенаучных понятий, которое «работает» в области как естественных, так и общественных наук. Термин «адаптация» (лат. *adaptatio* – приспособление) имеет ряд близких между собой значений: отношение организма со средой, результат приспособления; цель или процесс приспособления [14: 20]. В энциклопедическом словаре термин «адаптация» определяется как «... приспособление самоорганизующихся систем к изменяющимся условиям среды», что более характеризует медико-биологические аспекты этого процесса [13:285].

Говоря об адаптации, необходимо иметь в виду узкое и широкое значение этого термина. Адаптация в широком смысле этого слова является общей реакцией приспособления организма, проходящей на основе какой-либо одной психофизиологической системы. Узкое же понимание предполагает рассмотрение адаптации как показателя определенной специфической реакции, характеризующей лишь изменение чув-

ствительности какого-либо одного аспекта личности [12:132].

Первые представления об адаптации как явлении известны со времен античной философии и обозначались терминами «гармония», «пропорция», «логос», «энтелехия», «целесообразность». Позднее в философии определились два взгляда на происхождение данного явления. Одни философы видели его причину в непосредственном действии, во взаимовлиянии живых существ и условий существования, в их взаимном изменении друг друга. Другие – в особых механизмах (средствах, способах), опосредующих взаимодействие и связь организмов с условиями жизни, то есть в особых приспособлениях.

В зависимости от условий и механизмов, на основе которых осуществляется приспособление человека к изменяющейся среде, выделяют различные виды адаптации: физиологическая (взаимодействие различных систем организма), биологическая (изменение в обмене веществ и функциях органов соответственно жизненному значению воздействий), психологическая (приспособление человека к условиям, задачам на уровне психических процессов, свойств, состояний) и социально-психологическая (приспособление к взаимоотношениям в новом коллективе). Все эти виды могут взаимодействовать и проявляться одновременно.

Различия в междисциплинарном толковании содержания понятия «адаптация» определили четыре подхода в научных исследованиях: клинико-психологическое, философско-социологическое, социально-психологическое и педагоги-



ческое, что обусловило отсутствие в отечественной психологии единой классификации ее видов.

Психофизиологическую и социально-психологическую адаптацию выделяют А.А. Боддлев, А.Н. Сухов, В.П. Зинченко; *физиологическую, социально-психологическую, профессиональную* – М.Б. Гамезо, И.А. Домашенко, Н.А. Свиридов, А.В. Филлипов; *внешнюю и внутреннюю* – А.А. Налчаджян; *физиологическую, психологическую, социально-психологическую* – Р.В. Овчарова; *психолого-педагогическую* – М.В. Битянова, Д.А. Быков, Л.С. Выготский; *социально-педагогическую* – П.К. Анохин, В.Л. Осешков; *сенсорную и социальную* – А.В. Петровский.

Прикладные аспекты проблемы адаптации личности разрабатываются отечественными психологами по ряду направлений. Так, изучаются социальные и социально-психологические особенности адаптации личности в учебной деятельности при изменении содержания и условий обучения, связанных с поступлением в вузы (Д.А. Андреева, 1973; Б.А. Бараш, 1983; К.Е. Беклеманова, 1983; Р.Р. Блажис, 1976; Ф.Б. Березин, 1980; Л.К. Гришанов, В.Д. Цуркан, 1990; С.М. Глушакова, 1990; С.А. Егорова, 1979; А.Н. Жмыриков, 1983; М.А. Иванова, А.В. Сиомичев, 1985). Исследуется адаптация личности в различных сферах трудовой, производственной деятельности (О.П. Баклицкая, 1988; Т.Н. Вершинина, 1986). В частности, ряд работ посвящен исследованию адаптации личности в малых группах в условиях длительной изоляции от привычного социального окружения (А.А. Алдашева, 1984; В.В. Бердышев, 1993; Ф.Б. Березин, 1981) и адаптации личности к экстремальным и изменяющимся условиям природной и социальной среды (Ф.Б. Березин, 1981; Е.В. Виттенберг, 1994; А.Н. Жмыриков, 1989) [6:18-19]. Большое количество работ посвящено исследованию адапта-

ции личности в различных малых группах в условиях производства и учебы (И.К. Кряжева, 1983; Г.В. Ложкин, Ю.Л. Бородин, 1975; В.В. Стрельцов, 1999). Важное социальное и экономическое значение имеют работы по исследованию адаптации специалистов различных профилей и звеньев (Е.Л. Андреева, 1991; С.Л. Арефьев, 1978; А.Н. Жмыриков, 1981 и др.).

Рассмотрение адаптации человека на природном уровне предполагает выделение биологической и физиологической адаптации. Проблема адаптации человека к изменяющимся внешним условиям среды – проблема общебиологическая. Ее значение определяется тем, что природа человека и его физиологические свойства не могут меняться быстро. Несовпадение между этими процессами ведет к возникновению противоречий между биологической природой человека и окружающей средой и как следствие – к возникновению биологической потребности в поиске новых видов адаптации. С накоплением биологических знаний о явлении адаптации в природе появляется объяснение, с одной стороны, адаптации через эволюцию (концепция адаптагенеза), а с другой – эволюции через адаптацию (эволюционная теория Ч. Дарвина). Поэтому методология эволюционной теории наложила отпечаток на различные подходы в изучении адаптации. Таким образом, адаптацию в биологии используют для обозначения степени «соприспособленности» живых организмов и окружающей среды (от лат. «adapto» – приспособляю).

Развитие современной естественнонаучной теории адаптации в биологии и физиологии отражено в трудах отечественных ученых (А.П. Авцын, З.И. Барабашева, Н.И. Василевский, А.Д. Слоним, Д.П. Узнадзе и др.).

В физиологии выделяются два вида адаптации: срочная (наследственно обусловленная) и долговременная (постепенное привыкание).



Понятие «гомеостаз» сложилось в физиологии [5:439-441], а затем явление «гомеостаза» рассмотрено психофизиологами как процесс саморегуляции на основе обратной связи. Гомеостатические нарушения во взаимодействии человека с окружающей средой вызывают стресс, физиологическую реакцию организма на действие отрицательных факторов. Стресс выражается общим адаптационным синдромом, имеющим определенные стадии: тревоги, резистенции (стабилизации), истощение. На его первых двух стадиях используется «поверхностная» адаптационная энергия, за счет которой происходит мобилизация адаптационных резервов и формирование новой «функциональной системности» организма, адекватной новым требованиям среды; на третьей стадии используется «глубокая» адаптационная энергия, которая мобилизуется путем адаптационной перестройки гомеостатических механизмов организма. Организм человека способен перестроиться, перейти на новый уровень, активизировать одни физиологические системы, затормозить другие [5:456-457]. Принцип рефлекторной саморегуляции, имеющий эволюционно-биологический (адаптивный) смысл, составляет, с точки зрения физиологов, приспособительную деятельность всего живого.

Агаджанян Н.А. и другие исследователи [1:240] выделяют следующие виды функциональных резервов организма: биохимические резервы (реакции обмена); физиологические резервы (на уровне клеток, органов, систем органов); психические резервы. Биохимические резервы организма используются в виде усиления деятельности органов сразу же при переходе от состояния относительного покоя к привычной повседневной деятельности. Механизмом его действия является система условных и безусловных рефлексов с обычным включением желез внутренней секреции. Второй блок

резервов включается в том случае, если организм попадает в экстремальные условия, дополнительным механизмом адаптации здесь являются эмоции. Психические резервы организм использует лишь в борьбе за жизнь.

Уровень физических резервов организма характеризует физическую работоспособность, тем самым, при выполнении простых и безопасных функциональных нагрузочных проб, определяется энергетическое обеспечение деятельности. Адаптивное влияние режима физической работы не ограничивается только повышением уровня физических качеств организма и оптимизацией функций кислородообеспечивающего аппарата. Его воздействие распространяется на функциональное состояние эндокринного и нервного регуляторного аппарата. Эндокринная система фактически выступает в роли рабочего механизма нервной системы.

По данным Летунова (1968), систематические нагрузки средней интенсивности и продолжительности способны оказать нормализующее влияние на функции щитовидной железы и коры надпочечников. Сердечно-сосудистая и дыхательная системы обеспечивают успешную адаптацию к физическим нагрузкам. Физические нагрузки оказывают выраженное воздействие на уровень умственной работоспособности человека. Поэтому возникает необходимость в специальных занятиях, включающих в себя как двигательные, актерские, ритмические упражнения, так и занятия дыхательной гимнастикой. Распредоточить подобные занятия можно, таким образом, между основными лекционными или семинарскими занятиями, чтобы они могли разнообразить монотонность учебного процесса, а так же переключить нагрузку с одних групп мышц на другие, улучшив тем самым умственную работоспособность студентов. Успешность и устойчивость адаптации с физиологической точки зрения определяется



уровнем физиологических резервов организма, стабильность гомеостаза сочетается со способностью организма использовать свои возможности.

Рассмотрение адаптации человека на личностно-социальном уровне предполагает выделение психологической и социально-психологической адаптации.

С позиции психологии и социологии сущность адаптации не устраняет биологических и физиологических форм приспособления, а видоизменяет и опосредует их от природного приспособления «индивид – природная среда» к социальному приспособлению «личность – социальная среда». Изменения, сопровождающие процесс адаптации, пронизывают все уровни организма: от молекулярной до психологической регуляции.

Несмотря на разноплановость в терминологическом и методологическом определении понятия «адаптации» в отечественной науке можно выделить несколько направлений. В трудах С.Л. Рубинштейна адаптация рассматривается как психический процесс, через который отражаются все внешние воздействия. Он впервые предложил трехчленную формулу отражения «отражаемое – личность – отраженное», обосновывая ее тем, что «при объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» [11:204]. Его последователи (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский и др.) отстаивают принцип единства, но не согласны с тождеством сознания и деятельности.

Рассматривая адаптацию как фазу развития личности при вхождении её в относительно стабильную и изменяющуюся среду, А.В. Петровский выделяет три фазы развития личности [10:128]:

- адаптация;
- индивидуализация;
- интеграция.

В ходе первой фазы человек осваивает действующие в группе нормы, усваивает приемы и средства деятельности, которыми владеют все члены группы. Эффективность адаптационного процесса достигается индивидом за счет субъективно переживаемых утрат некоторых своих индивидуальных отличий, иллюзии «растворения в массе».

Фаза индивидуализации порождает противоречия между результатами первой фазы «быть как все» и стремлением к максимальной персонализации, но для достижения своей цели индивид вынужден мобилизовать все внутренние ресурсы.

В фазе интеграции происходит формирование новообразований личности, которые отвечают потребностям группового развития, а так же потребности индивида осуществлять значимый вклад в жизнь группы.

Именно многократное воспроизведение на протяжении всей жизни человека успешной или неуспешной адаптации, индивидуализации и интеграции, необходимо для формирования устойчивой структуры личности. Закономерности, открытые и изученные А.В. Петровским, могут рассматриваться как характерные не только для периодов детства и ранней юности, но и для последующих возрастных групп.

Сторонники динамического понимания адаптации выделяют, прежде всего, временные характеристики протяженности, стадийности, психофизиологические механизмы адаптации (А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, Б.А. Вяткин, Н.А. Ощуркова, Н.Е. Шустова, Л.В. Ключникова, В.В. Гриценко).

А.Н. Леонтьев в концепции деятельности акцентирует тождество сознания и деятельности, объясняя это тем, что «деятельность составляет субстанцию сознания». Ученый в своих исследованиях определяет адаптацию как активное усвоение личностью социального опы-



та, овладение навыками общения, социальными ролями. Он считал, что в психологии сложилась следующая альтернатива: либо сохранить в качестве основной двухчленную схему (воздействие субъекта – изменение текущих состояний объекта), либо исходить из трехчленной схемы (воздействие субъекта – деятельность субъекта – изменение текущих состояний объекта) [6:19]. Указанное различие в понимании психического отражения влечет за собой различие во взглядах на проблему детерминации деятельности со стороны психического, а внутри нее – на соотношение сознания и деятельности.

Балл Г.А. и Березин Ф.Б. рассматривают адаптацию как процесс поддержания относительного равновесия между организмом и средой.

Балл Г.А. рассматривает понятие адаптации, исходя из универсального характера тенденции к установлению равновесия между компонентами реальных систем. Ученый подчеркивает, что тенденция к достижению равновесия, в которой находит отражение одно из проявлений принципа закономерности бытия, имеет место на всех уровнях развития материи, охватывает все формы ее движений: от физической и до социальной. Вместе с тем, Г.А. Балл аргументировано доказывает, что категория адаптации применима для анализа процесса развития личности, его психологических механизмов. По мнению автора, адаптация – процесс, направленный не только на сохранение и воспроизведение некоторого заранее данного отношения, но и на выход за рамки наличной психологической ситуации [3:92-100].

Березин В.Г. определяет адаптацию как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности. Этот процесс позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать

связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), а так же обеспечивает соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды [4:166-168]. С точки зрения исследователя психическая адаптация играет значимую роль в поддержании адекватных соотношений в системе «индивидуум-среда». Березин выделяет такие уровни психической адаптации, как

- *индивидуально-психологический* уровень включает в себя личностные и типологические особенности человека, его актуальные состояния (мотивация, способности, уровень развития самосознания, самоконтроль, самооценка, саморегуляция, темперамент, особенности эмоциональной и интеллектуальной сферы и др.). На этом уровне осуществляется поддержание психического равновесия, сохранение психического здоровья;

- *социально-психологический* уровень включает в себя особенности макросоциального взаимодействия. На этом уровне осуществляется формирование адекватного межличностного взаимодействия, учет акцентуации окружения, достижение социально значимых целей. Выделяются следующие основные типы адаптационного процесса: первый тип, характеризующийся активным воздействием личности на социальную среду, и второй тип, характеризующийся пассивным приспособлением личности к социальной среде (конформистским принятием целей и ориентацией группы). Эти типы адаптационного процесса формируются в зависимости от структуры потребностей и мотивов индивида и выявляются в процессе группового и межличностного взаимодействия [4:168-170].

Рассматривая адаптацию как результат приспособительного процесса, А.А. Налчаджян развил теорию об адаптивных комплексах, с помощью которых протекают адаптивные процессы личности в



сложных проблемных ситуациях. Исследование процесса адаптации происходит на уровне личностных механизмов, которые обеспечивают адаптацию личности к определенным социальным ситуациям. По мнению автора, адаптивные комплексы, вновь и вновь используясь в сходных социальных ситуациях, закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами ее характера [9:196-198].

Рассмотрение системы психической адаптации в рамках концепции П.К. Анохина [2] об акцепторе результатов действия позволяет говорить об активности всех узловых механизмов целостных приспособительных актов, включая механизмы афферентного синтеза, принятия решения, акцептора результатов действия, программы действия, формирования результатов действия, обратной афферентации о результатах действия и сличения смоделированного результата с реально полученным. Принципиальным отличием функциональной деятельности системы психической адаптации человека от всех других самоуправляемых систем, является наличие механизмов сознательного саморегулирования.

На локальность как качественную характеристику процесса адаптации опирается в диссертационном исследовании И.А. Милославова [8:189]. Описывая процесс вхождения в среду, она выделяет 4 основные стадии социальной адаптации:

- *уравновешивание* – установление равновесия между средой и индивидом, которые проявляют взаимную терпимость к системе ценностей и стереотипам поведения друг друга;

- *псевдоадаптация* – сочетание внешней приспособленности к обстановке с отрицательным отношением к её нормам и требованиям;

- *приноравливание* – признание и принятие систем ценностей новой ситуации, включая взаимные уступки;

- *уподобление* – психологическая переориентация индивида, трансформация

прежних взглядов, ориентаций, установок в соответствии с новой ситуацией.

В связи с невозможностью принять ценности окружения как «свои», у человека пропадает ощущение собственной ценности, либо ценности того, что его окружает. В этом случае он уходит из адаптационной ситуации, а реальность подменяет различными формами психологической защиты. Общий смысл их заключается в том, что во внутреннем, личностном психологическом плане субъектом изменяются элементы среды с целью сохранения своей психической целостности и субъективной ценности [7:37-38].

Итак, в качестве результата адаптации выделяют критерии адаптированности: субъективные (чувство удовлетворенности, осмысленность жизни), объективные (степень соответствия личностных особенностей новым культурным нормам, интегральные характеристики личности), так и соотношение объективных и субъективных критериев.

Результативный критерий адаптации, по мнению исследователей, положен в основу большинства современных классификаций феномена адаптации. Обычно в качестве критериев адаптации, рассматривают наличие определенных «ножниц» между субъективной и объективной картиной жизни и чувствами субъективной удовлетворенности и неудовлетворенности. Это баланс между социальной успешностью и внутренней успешностью (Е.Б. Весна, 1998), степенью расхождения между уровнем актуальных потребностей и уровнем их удовлетворения (Н.Е. Шустова, 1999), субъективной удовлетворенностью (социальным самочувствием как эмоциональным комфортом и принятием себя, оптимизмом) и объективным критерием (степенью интегрированности, согласованности и активности в новой среде)



(Л.В. Ключникова, 2001), соответствие реального поведения требованиям социального окружения (внешний критерий) и достижение внутриличностной комфортности, ощущения осмысленности жизни (внутренний критерий) (А.А. Реан, А. Р. Кудашев, А.А. Баранов, 2002).

Однако, как отмечает Д.А. Леонтьев, чувство удовлетворенности, общественное признание не могут служить надежными критериями: единственным индикатором в переживании успеха или неудачи в жизни, в самореализации (в построении собственного Я в новой культуре) служит вклад своих сущностных сил в других людей, в культуру (Д.А. Леонтьев, 1997).

В.В. Фалилеев в психологическую адаптацию человека включает физиологическую, сенсорную, социальную и профессиональную составляющие и, изучая вопросы психологической адаптации человека, обосновывал следующие выводы:

- психологическая адаптация человека происходит благодаря наличию нервной системы;
- окружающая среда непосредственно оказывает влияние на эффективность функционирования нервной системы;
- профилактика стрессов, аффектов, фрустраций является залогом эффективности протекания психологической адаптации человека;
- гармония психических процессов – залог успешной адаптации человека.

Адаптивные возможности человека содержат способность приспособления к условиям социальной среды в зависимости от согласования требований и ожиданий участников взаимодействия, но требования в учебных заведениях, как правило, не всегда соответствуют интересам и ожиданиям студентов. Исходя из этих суждений, возникает необходимость разработки в вузах адаптивного профилактического комплекса для студентов 1-2 курсов. Разработанный комплекс должен оказывать позитивное воздействие на функционирование нервной системы студентов, сни-

мать или, наоборот, активизировать психическое и физическое напряжение в зависимости от специфики занятий, обучать студентов методам саморегуляции, которые предупреждают стрессы, включая тренинги групповой сплоченности студентов. Подобные мероприятия создадут благоприятные условия для развития адаптивных резервов студентов в период адаптации к обучению в вузе.

Литература

1. Агаджанян Н.А., Катков А.Ю. Резервы нашего организма. – М., 1990.
2. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М., 1984.
3. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии, 1989. – №1.
4. Березин В.Г. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1998.
5. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб., 2000.
6. Меньшикова И.Н. Психологическая помощь студентам в адаптации к стрессовым воздействиям экзаменационных сессий: Автореф. дисс... канд. псих. наук. – Ставрополь, 2008.
7. Мжельский Ф.С. Методы психологической коррекции мотивации дезадаптантов // Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной и трудовой деятельности: Тезисы докл. научно-практич. конф. 26-28 июня 1985 г. в г. Новосибирске. – Новосибирск, 1985.
8. Милославова И.А. Понятие и структура социальной адаптации: Дисс...канд. философ. наук. – М., 1974.
9. Налчаджян А.Л. Социально-психическая адаптация личности. – Ереван, 1988.
10. Петровский А.В. Личность в психологии. – Ростов-на-Дону, 1996.
11. Рубинштейн С.Л. Теория психического как процесса. – М., 1957.
12. Цахаева А.А. Теория и практика управления адаптивным поведением. – Махачкала, 2002.



Раздел II. Психология, педагогика, воспитание

13. *Энциклопедический социологический словарь / Под общ. ред. академика РАН Г.В. Осипова. – М., 1995.*

14. *Энциклопедия профессионального образования / Под ред. С.Я. Батышева. – М., 1999.*

Сведения об авторе

Немашкалова Светлана Ивановна – аспирантка Ставропольского государственного университета, автор 8 статей по проблемам адаптации студентов средствами музыкальной психотерапии.

* * *



СПЕЦИФИКА ПОТРЕБНОСТИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ЛИЦ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Г.Ю. Козловская

Сахарный диабет – заболевание, характеризующееся нарушением всех видов обмена и, в первую очередь углеводного, вследствие абсолютной или относительной недостаточности инсулина. На детский возраст приходится от 0,5 до 8% от общего числа заболевших людей.

Изменения личности при хронических соматических заболеваниях относятся к числу наиболее часто наблюдаемых и ярко выраженных изменений психики.

Объективная ситуация тяжелого, опасного соматического заболевания, отрыв от привычного социального окружения, возможность калечащей операции, инвалидность приводят к изменению объективного положения человека в социальной среде и его внутренней «позиции» (Л.И. Божович, 1968) в отношении всей ситуации в целом [1].

Соматические заболевания приводят к функциональным и органическим нарушениям. Их особенностью, важной для восстановительного лечения, является то, что они ставят перед больным также сложные психологические проблемы. Массивная и длительная интоксикация, нарушение обменных процессов, истощение, функциональные расстройства – приводят к изменению протекания психических процессов, к снижению операционально-технических возможностей пациентов. В прямой зависимости от выраженности интоксикации находится динамический аспект психической деятельности.

Влияние болезни на психику может быть соматогенным и психогенным. Соматогенное определяется эффектом вредных органических воздействий на не-

рвную систему больного. В случае диабета – это гипер- и гипогликемии, интоксикация организма, астения, различные осложнения. Психогенное влияние болезни выражается в психологической реакции на заболевание, его последствия, в изменении личности в ходе болезни. Психогенное воздействие описывается в терминах «внутренняя картина болезни» (ВКБ), «отношение к болезни» и т. п.

Соматогенное воздействие диабета. Одно из последствий нарушения обмена веществ – это накопление продуктов распада в организме. Их повышенная концентрация оказывает токсическое воздействие на мозг и нервную систему в целом. Изучение поражений нервной системы при диабете занимает важное место в исследованиях отечественных клиницистов. Высказано предположение, что нервная система больных пубертатного возраста особенно подвержена токсическим и сосудистым воздействиям, характерным для диабета, в первую очередь – тяжелым и/или частым гипогликемическим комам. К тяжелым последствиям может привести нарушение кровообращения, в том числе и церебрального, вследствие сосудистых поражений.

Многими авторами отмечается свойственная больным диабетом астеническая симптоматика, характерная практически для всех на ранних стадиях заболевания. В.А. Вечканов говорит, что в зависимости от тяжести общего состояния у больного обнаруживаются неглубокая физическая астения, развернутый неврастеноподобный синдром или церебрастения. В.М. Прихожан описывает как наиболее часто встречающиеся среди больных диабетом неврастенический



синдром (70,8% больных; 44,4% – гипертеническая, 26,4% – гипостеническая форма). Синдромы навязчивых состояний, астено-ипохондрический синдром истерических реакций имеют меньшую распространенность [2:57-63].

З.Х. Мехтиева при анализе невротоподобных состояний выделила неврастеноподобный (у 74,7% больных), астено-вегетативный (18,4%) синдромы, синдром псевдоневротических (5,5%) и псевдоистерических реакций (1,4%). По данным автора, неврастеноподобный синдром чаще имел место при диабете средней и легкой тяжести, астено-вегетативный – при тяжелой форме заболевания. Синдромы псевдоневротических и псевдоистерических реакций наблюдались при любой форме заболевания. В юношеском возрасте с большой частотой встречались астено-вегетативные состояния.

Сведения о депрессивных расстройствах при сахарном диабете неоднородны. Б.А. Целибеев у 8 из 106 больных диагностировал депрессивные состояния, которые оценивал как нетяжелые. G. Sterky у детей, страдающих диабетом, обнаруживал депрессивные синдромы более чем в 2 раза чаще, чем среди неболеющих. По мнению В.А. Вечканова, трудно разделить депрессию, вызванную соматическими факторами и психическими.

Психогенное воздействие болезни. Среди факторов, оказывающих влияние на формирование личностной реакции на заболевание, указывают на преморбидные особенности личности (т.е. те особенности, которые были характерны больному до заболевания), пол, возраст, ситуацию лечения.

Отношение ребенка зависит от уровня его интеллектуального развития, возраста, его психологических особенностей, личного опыта (общежитейского и перенесенных заболеваний), восприятия проявлений, тяжести болезни,

но во многом оно определяется представлением о заболевании родителей и остальных членов семьи, часто совпадая с ним. У детей младшего возраста наблюдаются малоосознанное чувство болезни, ощущение непривычного, ухудшенного самочувствия, связанное с заболеванием, что выражается в плаксивости, капризности, излишней подвижности, недовольстве, нарушении сна, вегетативной деятельности.

Дети более старшего возраста (старшие дошкольники) обнаруживают элементарное осознание болезни, первые попытки осмысления ее. При этом болезнь воспринимается как что-то досадно неустраняемое, препятствующее нормальной жизни ребенка, не дающее возможности слиться с детским коллективом.

Сознание болезни проявляется в психомоторном беспокойстве, легких депрессивных реакциях, но чаще – в смутном чувстве собственной недостаточности. Неясные идеи собственной ущербности, непохожести на других приводят к выработке компенсаторных форм поведения. В пубертатном возрасте закладывается более высокий уровень отношения к болезни – понимание ее как новой категории своего существования.

Изучая особенности отношения к болезни у детей и подростков, страдающих диабетом, С.М. Зелинский отмечает, что подростки более информированы о функционировании организма, о своей болезни, о накладываемых ею ограничениях. Наряду с более конструктивным, чем у младших детей, и понимающим отношением к разным аспектам лечения, подростки более склонны к реакциям эмансипации и протеста, используя как средство давления отказ от соблюдения диеты, режима, введения инсулина. У детей пубертатного возраста чаще, чем в препубертате, встречается «комплекс отличия» в связи с болезнью, влияющий на общение со сверстниками. Мальчики чаще, чем девочки, испытывают чувство



виновности в возникновении у них болезни, затрудняются в профессиональном выборе, связанном с их представлениями о маскулинности. Девочки тяжелее переживают ограничения диеты, особенно по качественному составу, а также косметические дефекты вследствие осложнений инсулинотерапии. Сравнение половозрастных групп показало, что младшие мальчики и старшие девочки тяжелее переносят астению в отличие от мальчиков в пубертате и девочек в препубертате, которые лучше анализируют ее проявления: головные боли, вегетативные нарушения, что сочетается с повышением тревоги по поводу своего здоровья в последних двух группах.

На формирование отрицательных компонентов реакции на болезнь оказывают влияние следующие характеристики тяжести заболевания: быстрое прогрессирование, лабильное течение, комы, судороги, бурное начало заболевания, а также осложнения диабета и его лечения (например, косметические дефекты инсулинотерапии). Длительность заболевания влияет на эмоциональную реактивность в отношении событий в ходе болезни (госпитализации, воспоминания о манифестации, медицинские процедуры) [4].

Вопросу о роли эмоционального стресса в развитии и течении диабета уделяется внимание многими авторами. Экспериментально и клинически было показано подавление выделения инсулина в условиях стресса. В настоящее время принята точка зрения, согласно которой эмоциональный стресс вызывает заболевание у конституционально предрасположенных к диабету людей. Частота психогенного фактора при манифестации диабета оценивается от 1 до 53,2%.

В одном из немногих исследований, посвященных изучению особенностей детей, страдающих диабетом, В.А. Вечканов отметил значительный удельный вес различных психогенных воздействий, явившихся причиной развития

заболевания. Особенно важным оказалось субъективное, индивидуальное значение психотравмирующей ситуации. Для младших детей психогенное воздействие часто имело острый характер – сильный испуг, горькая обида, недовольство, зачастую имевшие тенденцию к повторению.

Для более старших детей характернее были продолжительные состояния эмоциональной напряженности и конфликтных длительных переживаний. Нередко наблюдалось сочетание психогенного фактора и инфекционного заболевания. Значительное число детей, принявших участие в эксперименте, заболело в эмоционально критическом возрасте – 6-8 лет. При этом у некоторых из них отчетливо прослеживалась связь начала заболевания с состоянием напряжения, к которому привели повышенные требования к его самостоятельности, собранности, усидчивости, предъявляемые с началом учебы.

В 30-40-е гг. XX века развивается «психосоматическое» направление в медицине, ставящее своей целью выяснение роли личности в формировании той или иной патологии организма. Ученые основывались на идее целостного понимания человека: его души (личности, психики) и сомы (тела, организма). Выказывалось предположение о сходных законах функционирования психического и телесного, их взаимовлиянии.

Ф. Dunbar была выдвинута теория, что определенный тип личности подвержен специфическим заболеваниям. Автором даны описания личностных особенностей (личностных профилей) больных несколькими нозологиями, в том числе и диабетом. Диабетики, согласно точке зрения автора, испытывают трудности в утверждении своей независимости, которая отстаивается больше на словах, чем на деле, и поэтому такие индивиды нерешительны в отношениях с людьми. Для больных характерен



высокий образовательный уровень, высокий уровень притязаний; однако отказ принимать ответственность, недостаточная способность к инициативе, установлению личных отношений могут привести к потере ими работы.

Среди событий, предшествующих заболеванию, отмечаются долгие периоды сверхсильных переживаний. Теория F. Dunbar, которой свойственно некоторое упрощение, сейчас представляет скорее исторический интерес. Многие более поздние работы по изучению психосоматических заболеваний включали положение, что никакого специфического психологического типа не обнаружено. Некоторыми исследователями называются черты, характерные для диабета 2-го типа, однако нет четкого объяснения их возникновению.

Не отрицая определенные черты личности, свойственные больным диабетом, ряд авторов предполагают, что они являются результатом фиксации реакций на возникновение болезни. Особенности детей, больных диабетом, во многом объясняются воздействием соматических факторов (астения, гипогликемии и т. п.) на формирующуюся психику.

Б.А. Целибеев отмечал впечатлительность, «нервность», ранимость, характерные для пациентов еще до начала заболевания. С началом болезни эти черты усиливались. Для детей и подростков, страдающих диабетом, обычны жалобы на раздражительность, обидчивость, эмоциональную лабильность. У них наблюдаются некоторая замкнутость, молчаливость, повышенная сензитивность.

В.А. Вечканов в качестве свойств личности детей-диабетиков указывал на впечатлительность, эмоциональную инертность, интровертированность, образующие особый «сензитивно-инертный» радикал. Данные качества составляли основу преморбида детей, т; е. врожденные особенности психики, проявляющиеся уже в детском возрасте. Ав-

тор сделал предположение, что «сензитивно-инертный» радикал формирующейся личности, по всей вероятности, «представляет собой психопатологическое содержание понятий «предрасположенный к диабету»... коррелируя с аномалиями обменно-ферментативного и эндокринно-гормонального порядка, выявляемыми в доманифестальной стадии диабета» [3].

В зависимости от преобладания тех или иных особенностей темперамента и характера, с большой долей условности, автор разделил обследованных детей на три группы. Первая группа включала детей с преобладанием сензитивно-анксиозных черт; вторая – обнаруживавших признаки эмоциональной ригидности; третья – с преимущественно выраженными явлениями интро-вертированности. Речь при этом шла не о психопатиях, а об обычных пациентах с некоторыми особенностями или акцентуированными чертами.

Детям первой группы в таком случае была свойственна акцентуация характера по тормозимому или эмоционально-лабильному типу; второй – по астеническому или эпилептоидному; третьей – по шизоидному. Эксплозивные и истероидные качества были нетипичными для обследованных детей.

У детей ответственными за высокий риск психосоматического расстройства оказываются, в первую очередь, такие стороны темперамента, как низкий порог чувствительности к раздражителям, высокая интенсивность реакций на внешние раздражители, трудности адаптации к новым впечатлениям с преобладанием отрицательных эмоций. Трудно говорить о личностях, наиболее склонных к заболеванию той или иной болезнью. Однако у детей удастся найти такие личностные особенности, которые наиболее часто в разных сочетаниях встречаются практически при всех психосоматических расстройствах. К ним относятся



замкнутость, сдержанность, недоверчивость, тревожность, сенситивность, склонность к легкому возникновению фрустраций, преобладанию отрицательных эмоций над положительными, невысокий уровень интеллектуального функционирования в сочетании с выраженной нормативностью (гиперсоциальностью) и установкой на достижения высоких результатов.

В экспериментально-психологических исследованиях, проводимых многими учеными, акцент делается на изучении особенностей личности больных детского и юношеского возраста. Нужно подчеркнуть большую неоднородность имеющих в литературе сообщений о личностных особенностях диабетиков.

Выявлены депрессивные, невротические проявления, высокая тревога у больных юношеским типом диабета. G. Daniels говорил о тревожности, свойственной детям, заболевшим сахарным диабетом, присущей им еще до заболевания. Многие авторы отмечали, что дети-диабетики до заболевания обладали «повышенной добросовестностью, серьезностью, отсутствием детской беззаботности», при этом у них наблюдались нарушения контактов со взрослыми, конфликты с родственниками. Имелись трудности социального приспособления, депрессия. Некоторые данные свидетельствуют о характерном для детей-диабетиков ограничении нормальной активности, приводящей к отдалению от сверстников, агрессивному к ним отношению или повышенной застенчивости. Подобное поведение способствует тому, что больные диабетом выше всего ценят дружбу, спокойную обстановку в семье. У детей и особенно у подростков, страдающих сахарным диабетом, самооценка заметно ниже, чем у здоровых [3].

Преневротические проявления составляют нарушения сна, тики, патологические привычки, беспричинный плач. К вегетодистоническим относятся голо-

вокружения, головные боли, сердцебиения, одышка, обмороки, повторные боли в животе, гиперемия кожи при волнении, отрывки воздухом. Соматические проявления включают повышенную жажду, булимию, рвоты после еды, ожирение, непереносимость отдельных видов пищи, субфебрилитет неясного происхождения, гиперпирексию, эпизодический кожный зуд, неоднократно повторяющиеся кожные высыпания. Совокупность этих проявлений, связанная с постоянным эмоциональным напряжением, – ценный диагностический признак, позволяющий выявить предболезненное состояние у детей, подверженных повышенному риску развития психосоматических расстройств.

В литературе, посвященной интеллектуальному развитию диабетиков, встречаются противоположные взгляды. В начале века господствовало мнение об интеллектуальной недостаточности диабетиков. Однако с 30-х гг. все чаще появляются сообщения о хорошем и высоком интеллекте больных. Несомненно, что изменение прямо связано с использованием инсулина, улучшением лечения диабета, что значительно снизило тяжесть заболевания.

Обычно повышенная истощаемость активного внимания и недостаточная способность к его концентрации при вполне удовлетворительном выполнении упражнений, требующих кратковременного или отсроченного запоминания, были свойственны болеющим детям в период, предшествовавший началу лечения. При своевременном начале адекватного лечения у большинства детей наблюдались хорошее интеллектуальное развитие, неплохая умственная работоспособность. Соответствовали возрасту: уровень понятийного мышления, активное внимание, способность к запоминанию. Однако у некоторых больных становилась очевидной их легкая или даже незначительная интеллектуально-



мнестическая недостаточность. Дефицитарность в интеллектуально-мнестической сфере обычно выражалась в недостаточной любознательности, снижении круга интересов, интеллектуальной инертности. Такого рода явления возникали обычно у больных с тяжелыми гипогликемиями в анамнезе. Причиной снижения успехов в учебе часто были не столько перенесенные гипогликемические эпизоды, сколько безразличие к школьным занятиям, утрата социальной адаптированное, появление психопатических форм поведения, нередких у детей, перенесших тяжелые гипогликемии. В целом, не обнаружено значимых различий при сравнении учебных достижений диабетиков и здоровых сверстников.

Таким образом, можно выделить общую черту личности детей, больных диабетом, которая заключается в том, что дефект создает отличающееся от нормы, измененное положение. Форма проявления дефекта приводит к тому, что всегда возникают какие-то новые своеобразные изменения личности, а также каждый раз иные проблемы. Отклонения в развитии личности больных детей вызывают, прежде всего, нарушения в области познания и коммуникации, но могут также приводить и к нарушению их эмоционально-волевой сферы, что, в свою очередь, может стать причиной возникновения патологических форм поведения и активности. У ребенка, больного диабетом часто наблюдается проявление таких эмоциональных состояний, как чувство страха, обиды, боязни, стыда, причем у детей-инвалидов они зачастую имеют крайнюю степень выраженности: от экзальтации до полного притупления. Затронутой оказывается и самооценка у данной категории детей. Как говорят данные многих исследований, большинство детей-инвалидов имеют заниженную самооценку, значительно меньшая часть – адекватную и очень редко встречается самооценка завышенная.

У детей, страдающих хроническим соматическим заболеванием, можно довольно часто наблюдать переоценку собственных сил, возможностей, знаний и своего положения в группе, в обществе, то есть неадекватно завышенный уровень притязаний. Однако часто можно наблюдать и прямо противоположное явление – недооценку своих возможностей. Переоценка и недооценка собственных сил, способностей, положения в обществе встречается у детей-инвалидов чаще, чем у здоровых детей.

Следующее нежелательное новообразование в личности ребенка-инвалида – это чувство неполноценности, которое может перейти в комплекс неполноценности, обычно формирующийся у детей в период осознания ими своих ограничений и усугубляющийся, если со стороны окружающих будет проявляться к ним негативное отношение.

Рассматривая развитие личности ребенка-инвалида, можно проследить две линии:

- «собственное Я» – дефект – личностные особенности;
- ближайшее окружение – дефект – «собственное Я» – дефект – личностные особенности.

Ребенок с сахарным диабетом в большей степени, чем здоровый ребенок, подвергнут влиянию ближайшего окружения; отношение ближайшего окружения либо усиливает влияние дефекта на личность ребенка и его развитие в целом, либо помогает ему это влияние компенсировать.

Таким образом, дети, страдающие разными видами хронических соматических заболеваний, проявляют своеобразие в личностном развитии, в этом и заключается специфика их потребности в комплексной помощи.

Наличие соматического заболевания у ребенка создает своеобразную социальную ситуацию развития. Поэтому формирование внутренней картины бо-



лезни специфично для конкретного заболевания.

При формировании внутренней картины болезни отмечаются определенные сензитивные периоды осознания заболевания, имеющие различную возрастную отнесенность при различных заболеваниях. Эти периоды совпадают с кризисом осознания болезни, а у детей сопровождаются различного рода трудностями в личностном развитии.

В процессе формирования внутренней картины здоровья у детей без соматической патологии отмечается общая тенденция: чем старше дети, тем чаще они отмечают значимость психологического состояния человека в сохранении здоровья.

Для успешной психопрофилактики личностных отклонений, межличностных отношений со сверстниками и родителями, а также создания адекватной внутренней картины болезни необходимо своевременное вмешательство психолога (консультация родителей и медицинских работников, индивидуальные и групповые занятия с детьми, профориентация подростков).

Литература

1. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. – М., 1992.

2. Дедов И.И., Мухин Н.А., Шестакова М.В. *Патогенные особенности сахарного диабета и их ранняя диагностика* // Пробл. эндокринологии. – 1990. – №4.

3. Дедов И.И. *Осложнения сахарного диабета (клиника, диагностика, лечение, профилактика)*. – М., 1995.

4. Дедов И.И., Кураева Т.Л., Петеркова В.А., Щербачева Л.Н., Касаткина Э.П. *Сахарный диабет у детей и подростков*. – М., 1996.

5. *Диабет у детей и подростков*. – М., 2002.

6. Тополянский В.Д., Струковская М.В. *Психосоматические расстройства*. – М., 1996.

Сведения об авторе

Козловская Галина Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной психологии ГОУ ВПО СГПИ. Автор более 70 научных работ и учебно-методических пособий. Сфера научных интересов: изучение детей с ограниченными возможностями здоровья, организация психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии, подготовка дефектологических кадров.

* * *



ИЗУЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА «АЛГОРИТМИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

С.Д. Язвинская

Одним из ключевых аспектов, определяющих значимость информатики как новой учебной дисциплины, является необходимость решения такой глобальной задачи, как подготовка поколений молодых людей с новым алгоритмическим (операционным) стилем мышления, алгоритмическими способностями, позволяющими эффективно использовать ресурсы современного информационного общества. Такая задача не могла быть решена в рамках традиционных школьных дисциплин. Только информатика может предложить необходимый дидактический инструментарий [6:9].

Развитие личности не может происходить без развития способностей, которые и представляют собой подлинное новообразование, формирующиеся в индивидуальном развитии. Вместе с тем, сама трактовка понятия алгоритмические способности в литературных источниках весьма нечеткая и неоднозначная, поэтому в целях его уточнения мы посчитали необходимым обратиться к рассмотрению основного понятия «способности» и его интерпретаций с точки зрения различных подходов в психологии.

В области проблематики способностей ребенка накоплено большое количество работ как отечественных, так и зарубежных исследователей (Н.С. Лейтес, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, Ч. Спирмен, Л. Терстоун, Д. Векслер, Р. Стернберг и другие). Однако следует заметить, что при всем многообразии положений эта проблема остается

одной из наиболее сложных в психологии и не имеет единой интерпретации. Одно из первых, принятых в психологии понятий способностей, было разработано Б.М. Тепловым. В своем определении он выделил три главных признака: «Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого... Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей... В-третьих, понятие «способность» на сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека» [9:37]. Основные положения его учения в понимании природы способностей отражены в большинстве последующих пособий и в психологических словарях. В современной психологической науке возникла более широкая трактовка способностей. Глубокий анализ теорий способностей дает в своей работе О.В. Соловьева, где она раскрывает разные подходы к проблеме способностей, ставящие во главу различные факторы и составляющие, которые и детерминируют развитие способностей. Однако, – и это наиболее важно для нашего исследования, – примечателен тот факт, что большинство ученых обращают особое внимание на взаимосвязь и взаимообусловленность двух процессов: развития способностей и развития личности. Способности не могут быть поняты и не могут рассматриваться вне личности. К.А. Абульханова-Славская подчеркивает, что развитие способности дает не



только практический эффект, повышая качество деятельности, но и личностный эффект удовлетворения от ее процесса, который, выступая подкреплением, оказывается, в свою очередь, условием способности. Понимание сущности способностей чрезвычайно важно для разработки личностно ориентированных образовательных технологий. Безусловно, способности к тому или иному виду деятельности обусловлены индивидуальными различиями психики, следовательно, при организации процесса обучения выбор способов, приемов и темпов должен учитывать индивидуальные различия и уровень развития способностей. Успешность в значимой для ребенка деятельности влияет на развитие его личности, формирует его личное достоинство. Это является предпосылкой для свободного проявления своей индивидуальности, становления способности к культурному саморазвитию и самоопределению. Следует подчеркнуть, что в настоящее время наблюдается тенденция к концептуальному синтезу и обобщению фактического материала по проблеме изучения способностей. На наш взгляд, этот процесс обусловлен переходом к личностной парадигме в образовании и необходимостью разработки методологического обеспечения личностно ориентированного образовательного процесса. Личностный подход рассматривается как принцип синтеза направлений педагогической деятельности вокруг ее главной цели – личности и необходимости учета ее неповторимости, индивидуальности, возрастных и психологических особенностей, центральным моментом которых являются способности. Только целостная теоретическая концепция может обеспечить значимое влияние науки на практику.

На основе анализа исследований по проблеме способностей мы можем более детально рассмотреть ключевое понятие «алгоритмические способности», уточнить определение, установить их место

в общей структуре познавательных способностей человека и определить показатели (критерии), которые в дальнейшем будут положены в основу диагностики.

В справочной литературе понятия «способности» и «алгоритм» встречаются исключительно порознь. Большой толковый психологический словарь определяет алгоритм как метод для решения конкретной проблемы, который обязательно, в конечном счете, приведет к решению. В психолого-педагогическом словаре алгоритм – это система операций, применяемых по строго определенным правилам, приводящая к решению задачи. Изначально понятие алгоритма принадлежит к области математики, и до недавнего времени применялось лишь в самой математике. В педагогике и психологии данное понятие связано с определенной функцией: изучение протекания алгоритмических процессов и операций у человека в отличие от протекания в неживых системах, как они формируются, усваиваются, осознаются, как им учить, перестраивать, обобщать, автоматизировать и т.д. Поэтому в этих науках понятие алгоритма применяется не в его точном математическом смысле. В работе с детьми под алгоритмом интуитивно понимают общепонятное и точное предписание о том, какие действия и в каком порядке необходимо выполнить для решения любой задачи из данного вида однотипных задач. Как видно, это определение не является математическим определением в строгом смысле, так как в нем встречается много терминов, смысл которых может быть ясен, но точно не определен. Однако оно представляет собой разъяснение того, что обычно вкладывается в интуитивное понятие алгоритма, что для педагогики вполне достаточно. Любой вид продуктивной и творческой деятельности прежде основывается на овладении первичными способами их выполнения. Нередко при этом встречаются виды од-



нотипных действий (задач), для которых существует достаточно общий способ (алгоритм), который можно бы было использовать для решения любой задачи из данного вида однотипных задач.

Попытку дать определение алгоритмическим способностям предпринимал А.Н. Колмогоров. Об алгоритмической способности он говорил как о способности умелого преобразования сложных буквенных выражений, о нахождении удачных путей для решения. Алгоритмические способности он относил к элементам математической одаренности. Поскольку «алгоритмические способности» традиционно рассматриваются в качестве компонентов математических способностей, то для уточнения данного понятия, необходимо выяснить, что понимается под способностью к изучению математики. Попытки определения математических способностей делались неоднократно и зарубежными и отечественными исследователями, однако пока единственное на данный момент определение мы находим у В.А. Крутецкого в его работе «Психология математических способностей школьников». Он считает, что под способностями к изучению математики следует понимать «индивидуально-психологические особенности, отвечающие требованиям учебной математической деятельности и обуславливающие при прочих равных условиях успешность творческого овладения математикой как учебным предметом, в частности относительно быстрое, легкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики» [4:268].

Дальнейшее изучение психолого-педагогической литературы выявило тенденцию к более широкой трактовке понятия алгоритмических способностей в современных условиях. Это объясняется, прежде всего, тем, что новые требования к системе образования связаны не только с его переориентацией на гуманисти-

ческое направление, но и с обновлением научной и методической базы обучения вследствие внедрения в образование новых информационных технологий. Так, с распространением ЭВМ и программирования появляются новые науки, учебные дисциплины, а вместе с ними и новые понятия: алгоритмическая культура, алгоритмическое мышление и др. С недавнего времени появились новые математизированные науки – теоретическая информатика и алгоритмика, одним из фундаментальных понятий которых стало понятие алгоритма. Они тесно связаны с программированием, успешное овладение которым предполагает, в первую очередь, развитие алгоритмического мышления, то есть искусства и способностей размышлять, планировать, предусматривать различные обстоятельства и поступать в соответствии с ними, то есть умение решать задачи различного происхождения, требующие составления плана действий для достижения желаемого результата. Конечная цель при этом заключается в том, чтобы научить ребенка выделять конкретное содержание реальной задачи для построения алгоритма ее решения. Алгоритмика, предусматривает изучение основных алгоритмических конструкций и построение алгоритмов разных типов. Вместе с этим в понятие общей культуры современного человека вошел новый элемент, получивший название «алгоритмической культуры». Необходимым условием формирования алгоритмической культуры, как отмечают многие исследователи, является развитие алгоритмического стиля мышления (А.П. Ершов, М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Ю.А. Первин и др.). При этом под алгоритмическим мышлением они предлагают понимать особый способ мышления, основанный на технологии пошагового решения задачи с конечным числом этих шагов. Роль алгоритмического мышления оказывается намного значительнее «техно-



логических» знаний: оно необходимо каждому современному образованному человеку и имеет общекультурную, общеобразовательную, общечеловеческую ценность. С этого времени алгоритмические способности все чаще начинают рассматриваться как необходимый компонент приобщения детей к информатике и компьютерным технологиям, где понятие алгоритма выступает как одно из фундаментальных понятий информатики.

Однако следует отметить, что зачастую многие авторы употребляют термины «алгоритмическое мышление» и «алгоритмические способности» в качестве синонимов, подменяя их друг другом и не конкретизируя самих понятий. Мы склонны видеть причину этого в том, что данные понятия достаточно новы и малоизученны, и в справочных источниках, как уже ранее нами отмечалось, определений им не дается. Н.Б. Истомина определяет алгоритмические способности как «умение последовательно, четко и непротиворечиво излагать свои мысли..., представлять сложное действие в виде организованной последовательности простых» [3:74]. Она отмечает, что алгоритмические способности находят свое выражение в том, что человек, видя конечную цель, может составить алгоритмическое предписание или алгоритм (если он существует), в результате выполнения которого цель будет достигнута. Многие исследователи придерживаются такого же мнения (А.В. Горячев, Н.В. Ключ, А.К. Звонкин, С.К. Ландо и др.). Они принимают за основу обучения маленьких детей информатике задачу развития логического и алгоритмического мышления, понимая под последним развитие способностей к упорядочиванию, установлению и выполнению последовательности действий и событий, творческой алгоритмизации деятельности (простейшие алгоритмы расстановки), к кодированию. Содержание этих способностей соответствует требованиям алго-

ритмической деятельности, следовательно, эти способности относятся к алгоритмическим.

Исследуя проблему развития информационной культуры дошкольников, многие авторы указывают на то, что в ее основе лежит деятельностный подход в познании окружающего мира, который предполагает овладение эмпирическими, знаково-символическими и алгоритмическими способами деятельности. Они отмечают настоятельную необходимость в овладении детьми как специальными способами деятельности, так и универсальными, составляющими основу информационной культуры личности, в том числе кодированию и алгоритмизации. А.А. Темербекова отмечает, что алгоритмы являются неотъемлемой составляющей деятельности людей в различных областях науки, т.к. результат деятельности зависит от того, насколько четко человек осознает алгоритмическую сущность своих действий: что он делает, в какой последовательности и каков ожидаемый результат его действий. Все это определяет аспект культуры, характеризующийся способностями к построению и использованию различных алгоритмов в своей деятельности [8:98]. Следовательно, развитие алгоритмического мышления, алгоритмических способностей необходимо каждому вне зависимости от того, используется компьютер или нет.

Способности – явление динамическое; нельзя говорить об их присутствии до того как они проявились, и нельзя считать их окончательно развившимися. Проследивая динамику развития понятия алгоритмические способности, мы убедились, как изменяется и расширяется содержание интерпретации этого понятия с появлением, бурным внедрением и функционированием информационных технологий в разных видах человеческой деятельности. Важным нам представляется изучение творческой сто-



роны алгоритмических способностей. В начале исследования мы уже отмечали, что будем трактовать алгоритмические способности как творческие. С нашей точки зрения это правомерно и подтверждается рядом исследований в данной области. Т.В.Корнилова и О.К.Тихомиров, рассматривая вопрос об интеллектуальном развитии личности в диалоге с компьютером, обращаются к сравнительному анализу собственно творческой и нетворческой деятельности, имея в виду под последней алгоритмическую деятельность. Они отмечают, что такое противопоставление скорее формально, так как реальная деятельность – это все же диалектическое единство, синтез алгоритмоподобных и неалгоритмических процессов. «Удельный вес» этих составляющих в конкретной деятельности человека, естественно, разный. Это позволило нам предполагать, что и деятельности ребенка дошкольного возраста свойственен тот же синтез творческого и алгоритмизированного, причем чем младше ребенок, тем в большей степени его действия алгоритмичны, так как в этом возрасте ребенок только начинает знакомиться и овладевать теми или иными способами действий, что носит скорее репродуктивный характер, нежели творческий.

Поскольку, как мы уже отмечали, способности определяются требованиями конкретной деятельности, то можно утверждать, что алгоритмические способности так же необходимы, как и творческие и, кроме того, могут выполнять их функции, то есть становиться творческими, позволяющими на основе знания универсального способа создавать свой собственный индивидуальный способ решения той или иной задачи. Это, в частности, проявляется в деятельности, где происходит творческое преобразование знакомого алгоритма в соответствии с наклонностями и интересами человека. Большинство исследователей определя-

ют алгоритмические способности как способности использовать и разрабатывать алгоритмы. Любая деятельность, требующая разработки чего-либо, связана одновременно с использованием уже накопленных знаний и опыта способа решения задачи, а также с генерацией собственных оригинальных идей и является либо полностью, либо частично творческой. В.Т. Кудрявцев, исследуя детское творчество, особо подчеркивает его отличие от творчества взрослых. Он отмечает, что творениям маленьких детей не присущи новизна, оригинальность, значимость и полезность для общества в том смысле, как это понимается взрослыми. Все выработанное человечеством культурное наследие существует уже до ребенка и является новым только для него самого. Однако освоить созданное человечеством он может только усилием и трудом собственной мысли. Ребенку предстоит как бы «переоткрыть» и воспроизвести некоторые существенные черты творческого поиска. В этой связи В.Т. Кудрявцев рассматривает овладение ребенком алгоритмами разных видов деятельности как «способность осваивать культуру и её образцы в форме проблем, а не готовых ответов, проявлять самостоятельность и инициативу в их решении, что и является творчеством как «открытием для себя» [5:74]. Эту же идею мы находим у Л.С. Выготского, который связывал творчество (жизнетворчество) с «созданием новых форм поведения» [1:186]. Мы разделяем эти точки зрения и считаем, что, для того, чтобы творческая отдача была максимальной, необходимо разумное сочетание творческого и алгоритмического оснований.

Чтобы определить место алгоритмических способностей в общей структуре способностей следует обратиться к их классификации. Изучая конкретно-психологическую характеристику различных способностей, многие исследователи



предлагают различные виды классификации. Наибольшее распространение в отечественной психологии получила классификация по принципу – общие и специальные. Общими традиционно принято называть способности, которые отвечают требованиям не одной, а многих видов деятельности, а специальными – более узкому кругу требований данной деятельности. Они не противопоставляются друг другу, а являют собой единство. В современной психологии прослеживаются тенденции к пересмотру традиционной классификации способностей. Данная проблема рассматривается намного сложнее и шире, и психология до сих пор не располагает необходимыми сведениями для полного структурирования способностей.

Как мы уже отмечали, структура совокупности психических качеств, которая выступает как способность, в конечном счете, определяется требованиями конкретной деятельности и является различной для разных видов деятельности. Именно по тому, в каком виде деятельности проявляется способность и обеспечивает ли она успешность данной деятельности, определяют вид специальных способностей: литературные способности, математические, конструктивно-технические, музыкальные, художественные, педагогические и т. д. Появление новых видов деятельности обнаруживает и новые виды способностей. По мере того как человек осваивает эти виды деятельности, порождаются и развиваются новые способности, а прежние способности получают новое содержание. Проследивая динамику развития понятия «алгоритмические способности», мы убедились в справедливости данного утверждения. Поэтому, пытаясь более обстоятельно раскрыть понятие алгоритмических способностей, мы рассматривали и саму алгоритмическую деятельность, так как о наличии способностей можно говорить лишь по осо-

бенностям выполнения этой деятельности. При этом мы исходили из утверждений В.А. Крутецкого о том, что деятельность можно рассматривать под разными точками зрения, но говорить об анализе способностей (а не умений и навыков) можно только в том случае, если деятельность рассматривается с точки зрения того, какие психологические особенности человека благоприятствуют овладению ею [4:213].

Большинством авторов под алгоритмической деятельностью понимается процесс разработки, описания алгоритмов средствами заданного языка и их реализация. Овладение данной деятельностью обуславливают такие знания и умения, как: планирование структуры действий, знания основных алгоритмических структур и умение применять их для построения алгоритмов, умение строить информационные модели и описывать алгоритм на адекватном (понятном исполнителю) языке, умение инструментировать свою деятельность, кодировать информацию и т.д. При этом неоднократно подчеркивается, что алгоритмизация – это универсальный метод познания и управления, присущий любой деятельности. Действительно, умение планировать структуру целенаправленных действий, строить информационные модели необходимо и в научном исследовании, и в общественной жизни, и в быту, и в педагогической деятельности учителя, и в учебной деятельности учащегося. Умение организовывать поиск информации необходимо в любой научной, творческой, технической работе, а умение инструментировать свою деятельность, то есть находить в каждой ситуации адекватные средства для решения поставленной задачи, важно вне зависимости от того, какие инструменты находятся в распоряжении человека.

Подводя итог вышеизложенному, важно подчеркнуть, что алгоритмические способности занимают свое место в



структуре познавательных способностей, являясь частью специальных математических способностей. При этом их следует рассматривать и как учебные и как творческие, позволяющие на основе знания универсального способа создавать свой собственный индивидуальный способ решения той или иной задачи. Алгоритмические способности предполагают умение действовать не по готовому рецепту, правилу, образцу, а использовать способность к обобщению: на ряде частных, конкретных примеров прийти к осознанию общего правила для данного рода однотипных задач.

Обобщив все вышесказанное, мы предлагаем понимать под *алгоритмическими способностями специфические индивидуально-психологические особенности личности, соответствующие требованиям алгоритмической деятельности и обеспечивающие на основе технологии пошагового решения задач быстрое и успешное достижение новых и значимых для личности результатов в учебно-познавательной деятельности.*

Более точно определить сущность и содержание рассматриваемого алгоритмических способностей можно на основе решения вопроса об их структуре. Способности, как правило, описывают посредством нескольких характеристик. Так, они обладают свойством, определяющим ту деятельность, которой они благоприятствуют, и количеством, то есть мерой выраженности. Изучение структур способностей к конкретным видам деятельности идет по линии перечисления более частных способностей, совокупность которых и составляет способность к тому или иному конкретному виду деятельности. Поскольку алгоритмические способности, как уже отмечалось выше, рассматриваются в качестве компонентов математических способностей, то при разработке их структуры логично опираться на исследования о сущности и структуре математических способностей.

Работы, посвященные этой проблеме, достаточно немногочисленны. Особое внимание привлекают исследования А.Г. Ковалева и В.Н. Мясичева, А.В. Крутецкого, А.Н. Колмогорова, Н.А. Менчинской, З.И. Калмыковой, С.И. Щварцбурда. Авторы предлагают разную классификацию, выделяют в качестве приоритетных то одни, то другие компоненты, что и было затем проанализировано в последней работе В.А. Гусева [2]. Основываясь на анализе различных структур способностей (особенно математических), в нашем исследовании мы разработали собственную структуру алгоритмических способностей, содержание которой соответствует требованиям алгоритмической деятельности.

В нашем исследовании мы доказываем, что алгоритмические способности следует развивать уже с 7-летнего возраста. С этой целью мы исследовали возможности и предпосылки для их развития в данный возрастной период. Важной линией развития в данном возрасте, как отмечают Л.С. Выготский, Н.Н.Поддъяков и др., является то, что проявляются во всей полноте такие процессы как мышление, память, представление, восприятие, возникают и функционируют на уровне прогноза становления личности новые горизонты развития. Активно развивается наглядно-образное мышление. Важным условием возникновения этой формы мышления является формирование у детей умений различать план реальных объектов и план моделей, отражающих эти объекты, а также познание ими простых связей и зависимостей окружающего мира. В старшем дошкольном возрасте значительно повышается регулирующая функция речи, уровень произвольности и осознанности действий. Это является предпосылкой для развития умений планировать свои действия, предвосхищать их результат [1, 7]. У ребенка постепенно формируется общая умственная спо-



способность направленного анализа условий с точки зрения основной цели действия. В этот период дети учатся расчленять основную цель деятельности на вспомогательные цели, устанавливать связи между ними и конкретными условиями задачи. Эта способность универсальна, поскольку решение фактически любой более или менее сложной задачи требует выделения определенной последовательности целей, их иерархизации, отражения в плане представлений всей динамики изменения условий, в которых эти цели даны. Именно четкое представление результата позволяет ребенку целенаправленно анализировать условия задачи. Вместе с тем, процесс мышления практически невозможен без учета тех условий, в которых задана цель. Уже в старшем дошкольном возрасте начинает формироваться новая более сложная структура деятельности, характеризующаяся соподчинением основных и вспомогательных целей. По мнению Ж.Пиаже, важнейшим приобретением данного возрастного периода является возникновение и развитие символической функции, а также антиципирующих образов, в которых ребенок воспроизводит новые, ранее не воспринимавшиеся события. Пиаже подчеркивает, что эти новообразования выступают как результат развития операторного интеллекта. Все вышесказанное позволяет утверждать, что в старшем дошкольном возрасте имеются все необходимые предпосылки для формирования основ алгоритмической деятельности, а значит и для развития алгоритмических способностей.

Исходя из всего вышесказанного и основываясь на анализе различных схем структуры способностей (особенно математических), выявленных психологами, педагогами, математиками, в нашем исследовании мы представляем структуру алгоритмических способностей, в которую вошли как собственно алгоритмические способности, которые отвечают

требованиям алгоритмической деятельности, так и особенности эмоционально-волевой сферы, черт характера личности, её интересов и склонностей заниматься данным видом деятельности. Построенная система позволяет разработать диагностику выявления и пути развития алгоритмических способностей у детей, а также дифференцировать их по уровням развития. Показатели алгоритмических способностей мы классифицировали, что дает возможность нам не только сформулировать и систематизировать их, но и в дальнейшем более четко определить уровни их развития у учащихся.

В первую группу вошли показатели, характеризующие собственно алгоритмическую деятельность: умение планировать свою деятельность; способность представлять сложное действие в виде организованной последовательности простых действий; способность представлять конечный результат (видеть основную цель, на которую будет направлено действие); умение составлять алгоритм для достижения цели (выстраивать порядок действий, которые расчленяют основную цель деятельности на вспомогательные цели, и устанавливать связи между ними); придерживаться определенных правил, заданных алгоритмом, и поступать в соответствии с предвиденными событиями с целью рационального достижения результата; способность применять известный алгоритм в конкретной ситуации; способность к кодированию информации.

Ко второй группе мы отнесли показатели алгоритмических способностей, характеризующие личностные качества: способность к упорядочиванию, установлению и выполнению последовательности действий, событий; способность довести до конца намеченный план решения; настойчивость в достижении цели; потребность к логической завершенности, законченности; умение



рационально распределять свою деятельность во времени.

Третья группа включает способности, характеризующие особенности мыслительной деятельности: способность размышлять (четко, последовательно и непротиворечиво излагать свои мысли); способность выделить конкретное содержание задачи; выражать свои действия адекватными языковыми средствами; гибкость мыслительного процесса; умение анализировать, воспринимать процессы или явления расчлененно; умение мыслить абстрактно, опираясь на схемы, модели.

К четвертой группе мы отнесли способности, отражающие творческое начало: умение преобразовывать знакомые алгоритмы выполнения деятельности в соответствии с индивидуальными наклонностями и интересами; умение выбрать из нескольких вариантов тот, который предполагает более рациональное решение с точки зрения оптимальности его выполнения: за более короткий срок и меньшее количество шагов; способность к творческой алгоритмизации деятельности (самостоятельное составление простейших алгоритмов); способности генерировать вариативные способы решения задачи и находить оптимальные пути ее решения.

Таким образом, в рамках рассмотренной концепции выясняется понимание сущности и структуры алгоритмических способностей, что позволило на научной основе разработать и сформулировать определение и выявить показатели алгоритмических способностей. Была обоснована необходимость и возможность их развития на начальной ступени образования, что лишним раз подчеркивает обоснованность введения курса информатики в начальной школе.

* * *

Литература

1. *Выготский Л.С. Вопросы детской психологии.* – СПб., 1997.
2. *Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике.* – М., 2003.
3. *Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений.* – 4-е изд., стереотип. – М., 2001.
4. *Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / Под ред. Н.И. Чуприковой.* – М., 1998.
5. *Кудрявцев В.Т. Феномен детской креативности // Дошкольное воспитание.* – 2006. – № 3.
6. *Первин Ю.А. Методика раннего обучения информатике: Методическое пособие / Ю.А. Первин.* – М., 2005.
7. *Поддъяков Н.Н. Мышление дошкольника.* – М., 1977.
8. *Темербекова А.А. Методика преподавания математики: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.* – М., 2003.
9. *Теплов Б.М. Способности и одаренность // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.* – М., 1981.

Сведения об авторе

Язвинская Светлана Дмитриевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой математики Ставропольского государственного педагогического института; автор 19 научных публикаций, 1 методического пособия. Сфера научных интересов: образование учащихся и студентов в области информатики и информационных технологий.



СУЩНОСТЬ УСТАНОВКИ В ТРУДАХ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

М.В. Колпачев

Английский философ Альфред Норт Уайтхед высказал полностью согласовывающуюся с психологией рекламы мысль о том, что «цивилизация движется вперед путем увеличения числа операций, которые мы можем осуществлять, не раздумывая над ними. Любой акт, совершенный под влиянием восприятия индивидом рекламного образа по сути своей является действием; практика показывает, что громадное большинство таких действий мы совершаем в силу инерции. Этому есть свое объяснение. «Непросто подвинуть человека из сферы понятных, привычно совершаемых действий, комфортных тем, что они не требуют своего осознания, сделать шаг в *неиспробованное*, требующее сделать усилие, хотя бы создать собственное к нему отношение, – указывает С.Э. Серов. – Мощь рефлекторного течения автоматически совершаемых действий именно в том, что они автоматические. Сила инерции – в ней самой, в том, что она не осознается» [10]. Данный вывод согласуется с мыслью американского психолога Р. Чалдина, считающего, что преимущество стереотипного реагирования «заключается в его эффективности и «экономичности»; автоматически реагируя на несущую основную информацию черту «спусковой крючок», индивид сохраняет свое время, энергию и умственный потенциал [13:31].

Американские психологи Ф. Зимбардо и Ф. Лаппе выделяют пять категорий реакций на социально значимые раздражители:

- собственно поведение: мы голосуем, приобретаем товары, подписываем заявления, сдаем кровь на донорских пунктах;

- поведенческие интенции – намерения, ожидания или планы действий, предвещающие сами действия. Подобно непродуманным обещаниям эти планы не всегда находят воплощение в реальности;

- идеи, сопровождающие наши поступки, убеждения или (в более широком смысле) наши когниции – познания, сложившиеся в результате познавательных (когнитивных) процессов и включающие в себя как убеждения, так и элементы сведений о данном объекте и о том, как не «следует» вести себя по отношению к нему;

- аффективные реакции, эмоции или «глубинные» чувства, отражающие наши установки на уровне физического возбуждения (например, переживание удовольствия, грусти и т.д.);

- собственно установки – комплексные, суммарные оценочные реакции, включающие в себя все остальные компоненты.

Взаимосвязь установок, когниций, аффективных реакций, интенций и моделей поведения, составляющих одну упорядоченную систему, имеет огромное значение. Подразумевается, что изменение одного компонента может вызвать изменения в каком-либо другом. Изменение в убеждениях способно повлечь за собой необходимость переменить установку. Новая установка... может в конечном итоге привести к изменению поведения... Наконец, новые установки могут повлиять на то, что мы думаем о социальных объектах, а, следовательно, вызвать изменения в убеждениях [3]. Более того, установки и убеждения относительно одного объекта могут быть связаны с установками и убеждениями относительно другого объекта, и велика вероятность



того, что изменения первых автоматически вызовет перемены во вторых.

Термин «установка» в общей психологии впервые употребил Г. Спенсер в 1862 г. В социальную психологию термин установка был введен в 1918 г. Томасом и Знанецким, опубликовавшими работу «Польский крестьянин в Европе и Америке» и обозначившими установкой «объективную ориентацию членов группы по отношению к ценностям». В 1935 г. более полное определение установки дал Г. Олпорт, понимавший под ней состояние умственной и нервной готовности, основанное на опыте, направляющее реакции индивида в отношении всех объектов в ситуациях, с которыми они связаны [14]. К 40-м годам XX века на Западе сформировалось два направления в исследовании установки (аттитюда): а) изучение устойчивой структуры аттитюда – синдрома устойчивости реакций и б) исследование структурных составляющих установки по когнитивной, аффективной и поведенческой составляющим, представленные Г. Олпортом, К. Ховландом, Л. Турстоуном, И. Фергюсоном, Д. Статтом и др. Исследователи надеялись занять в установке универсальное средство регулирования поведения людей. Экспериментальные данные не оправдали ожиданий приверженцев теории установки о ее всеисилии, и изучение аттитюдов было сосредоточено на выявлении условий, при которых аттитюды определяют поведение человека.

В целом эти условия можно свести к следующим: а) если «другие влияния» сведены до минимума; б) если они полностью соответствуют предсказанному поведению; в) если они достаточно сильны и активизируются ситуацией [6:163]. Указанные условия, однако: а) не давали повода для игнорирования установок при осуществлении социальных проектов и б) эти условия во многом создавались организаторами данных проектов.

В нашей стране приоритет в изучении установки принадлежит Н.Д. Узнадзе, нашедшей своих продолжателей в лице А.С. Прангишвили, Ш.А. Надирашвили, В.А. Ядова, Г.М. Андреевой, П.Н. Шихирева и др. Оговоримся, что «установку по Узнадзе» нельзя рассматривать как идентичную социальной установке в силу ограничения сферы исследования физиологическими потребностями человека. В то же время многие положения теории установки Узнадзе распространяются и на социальную сферу.

Н.Д. Узнадзе указывал, что поведение личности протекает на двух уровнях: импульсивном (бессознательном) и сознательном. На первом уровне его направленность определяется установкой, формирующейся при взаимодействии потребностей человека с ситуациями, в которых они актуализируются. Второй уровень является более высоким уровнем поведения. Человек противопоставляет себя внешней среде, сознает действительность и выбирает вид поведения, за который может нести ответственность. На этом уровне идет осуществление далекой мотивации, совершение действий, цель которых состоит в удовлетворении потребностей, предназначенных для будущей жизни.

Ученый определял установку «как целостное психическое состояние готовности субъекта к осуществлению определенного поведения» и считал, что она возникает на основе мотивационных и ситуативных факторов, благодаря чему приобретает способность регулировать осуществление целесообразного поведения. Представителями тбилисской школы были выявлены два основных условия возникновения установки: 1. Существование потребности в чем-либо. 2. Наличие ситуаций, в которой эта потребность могла бы быть удовлетворена. Им же были исследованы две разновидности ее состояния [12].

1. Фиксированная установка. Большое количество повторений или высокий



личностный вес должны зафиксировать в психике человека возникшую установку. Выполнив своё предназначение, установка не исчезает, а сохраняет готовность снова актуализироваться при создании таких же или аналогичных условий. Установка тем более легко возбудима, чем больше было повторений установочного опыта при её создании, если их личностное значение очень велико.

2. Диффузная установка. По мнению Д.Н. Узнадзе и представителей его школы, при первом зарождении установка не является индивидуализированным и не дифференцированным состоянием. С течением времени и повторов она совершенствуется – дифференцируется и индивидуализируется именно для конкретного случая.

Н.Д. Узнадзе было высказано предположение о существовании установок филогенетического происхождения, что вписывается в представления швейцарского психолога К. Юнга о видовой, или генетической, памяти. «Мы, пожалуй, окажемся ближе всего к истине, – писал американский психолог, – если представим себе, что наша сознательная и личная психика покоится на широком фундаменте унаследованной и всеобщей духовности диспозиции, которая как таковая бессознательна, и что наша личная психика относится к коллективной психике примерно так, как индивидуум к обществу» [15:203].

Механизм влияния установки на деятельность был исследован В.П. Зинченко. «Первый этап взаимоотношений между установкой и деятельностью характеризуется тем, что неосознаваемая установка, в том числе и такая, которая зафиксирована вне деятельности субъекта, оказывает влияние на осознаваемые результаты деятельности, – пишет он. – ...Второй тип взаимоотношений между установкой и деятельностью характеризуется тем, что неосознаваемые установки оказывают влияние на неосознавае-

мые компоненты деятельности... Третий тип отношений между установкой и деятельностью характеризуется тем, что осознаваемые установки оказывают влияние на осознаваемые условия или компоненты деятельности... Наконец, четвертый тип взаимоотношений между установкой и деятельностью характеризуется тем, что осознанные установки оказывают влияние на неосознанные компоненты деятельности» [5:461-463].

Современная психология определяет установку как целостную диспозицию, устойчивую предрасположенность к определенной оценке, основанную на когнитивных, аффективных реакциях, сложившихся поведенческих намерениях и предшествующем поведении [3:49]. Установка – симпатия или антипатия – может сформироваться даже в случае неподкрепленности ментальной репрезентации убеждениями или фактами, как это имеет место в отношении предрассудков. «Установка как состояние, или модус целостного субъекта, обнаруживается при незначительном изменении привычной ситуации... Степень проявления перцептивной установки зависит от ожидаемой вероятности событий, характера потребностей и ценностей субъекта. Чем выше вероятность события, тем быстрее актуализируется установка», – пишет В.А. Барбанщиков [2:101, 102].

Последователь Н.Д. Узнадзе А.С. Прангишвили, перенося теорию установки в социальную сферу, выдвинул предположение о том, что установки, мотивы, черты личности, концепты определяют выявляющееся поведение не изолировано друг от друга, а в совокупности, при руководящей роли установки (set) в каждый дискретный момент времени [9]. Позднее американские психологи Ф. Зимбардо и М. Ляйппе пришли к выводу, что установки, поведение, когнитивные и эмоции составляют специфическую для каждой конкретной личности систему реакций, или «установочную



систему». Аналогичной точки зрения придерживались А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский, отметившие, что «в понятии об установке представлены такие важнейшие признаки человеческого действия, как направленность, упорядоченность (внутренняя связанность, сопротивляемость помехам, структурная устойчивость), организация во времени» [8].

С позиций системной организации психической деятельности (человек – субъект – личность) рассматривает проблему Ш.А. Надирашвили, подчеркивая, что поведение на каждом из уровней регулируется соответствующими установками [7]. С точки зрения деятельностного подхода подходит к анализу структуры установки Г.Н. Асмолов, выделивший четыре уровня установочной регуляции: смысловой, целевой, операционный и уровень психологических механизмов – регуляторов деятельности. Согласно его концепции, смысловые установки определяют деятельностный смысл жизни индивида; целевые – стабилизируют деятельность и придают ей направленность; операционные – составляют ориентировочную основу стандартного поведения, и, наконец, на уровне психофизиологических механизмов обеспечивается технологическая реализация действий [1].

Собственную структуру установки предложил профессор Эдинбургского университета Д. Статт, выделивший в ней когнитивный (убеждение), аффективный (чувства) и конативный (действия) компоненты. При ее обосновании автор исходил из того, что за исключением физиологических рефлексов и обусловленных биологическими процессами способностей все формы поведения человека приобретаются в результате научения. Научение – причина практически любого человеческого поведения, и в наибольшей степени это относится к связанным с нашими действиями установкам [11:37]. Указанная структура в той

или иной мере просматривается в большинстве известных рекламных механизмов, направленных на формирование установок у потенциальных потребителей товаров и услуг.

Вывод по проблеме можно сделать словами Ф. Зимбардо и М. Ляйппе: «Будучи готовыми наперед резюмирующими оценочными суждениями, они (установки – М.К.) приходят в голову сравнительно легко и с точки зрения психологии влияния «часто оказываются наиболее значимыми компонентами установочной системы и соответствующих ментальных репрезентаций» [4:49].

Литература

1. Асмолов А.Г. *Деятельность и установка*. – М., 1979.
2. Барабанищikov А.В. *Восприятие и событие*. – СПб., 2002.
3. Зимбардо Ф., Ляйппе М. *Социальное влияние*. – СПб., 2000.
4. Зимбардо Ф., Ляйппе М. *Социальное влияние*. – СПб., 2000.
5. Зинченко В.П. *Образ и деятельность*. – М.-Воронеж, 1997.
6. Майерс Д. *Социальная психология*. 5-е межд. изд. – СПб., 2000.
7. Надирашвили Ш.А. *Установка и деятельность*. – Тбилиси, 1987.
8. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. *Основы теоретической психологии*. Учебное пособие. – М., 1998. – С. 185.
9. Прангшвили А.С. *Исследования по психологии установки*. – Тбилиси, 1967.
10. Серов С.Э. *Социальная реклама: искусство воздействия словом*. – М., 2006.
11. Статт Д. *Психология потребителя*. – СПб., 2003.
12. Узнадзе Д.Н. *Психологические исследования*. – М., 1966.
13. Чалдин Р. *Психология влияния*. 3-е межд. изд. – СПб., 2000.
14. Шихарев П.Н. *Современная социальная психология в Западной Европе*. – М., 1985.



15. Юнг К.Г. *Собрание сочинений. Психология бессознательного.* – М., 1994.

ческого факультета СКСИ. Кафедра прикладной педагогики и психологии. Сфера интересов – психология рекламы. Автор 8 научных статей.

Сведения об авторе

Колпачёв Максим Викторович. Аспирант 3 курса Социально-психологи-

* * *



КНИГА И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

В.Н. Грузков

Книга представляет собой своеобразное универсальное средство национального педагогического воспитания и интеллектуального развития каждого человека. По сути, для людей книга является их вечным спутником жизни. Но непреходящее значение она занимает в становлении и формировании личности детей и подростков. Именно книга для них является незаменимым другом и советчиком, она нередко оказывается тем единственным духовным ориентиром в сложном и противоречивом мире и от нее во многом зависит их духовный мир, жизненные устремления и идеалы, понимание идей добра и зла, способность различать «плохое» и «хорошее». И, наверное, не будет преувеличением, если сказать: идеалам и героям каких книг дети поверили, на то они и будут ориентироваться по жизни. Поэтому для современного образования и воспитания не было и не будет важнее миссии, чем задача приобщения детей к той книге, которая несет в своем содержании веру в добро и в самого человека, уважительного отношения к поколениям, утверждает и укрепляет идеи труда и учебы, патриотизма и социальной ответственности юного гражданина.

Книга и дети – тема широкого звучания, и рассмотрение всех вопросов здесь требует коллективных усилий специалистов и представителей науки. В предлагаемом материале остановимся на одном из них – теоретических и практических аспектах деятельности библиотек по приобщению юных читателей к книге. На наш взгляд, именно библиотекам, кто призван изо дня в день вести интенсив-

ную и целеустремленную работу, ориентировать мысли и чувства детей в мире книг, принадлежит здесь одна из основных ролей. И сразу надо подчеркнуть, что работники библиотек сегодня, несмотря на непростые условия, с помощью книги и через книгу вносят свой неоценимый (в материальном и моральном плане) вклад в духовно-нравственное воспитание и развитие детей и подростков.

В порядке аргументации, сошлемся только на один пример на итоги работы «Современная детская библиотека – путеводитель в мир добра: библиотечная практика духовно-нравственного воспитания читателей – детей». Семинар был организован совместными усилиями Ставропольской краевой детской библиотеки им. А.Е. Екимцева (заведующая Белуза Л.М.) и Центральной библиотечной системой г. Минеральные Воды (директор Азарова И.Н.). Семинары такого плана носят традиционный характер, непосредственное участие в их организации и проведении принимают и соответствующие структуры министерств образования и культуры Ставропольского края. На них у библиотечных работников представляется прекрасная возможность обменяться опытом работы, выработать основы подходы и направления работы в современных условиях.

Тематика докладов рассматриваемого семинара, представленный в них опыт работы показывают, что библиотеки учатся работать в новых условиях, несмотря на все трудности и противоречия общественной жизни. «21 век – эпоха духовного просвещения (из опыта реализации целевой программы)» – Пушкинская Н.Н., заведующая ООД ЦГБ ЦБС г. Минеральные Воды. «Формирование



нравственной культуры как одно из важнейших направлений в работе детской библиотеки» – Н.И. Кириллова, главный библиотекарь ДО Андроповской МЦРБ. «Цель нашей работы – воспитание души ребенка» – Хоменкова Е.А., главный библиотекарь Предгорной ЦРДБ. «Пути сотрудничества детской библиотеки с другими организациями в духовно-нравственном развитии детей» – Матвейчук Е.В., заведующая ДО Новопавловской ЦГБ. «Эффективные формы и методы работы по воспитанию духовно-нравственного мировоззрения юных читателей в условиях детской библиотеки» – Денисенко Г.В., методист по работе с детьми ЦБ Советского района. «Основы духовной культуры подрастающего поколения (из опыта работы Железноводской ЦБС)» – Потапенко С.И., ведущий библиотекарь Железноводской ЦДБ и Шахбазова И.А., заведующая БФ №3 Железноводской ЦБС. «Из опыта работы православного клуба «Тропинка» – Ворощук И.В., заведующая БФ №4 ЦБС г. Минеральные Воды. Как видите, тематика выступлений на семинаре говорит сама за себя. За каждым из них стоит напряженный труд (в них был представлен теоретический и практический опыт работы, подтверждаемый выставочными материалами, альбомами, видеоматериалами), направлением которого является духовно-нравственное воспитание детей через приобщение их к книге. Творческому обсуждению вопросов семинара способствовала умелая работа ведущей – Зинченко Е.А., главного библиотекаря СКДБ им. Екимцева.

Судя по материалам семинара, можно выделить складывающуюся тенденцию в работе библиотек: их работники стремятся взять курс на «превращение» библиотек в центры духовно-нравственной жизни детей. И при хорошо организованной непосредственной работе с детьми и подростками, их родителями и общественностью юных читателей в биб-

лиотеках всегда прибавляется. Об этом говорила в своем выступлении Е.В. Матвейчук. Главным в работе библиотеки, говорила она, должно быть стремление помочь маленькому человеку вырасти в духовно-нравственном отношении. Поэтому их библиотека постоянно расширяет связи со школами, СМИ, родителями детей, казачеством, религиозными организациями. В этих целях регулярно проводятся творческие чаепития с читателями, встречи с интересными людьми, тематические литературные конференции. С семьями и детьми проводятся конкурсы, беседы. Готовятся и проводятся занятия в лектории «Родительские университеты». Организуются встречи за «круглым столом» под общей тематикой «Библиотека, семья, книга», мероприятия, посвященные году семьи. Живой отклик находит работа общества «Православная педагогика».

По мнению участников семинара, огромный потенциал духовно-нравственного воспитания детей несет в себе классическая литература. На этом сосредоточила свое выступление С.И. Потапенко. В их библиотеке стало традицией проведение литературных вечеров по самой различной тематике: «Поэзия М.Ю. Лермонтова», «Пушкинское лукоморье». «Письма классиков 19-20 веков», «Дни славянской письменности» и др. Причем на такие вечера приглашаются местные поэты, они проводят и презентации своих книг. Мир литературы становится ближе детям через их участие в мероприятиях общегражданского плана. Например, таком, как годовщина трагедии Беслана. Общий его замысел: дети об этом должны помнить и беречь мир на Кавказе. Дети принесли в библиотеку собственные рисунки, сочинения о борьбе с наркотиками, по экологической тематике «Солнце спрятано в каждом», «Живи, земля», «Путешествия в капельке воды».

С особым интересом на семинаре слушали И.А. Шахбазову. Ее выступление



было посвящено работе библиотеки по формированию духовно-нравственных аспектов толерантного поведения юных граждан. Здесь поняли, что мероприятия в зале на сотни человек – мало что дают, с детьми надо общаться «глаза в глаза». Только в таком случае и можно рассчитывать на позитивный результат в их воспитании. Библиотека стала одним из центров воспитания детей. Здесь открыли духовно-нравственный центр «Мечта», где проводятся беседы, лектории о мире разнообразных этических отношений между людьми, народами и др. Привлекают юных граждан вечера танцев народов Кавказа с участием ансамбля «Кабардинка», дни культуры Греции, Армении и других общин. В «Папке толерантности» подбирается символика и флаги республик народов Кавказа. Большой резонанс вызывают конкурсы «А ну-ка парни», «А ну-ка девушки». Интересными и содержательными являются творческие литературные вечера, в них принимают участие и местные поэты; с благодарностью отзываются о Горяеве Д. И., кто всегда охотно приходит на встречу с детьми со своими стихами. Перед ними на безвозмездной основе выступают барды Бражникова Татьяна, Шевченко Алексей. Их песни ребята всегда слушают с большим вниманием.

Говоря о положительном в работе библиотек, правильно будет говорить и о другой стороне в их жизни – о проблемах, которых здесь прибавляется. И, прежде всего, в деле приобщения детей к книге. За последние годы у них снижается интерес к чтению, а вместе с этим снижаются уровень культуры их речи, грамотность, способности к образному мышлению. Особо тревожит – снижение интереса юного читателя к чтению произведений классического порядка. А ведь именно классика оказывает определяющее влияние на развитие духовно-нравственных и душевных качеств, образность мышления юного чи-

тателя, формирование его жизненных целей и идеалов. Тогда как с другой стороны все большее влияние на детей оказывают материалы СМИ, где царит дух агрессии, навешиваются мечты о «красивой жизни». Дети, попавшие под влияние такого искусства, меньше читают, а как следствие – у них падает интерес к учебе, к труду как таковому, снижается мотивация на самоутверждение в обществе. И не только это. Во имя достижения иллюзорных мечтаний подростки совершают и преступления: по количеству граждан пионерского возраста, пополняющих ряды преступного мира, Россия уверенно идет в первых рядах цивилизованных стран; призовые места в мире занимаем и по количеству самоубийств детей.

Тем самым, по целому ряду положений социальные условия бытия по отношению к детям нередко разворачиваются и проявляются таким образом, что они все больше и больше отдаляются от книги, а вместе с этим и от детства. Тогда на какой духовной основе воспитываются те, кто мало или ничего не читает? Что в таком случае можно и нужно делать, что бы дети шли книге навстречу, а она к ним? Простых ответов здесь не может быть, но их надо искать. Как показывает отечественный и мировой опыт, рассчитывать, что все само собой «утрается», по крайней мере, недалеко-видно. Один из парадоксов человеческой жизни – «свято место пусто не бывает», особенно в условиях, когда это место может приносить хорошие «бабки». Нечто происходит и в современной России, где нарастает количество взрослых дядей и теток от бизнеса разного толка, кто сколачивает довольно приличные состояния на развращении общественного сознания и в первую очередь детства. Подсчитано, что в год подростки видят на ТВ до 10 тысяч сцен насилия и преступлений. От их разрушающей детские души работы криком кричат библиотеки, школы, родители. Но где там!?



На детей продолжают рушиться потоки материалов СМИ, киноиндустрии, бульварной эстрады и литературы, где царит дух агрессии и насилия над человеком и здоровым смыслом жизни, романтизируется «красивая жизнь» через поступок «любой ценой». Под воздействием такого рода «рыночной культуры» дети в своем мироощущении могут переходить в чуждый (а где просто враждебный) им мир духовного пространства. А в итоге получается, детские библиотеки, а вместе с ними семья и школа не могут противостоять социальному негативу.

И проблем здесь не уменьшается. На сегодня 2 миллиона подростков считаются неграмотными. Нарастает число тех, кто вообще ничего не читает. А поскольку детство для человека не есть вечная категория, то не читающие подростки сегодня завтра становятся взрослыми и уже существуют и передают «новые» традиции общения и воспитания вне мира книги, духовного источника, несущего для людей необходимые для них знания интеллектуального развития и личностной социализации, опыт освоения национальных культурно-исторических ценностей. По статистике, на 2005 год ничего не читали – 37%, не покупали книг – 52%, не держали книг дома – 34% населения. Надо понимать, названные показатели не улучшились и в настоящее время. Для некогда читающей страны – печальная и даже удручающая статистика.

Еще сторона общей темы. Исходя из понимания, что книга есть средство национальной педагогики, не менее важно видеть, что и как читают дети и подростки. Здесь также не может не тревожить общественность (в первую очередь, учителей, родителей, библиотекарей) состояние, когда прибавляется число представителей подрастающего поколения, кто утратил интерес к классической литературе. А ведь именно классическая литература несет в своем содержании

культурно-исторический и нравственный духовный опыт традиций народов и потому доминантно воздействует на развитие духовно-нравственных и гражданских качеств растущей личности, ее воображение и образность мышления, на формирование идеалов и ценностных ориентаций будущих поколений. И в этом смысле справедливыми являются суждения о том, каким идеалам и героям книг дети поверили на тех они во многом ориентируются во всей последующей жизни.

Сложившееся положение дел с книгой для детей в нашей стране с трудом поддается здравому объяснению. Исследованиями показано (в том числе по медицинским и криминалистическим основаниям), что дети, попавшие под влияние бульварной информации и литературы, меньше читают книг, требующих напряжения ума и души (тут не до классики), у них, соответственно, снижается словарный запас, культура речи, грамотность, способность к образному мышлению, интерес к работе с словом, к учебе и труду как таковому. Вместе с этим, у них резко снижается личная мотивация на общественное самоутверждение, происходит нравственная деформация их жизненных устремлений и ценностных ориентаций. Как результат, ими утрачивается способность различать границы между добром и злом, «плохое» от «хорошего». Тем не менее, по всему информационному полю объем негатива для детей и подростков не снижается, разве что становятся более изощренными формы его подачи.

Под воздействием современной массовой бульварной культуры на духовный мир детей и подростков, например, ради достижения посеянных ими идеалов «красивой жизни» они (как показывают данные МВД и прокуратуры) совершают до 30% преступлений разного рода и других, несовместимых с их возрастом и предназначением в обществе, деяний. Поэтому с полным основанием в ряд



«особых заслуг» СМИ можно отнести достижения такого рода: по количеству граждан пионерского возраста, пополняющих ряды преступного мира, Россия уверенно вырывается в первые ряды цивилизованных стран; призовые места в мире занимаем и по количеству самоубийств детей. Вырвались вперед и по части «приобщения» подростков к наркотикам, – это всегда является закономерным следствием возрастающей активности не только «баронов от наркотиков», но и деформации духовно-нравственного мира личности: стремление получить «кайф от жизни» на уровне привычки (если приучили человека к этому) проявляется уже на уровне бессознательно и оно подавляет любые здоровые духовные ориентации.

Разумеется, как выше отмечалось, разговор и книге и детях нельзя сводить только к книге и тем же СМИ. Кризисное состояние положения книги в системе детства есть проявление углубляющегося социально-экономического и гуманитарного кризиса в обществе. Поэтому причины неблагоприятного положения дел с состоянием духовного мира детей и подростков носят комплексный характер. В немалой степени это связано с отношением государства и общества к детской книге и чтению как таковому, воздействием неблагоприятной социальной среды, в которой растет человек. Причем нельзя не учитывать, что и взрослые под влиянием противоречивых жизненных условий сами могут утрачивать ценностные ориентиры, и их негатив в восприятии окружающего мира отрицательно влияет на духовно-нравственный мир детей. По усредненным данным, сегодня 30% населения не читает газет и книг, 10% неграмотны, более 11% взрослых людей (данные не имеют абсолютного выражения) не видят вообще смысла жизни. Что само по себе требует отдельного разговора. В целом же, весь вопрос здесь, как само об-

щество смотрит на кризисные процессы, какие средства и пути оно избирает для его преодоления? И ответы на них придется искать не только обществу в целом, но и каждому человеку, независимо от того, какое положение в социальной иерархии он занимает.

Как ясно и другое. В нашем случае, библиотекам надо реально и больше помогать. Настоящее время изживает энтузиастов и, надо понимать, при развитии такого рода тенденции со временем их с трудом придется отыскивать и в библиотеках. Руководители библиотек прямо говорят, что молодые библиотекари уже не хотят работать за те зарплаты, что им выдают. Далеко не все устраивает их и в вопросах организации и отношения к их труду со стороны общества и государства. «Что необходимо улучшить в системе работы библиотечного дела?» – с таким вопросом обратились к библиотекарям. В опросе участвовали 30 человек. Вот некоторые обобщенные предложения. По мнению респондентов, прежде всего, надо расширить систему общественных и государственных мероприятий по приобщению к книге. Ситуация в духовном мире детства требует убрать агрессивные передачи на ТВ, создавать программы о книге. Предлагается создавать на базе библиотек культурные центры, придавать им соответствующее эстетическое оформление. Большинство библиотекарей высказалось за необходимость улучшения снабжения библиотек достойным читателя книжным фондом, избавить их «от всякой чуши», которую нередко присылают. Примечательными являются пожелания о необходимости уменьшения в обществе количества разговоров об отчуждении ребенка в семье, поскольку это «формирует душевный надлом в детях». В обществе нужно закладывать основы семейного чтения, расширять взаимодействие с семьей и школой, наладить рекламу хороших книг.



Думается, над предложениями работников библиотек есть смысл подумать. По сути, здесь речь идет не о библиотеках как таковых, а всеобщем вопросе воспитания детей и подростков, где накапливаются проблемы, требующие более внимательного к ним отношения со стороны государства и всего общества. И резервы для оказания помощи библиотекам даже в наше непростое кризисное время. Например, министерствами культуры и образования содержательная Концепция библиотечного обслуживания детей в Ставропольском крае (2005-2015 г.г.). И то, что удалось сохранить сеть детских библиотек, – несомненная заслуга краевого правительства, и многие недостатки здесь исправить и устранить без финансовой и материальной (обеспечения библиотек книжным фондом) поддержки Центра просто невозможно. Тем не менее, здесь, думается, есть свои резервы. К примеру, сегодня библиотеки учатся выживать за счет расширения «дополнительных услуг». Думается, есть смысл подумать, как помочь библиотекам за счет «коммерческой деятельности» повысить в рамках возможного заработные платы работников. Очевидно, есть необходимость рассмотрения вопроса о предоставлении библиотекам права выполнения определенных образовательных услуг. Такой опыт уже имеется, например, в Московской области.

Напрашивается немало и других вопросов, в решении которых библиотекам надо помогать. Скажем, осмысление наличных литературных фондов требует привлечения специалистов образовательных педагогических учреждений, министерств культуры и образования. К примеру, пора разобраться, какие литературные фонды должны быть основными для детей и подростков? При этом важно осознавать, что собственно несет в духовный мир детей и подростков творчество того или иного «современно-го классика»? Правильно будет подумать

над перечнем литературы для библиотек по истории Отечества и Северного Кавказа, праву, этике, философии и т.д.

Или вот ситуация последних лет: в библиотеки все больше поступает самой различной религиозной литературы. Кто ее должен осмысливать с точки зрения формирования гражданских качеств – прибавляет ли она их подрастающим поколениям? Причем, среди религиозных книг попадаются и такие, что несут и сектантские и мистические идеи и смыслы, мало чего общего имеющие, например, с традиционным православием и исламом. Здесь можно обозначить и ряд других болевых точек, требующих осмысления и постановки диагноза для их лечения.

Какие же основные выводы напрашиваются из предлагаемого материала? Прежде всего, сегодня «всем и каждому» важно понять, что от приобщения детей и подростков к мудрой и доброй по содержанию книге, где выражено уважительное отношение к стране и поколениям, утверждается идея труда и учебы, патриотизма и социальной ответственности юного гражданина в немалой степени зависит их будущность. И еще один вывод. Страна уже почти два десятка лет живет в ином социальном измерении. Что «хорошо», а что «плохо» – это отдельный разговор. Отсюда, самим педагогам всех специальностей (а не только, скажем, библиотекарям), начиная со студенческой скамьи, надо учиться работать с книгой (не только художественной) и приобщать к ней школьников. Одни библиотеки этот воз не вытянут. Соответственно, как учим и как учимся учить? – это тоже вопрос для всех.

Сведения об авторе

Грузков Владимир Николаевич – доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Международной академии педагогического образования,



Раздел II. Психология, педагогика, воспитание

член Союза журналистов России. Автор более 100 научных работ, учебных и учебно-методических пособий. Научные интересы: методология научного знания; идея и практика развития духовной сфе-

ры; проблемы культурологии, этики и эстетики; системный анализ социально-экономических и гуманитарных явлений и процессов; проблемы образования и профессиональной подготовки кадров.

* * *



ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

О.В. Бережная

Одним из немногих позитивных итогов происходящих в нашей стране перемен является начальное переосмысление обществом своего отношения к детям-инвалидам, детям с ограниченными возможностями здоровья, детям-сиротам. В настоящее время учеными и практиками разработаны и включены в работу многих интернатных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, модели сопровождения, направленные на всестороннее развитие, на компенсацию имеющихся отклонений. Развитие сети учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является актуальной проблемой нашего государства. Сложившаяся ситуация в России диктует необходимость реформирования интернатных учреждений, совершенствования форм, методов воспитания и социализации увеличивающегося числа детей-сирот.

К сожалению, методы и способы работы с детьми, лишенными попечения родителей, не компенсируют неблагоприятных обстоятельств их жизни, нарушений в интеллектуальном, эмоционально-волевом и личностном развитии. А эти нарушения приводят к тому, что к большинству жизненных ситуаций воспитанники детских домов оказываются не подготовленными. Последствия этих нарушений сказываются и во взрослой жизни, к которой бывшим воспитанникам интернатных учреждений трудно адаптироваться. Дети-сироты с самого раннего возраста нуждаются в специаль-

но-организованной психолого-педагогической помощи, обеспечивающей воспитание каждого из них в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями.

Наиболее распространенной формой устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в России продолжает оставаться детский дом.

Детские дома – воспитательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей вследствие их болезни, смерти, лишения родительских прав. На территории Ставропольского края действует 31 детский дом, 23 из них расположены в городах и районных центрах, – остальные – в сельской местности. В частности, в городе Ставрополе функционирует 2 детских дома, один из которых – Дошкольный детский дом для детей с интеллектуальным недоразвитием, а также существует приемная семья.

Во многих отечественных исследованиях (Лисина, 1986; Прихожан, Толстых, 1991; Трошина, 1997 и др.) высказывается идея формирования особого типа личности у ребенка детского дома.

Л.М. Шипицына, Е.Е. Чепурных и др., анализируя современное состояние системы помощи детям, оставшимся без попечения родителей, отмечают следующие проблемы:

- в деятельности интернатных учреждений;
- перегруженность и недостатки в медицинском обслуживании;
- неблагоприятная адаптация воспитанников, вызванная комплексом при-



Раздел II. Психология, педагогика, воспитание

чин социального (изменения социального статуса ребенка), медицинского (отягощенная наследственность, невротизация), психологического (социально-педагогическая запущенность) характера;

- слабая координация ведомств и служб государственной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

- система воспитания в приютах применительно к современной российской действительности – асоциальна, ребенок не готовится к жизни в реальном социуме.

Одно из эффективных направлений воспитания детей-сирот – расширение количества семейных детских домов, а также использование в большем масштабе форм опекуна и попечительства, усыновления.

Теоретическая идея необходимости помощи в трудных ситуациях развития нашла свое отражение в работе центров и служб психолого-педагогического и медико-социального сопровождения развития детей.

Под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития (Л.М. Шипицына и Е.И. Казакова).

Следовательно, сопровождение – это комплексный метод, в основе которого лежит единство трех функций:

- диагностики существа возникшей проблемы;

- информации о путях возможного решения проблемы;

- первичной помощи при реализации плана решения.

Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына выделяют основные функции службы сопровождения:

вождения: диагностика, информация, консультация, первичная помощь.

Вспомогательными функциями службы сопровождения являются:

- профилактика проблем;

- социально-педагогическое проектирование;

- коррекция;

- повышение компетентности всех носителей проблемы.

Особую роль центры и службы сопровождения играют:

- при переходе с одного этапа обучения на другой;

- при переходе в систему специального образования;

- при необходимости выбора коррекционно-развивающих программ;

- при необходимости системных изменений в образовательном учреждении.

Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот в условиях интернатного учреждения представляет собой деятельность, направленную на создание оптимальных социально-психологических условий, способствующих оптимальному успешному обучению и развитию каждого ребенка в условиях учреждений интернатного типа. Сопровождение ориентировано на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. В процессе сопровождения создаются условия для самостоятельного, творческого освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой, а также для совершенствования каждым ребенком лично значимых выборов.

Формы и содержания сопровождения вторичны по отношению к социальной и учебно-воспитательной среде жизнедеятельности ребенка. Идея психолого-педагогического сопровождения включает в себя единство диагностической, коррекционно-развивающей, реабилитационной, психопрофилактической и консультативной работы.

Целью программ психолого-педагогического сопровождения является созда-



ние в рамках учреждения интернатного типа условий для максимального личностного развития и обучения каждого ребенка.

Анализ действующих программ, предложенных учеными [3:42-44], позволяет отметить наличие в них следующих общих этапов.

Профилактическая работа:

1) создание условий для успешной адаптации воспитанников к широкому социальному окружению за пределами учреждения;

2) оптимизация межличностных отношений;

3) создание условий для активного присвоения и использования социально-психологических знаний в процессе обучения, общения, личностного развития;

4) обучение воспитанников навыкам самопознания, применение своих психологических особенностей и возможностей для успешного обучения и развития;

5) повышение психологической культуры всех членов образовательного процесса.

Диагностическая деятельность:

1) психологическое исследование каждого воспитанника с целью прогнозирования и разработки индивидуальной программы развития;

2) совместно со специалистами соответствующего профиля первичная дифференциация возможных девиаций развития;

3) мониторинг развития воспитанников в процессе обучения и воспитания в учреждении.

Коррекционно-развивающая и реабилитационная деятельность:

1) разработка и применение программ, направленных на коррекцию и развитие личности ребенка;

2) психотерапевтическая помощь и поддержка;

3) планирование и осуществление совместно с педагогическими работниками мероприятий развивающего и коррекционного характера

Психологическое консультирование:

1) оказание помощи воспитанникам, испытывающим трудности в обучении, общении или психическом самочувствии;

2) оказание психологической помощи и поддержки детям, находящимся в состоянии стресса, конфликта;

3) консультирование педагогических работников по вопросам обучения и воспитания детей с учетом их индивидуальных особенностей.

На практике служба сопровождения начинает специальную работу с ребенком в следующих случаях:

- выявления проблем в ходе массовой диагностики;

- обращения родителей за консультациями;

- обращения педагогов, администрации детского дома;

- обращения самого ребенка по поводу проблем;

- обращения других детей за консультациями и помощью в отношении какого-либо ребенка;

- обращения специалистов других социальных служб.

Не менее разнообразной может быть кадровая структура подобных служб, но чаще всего они включают:

- руководителя службы (педагога или психолога);

- психологов;

- специальных педагогов;

- логопедов;

- медицинских сестер и других медицинских работников;

- валеологов;

- специалистов по информационным системам (в отдельных случаях).

Было бы неверным считать, что только названные специалисты могут обеспечивать сопровождение детей-сирот в условиях детского дома. Гораздо корректнее ввести понятие «уровня сопровождения».

Уровень сопровождения – это характеристика положения, очень важного для современной теории педагогической



Раздел II. Психология, педагогика, воспитание

помощи ребенку. Этот принцип состоит в утверждении необходимости обеспечения помощи ребенку, начиная с наименее специализированных служб, и переходить к более специализированным службам только в том случае, если проблема не была успешно решена ранее. Таким образом, можно предложить определенную последовательность уровней сопровождения в детском доме.

Предполагаемый результат программы заключается в следующем: разрешение личностных, социальных проблем воспитанников интернатного учреждения; подготовка воспитанников к самостоятельной жизни в обществе; предупреждение «вторичного» сиротства.

Однако каждая программа имеет свое направление, являющееся для нее основополагающим, и для каждой отдельно взятой программы характерным является развитие (наряду со многими) одного направления, которое считается ведущим во всей системе подготовки детей-сирот к жизни в обществе.

В частности, если анализировать опыт работы учреждений интернатного типа в Ставропольском крае, необходимо отметить этнические особенности Северо-Кавказского региона, которые создали категорию сирот из многодетных семей, сирот – братьев и сестер разного возраста. Это и определило необходимость развития малокомплектных детских интернатов с основным принципом комплектования групп по родству независимо от возраста, а в основу воспитательной работы с такими детьми легла разработанная в Ставропольском крае программа: «Духовность – основа социализации личности, воспитанников детских домов». Ведущей идеей этой программы является подготовка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни; развитие способности понимать и принимать общечеловеческую этику; воспитывать индивидуальность, владеющую объективной картиной

мира, способной сохранять и приумножать культурные и духовные ценности; готовой к творчеству во всех сферах деятельности, умению реализовать свободу выбора, способной сохранять родственные связи и проявлять заботу старших о младших детях.

Экспериментальными площадками для реализации программы и ее основных направлений («Все тайны мира»; «Мой дом – Россия»; «Души прекрасные порывы»; «В здоровом теле – здоровый дух») стал Машукский детский дом им. Н.К. Крупской для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. (Н.Н. Волоскова, Н.С. Белан, Е.Н. Трутенко, Н.А. Палиева, 2001).

Все годы своего существования для более двух тысяч воспитанников этот дом стал родным кровом, где они находили и находят тепло, а часто и спасение. Коллектив детского дома находится в постоянном поиске и, реализуя воспитательную программу, опирается на научно-методические рекомендации, концепции ученых педагогов и коллег из Москвы, Санкт-Петербурга: Чепурных В.В., Шипицыной Л.М., Казаковой Е.И., Мухиной В.С., Худенко Е.Д., на научно-методические рекомендации ученых Ставропольского государственного университета, Пятигорского государственного лингвистического университета. Опыт Машукского детского дома им. Н.К. Крупской становится достоянием государственных учреждений для сирот как в Ставропольском крае, так и в других регионах страны (Волоскова).

В современной практике сложились общие представления о критериях эффективности работы по сопровождению детей. Такими критериями для службы сопровождения детского дома смогут выступать:

- востребованность услуг службы со стороны воспитателей, учителей, детей (показатели: количество и содержание обращений в центр);



- выраженность роста удачно решенных проблем по сравнению с проблемами, решить которые не удалось;

- обеспеченность общего увеличения психолого-педагогической медико-социальной компетентности педагогов, администрации и детей.

Косвенными критериями эффективности будут выступать:

- рост удовлетворенности качеством жизни в детском доме (со стороны учащихся, педагогов, социального окружения);

- снижение конфликтности среды жизнедеятельности детей;

- повышение общего уровня успешности детей в образовательном процессе, в профессиональной ориентации и ранней трудовой самореализации.

Как отмечалось ранее, основанием для создания службы или центра сопровождения может выступать договор с Учредителем. Содержанием такого договора будет гарантия деятельности центра (или службы) в следующих областях:

- научно-методическое и организационное обеспечение разработки и реализации программ развития образовательных систем;

- сопровождение детей, обучающихся в образовательных учреждениях или воспитанников детского дома;

- разработка и реализация адресных профилактических и коррекционных (терапевтических) программ;

- повышение квалификации педагогических работников, обусловленное общими задачами сопровождения развития детей;

- организационное и научно-методическое сопровождение деятельности психологов, социальных педагогов, валеологов, логопедов, коррекционных педагогов, служб, работающих в образовательных учреждениях (для крупных независимых центров);

- создание и научно-методическое обеспечение различных служб, обеспечивающих коррекционную и другую помощь детям (медико-педагогическая ко-

миссия, «телефон доверия», «социальная гостиница» и т.д.);

- реализация образовательных программ дополнительного образования для системы повышения квалификации и переподготовки кадров (при наличии лицензии).

Одним из основных направлений сопровождения является качественная диагностика как фундамент сопровождения.

Анализ многолетней истории становления в нашей стране комплексной системы сопровождения ребенка позволяет обозначить несколько тенденций в развитии диагностических исследований как компонента сопровождения. Известно, что современное сопровождение представляет собой органическое единство следующих составляющих: диагностики проблемы и субъективного потенциала ее разрешения; информационного поиска возможных путей решения проблемы; конструирования плана действия и первичной помощи в осуществлении плана.

Таким образом, диагностика выступает неотъемлемой составляющей метода, и от качества ее развития во многом зависит успешность деятельности всей системы.

По данным исследований, более 80% специалистов центров и служб сопровождения более ориентированы на проведение диагностических исследований, чем на проектирование по полученным данным программ коррекции проблемы.

Выделяют 5 основных сфер деятельности службы сопровождения:

- решение проблем сохранения и восстановления здоровья;

- решение социальных и социо-эмоциональных проблем;

- карьерный (образование, профессиональная ориентация и образование, трудоустройство) выбор;

- помощь в ситуациях с затруднениями в учебе;

- выбор досуговой сферы самореализации.



Во всех этих сферах активной средой формирования и разрешения проблемы выступает именно образовательная и воспитательная среда. Тем не менее, при выборе диагностических методик специалисты тяготеют к специально сконструированным методам, в меньшей степени используя включенное наблюдение или содержание и продукты учебной деятельности учащихся.

Развитие системы сопровождения не может идти за счет бесконечного расширения круга специалистов, вовлеченных в нее, логика системного проектирования показывает такой путь развития, в котором специалисты отработывают и передают в руки педагогов эффективные программы решения наиболее часто встречающихся проблем, сосредотачивая свое внимание на все более сложных и комплексных противоречиях развития ребенка.

Таким образом, анализ теоретический источников по проблеме психолого-педагогического сопровождения детей-сирот позволяет нам сделать вывод о том, что система сопровождения детей-сирот существует уже более 200 лет. Но только 15-20 лет назад вместе с развитием гуманистических ориентаций в российской педагогике стала развиваться отечественная система сопровождения любого ребенка, вне зависимости от того, какой системе образования он принадлежит. Смысловое назначение системы сопровождения связано с обучением субъекта развития методам самостоятельного поиска и решения собственных проблем развития. Опыт использования моделей сопровождения дает основания для благоприятного прогноза развития диагностических моделей нового поколения и предоставляет возможности службам и центрам сопровождения выработать собственные диагностические модели, принимая за основу заявленные принципы и собственный опыт диагностических исследований.

Литература

1. Аксенова В.И., Бушкова Н.П., Палиева Н.А. *Социализация воспитанников детского дома: проблемы, поиски, решения.* – Ставрополь, 2003.
2. *Актуальные проблемы современного детства* / Под ред. Е. М. Рыбинского. – М., 2001.
3. Александровская Э.Э. *Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста* // *Прикладная психология*, 2000. – №6.
4. Борозинец Н.М., Евмененко Е.В., Козловская Г.Ю., Палиева Н.А. *Социально-психологические аспекты помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей.* – Ставрополь, 2003.
5. *Возрастные стандарты социализации детей-сирот.* – М., 1999.
6. *Воспитание и развитие детей в детском доме: Хрестоматия* / Под ред. Н.П. Ивановой. – М., 1996.
7. Голованова Н.Ф. *Социализация и воспитание ребенка: Учебное пособие.* – СПб., 2004.
8. Гуров В.Н., Вишнякова В.Ф. *Реформирование системы обеспечения жизнедеятельности, воспитания и обучения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Материалы ВНИК).* – Ставрополь, 2003.
9. *Дети-сироты: консультирование и диагностика развития* / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М., 1998.
10. *Дети социального риска и их воспитание: Учебно-методическое пособие* / Под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб., 2003.
11. *Духовность – основа социализации личности воспитанников детских домов: Научно-методическое пособие для учреждений интернатного типа* / Под ред. Н.Н. Волосковой. – 2-е издание. – Ставрополь, 2002.
12. Казакова Е.И. *Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике* // *Психолого-педагогическое*



медико-социальное сопровождение развития ребенка. Мат. Всерос. научно-практической конференции. – СПб., 1998.

13. *Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб., 2000.*

14. *Концепция предупреждения социального сиротства и развития образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб., 2000.*

15. *Современные подходы к профилактике детской безнадзорности, социального сиротства и защите прав детства (Материалы VI Всероссийских педагогических чтений имени А.А. Католикова). – Пятигорск, 2003.*

16. *Социально-трудовая адаптация детей-сирот как фактор полноценной их реабилитации и успешной интеграции в общество (Материалы из опыта работы детских домов, школ-интернатов Белгородской области) / Под ред. Г.Н. Тростанецкой, С.Н. Калашиниковой, Л.В. Вереитиновой. – Белгород, 2002.*

Сведения об авторе

Бережная О.В. – ст. преподаватель кафедры специальной психологии СГПИ, кандидат пед. наук, опубликовано более 20 работ, включая статьи, учебно-методическое пособие, монографию.

* * *



РАЗДЕЛ III. СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

СОВРЕМЕННЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК В ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В.В. Красильников, В.С. Тоискин

Электронный учебник является ключевым дидактическим звеном обучения в процессе подготовки конкурентоспособных специалистов XXI века в условиях информационной образовательной среды вуза [1:12-17]. Несмотря на то, что термин «электронный учебник» (ЭУ) приобретает все большее распространение, разные авторы вкладывают в него существенно различный смысл. Единое общепринятое определение отсутствует, однако ясно, что ЭУ нельзя сводить только к одному из многочисленных видов обучающих программ. Довольно распространенным является взгляд на ЭУ как на программно-методический комплекс, позволяющий самостоятельно освоить учебный курс или его большой раздел и часто объединяющий в себе свойства обычного учебника, справочника, задачника и лабораторного практикума. Он не альтернатива, а дополнение к традиционным формам обучения, и не заменяет работу студента с книгами, конспектами, сборниками задач и упражнений.

ЭУ есть системообразующий, стержневой компонент нового поколения учебно-методических комплексов (УМК), методологической основой которого является организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента. В современном информационном мире ЭУ может представлять собой не только издание, представляемое на отчуждаемых носителях, но и электронный Web-ресурс, базируемый в глобальной среде Интернета. Он мо-

жет быть спроектирован как открытая информационная система, непрерывно пополняемая новыми знаниями, добываемыми средствами науки, как динамическая коммуникационная система, вокруг которой в глобальной сети происходит взаимодействие преподавателей и студентов, специалистов и ученых. Такой перспективный образ электронного учебника становится моделью современного информационного мира, в котором широкие возможности глобальной среды вызывают новые стратегии образовательной деятельности. Открывающиеся перспективы требуют обоснования психолого-педагогических подходов к построению перспективного ЭУ.

Создание ЭУ должно идти путём интеграции трёх составляющих: учебной информации, дидактических инноваций, новых информационных технологий. Результатом этой интеграции должна быть качественно новая учебная продукция, в которой реализуется схема: «информация + дидактические инновации + компьютер».

В 90-е годы начался интенсивный процесс создания вариативных учебников, при этом многие авторы декларировали свои издания как учебники нового поколения. Однако анализ этих учебников показывает, что их отличали новшества в стилистике, внешнем оформлении, распределении учебных тем внутри разделов, в отборе практических заданий. Оставалась традиционной структура, отсутствовал аппарат продуктивного освоения предметного содержания посредством инновационных техноло-



гий обучения, в том числе компьютерных. Назрела необходимость широкого внедрения учебников нового поколения, включающих инновационные образовательные технологии и новые информационные технологии (НИТ). Исходной моделью такого ЭУ может служить учебник, в котором представлены как содержание обучения, так и методика его активного освоения. Для него характерна интеграция содержания образования с новыми технологиями обучения, в том числе компьютерными, при доминирующей роли последних, поэтому такой учебник может быть назван технологическим.

Главным в организации структуры и содержания ЭУ является не их содержательное наполнение, не сам текст, а та работа, которая может быть с этим текстом проделана. Кроме того, ЭУ должен выполнять функции обеспечения такой организации содержания, которая поможет педагогу целенаправленно планировать определенные учебные действия. Поэтому, разрабатывая модель ЭУ нового поколения, необходимо стремиться к максимальной его технологичности, то есть к такому построению его содержания, при котором возможна эффективная самостоятельная работа обучаемого с текстом, доступность и прозрачность ориентиров, организующих их действия. Кроме того, именно такой подход создает условия для применения инновационных дидактических технологий.

Предлагаемый подход к построению перспективного ЭУ как базовой основы электронного УМК связан с актуализацией новых целей образования в динамичном, информационном мире, в котором субъекту предстоит осуществлять обучение «через всю жизнь», постоянно пополняя, обновляя свои знания. Следовательно, на первый план профессиональной подготовки выступают цели построения индивидуальных стратегий образовательной деятельности, оказание помощи субъекту в выстраивании соб-

ственного пути в учении, в опоре на самоорганизацию и самореализацию в широких электронных потоках перспективной информационно-образовательной среды. Поэтому в перспективных ЭУ возрастает роль не репродуктивных, а продуктивных методов, творческой реализации развивающегося человека. Важными личностными конструктами, формируемыми в процессе взаимодействия субъекта с ЭУ, должны стать умения осознавать и планировать достижение собственных образовательных целей, активность в учебно-познавательной деятельности, творческая самореализация.

В построении нового ЭУ необходимо реализовать совокупность как управляющих функций, так и возможность самому обучающемуся выбирать уровень изучения предметного содержания (базовый, профессионально-адаптивный, профессионально-продолженный, профессионально-исследовательский, профессионально-креативный), исходя из собственных образовательных целей. В этом выборе должна стимулироваться не только самостоятельность и активность студента в учебной деятельности, но и его ответственность за достигаемые результаты, качество усвоения материала. Реализовать эти цели позволяет особое структурирование и нелинейное гипертекстовое построение материала в Web-базируемых ресурсах, возможность технической реализации системы электронной навигации по тексту учебника, программирование, параллельно с предметным содержанием, системы методической помощи, сопровождения субъекта в выборе, планировании, осуществлении самостоятельной учебно-познавательной деятельности и т.п. Средства визуализации и мультимедиа-приложений, возможность представлять предметное содержание не только в письменной, но и устноречевой модальности, включение фрагментов художественной интерпре-



тации содержания и динамических компьютерных моделей изучаемых процессов – все это новый арсенал средств построения перспективных ЭУ. Наряду с особым структурированием и построением предметного содержания, в ЭУ могут создаваться условия формирования умений учащихся использовать полученные знания в ситуациях квазипрофессиональной деятельности, позволяющих овладевать основами профессионального мышления.

В такой стратегии построения современного учебника раскрываются черты, идеология открытых систем. Под открытыми системами понимаются системы, которым присущи возможности изменения, дополнения, обновления предметного содержания, что обуславливает возможности повышения в ЭУ роли «новых знаний», использование последних достижений науки через организацию ссылок на ресурсы глобальной сети. Такие ЭУ открыты междисциплинарному синтезу знаний разных предметных областей, имеют гипертекстовые выделения междисциплинарных блоков с подключением текстов смежных курсов и пр. Открытые ЭУ позволят реализовать самопроявление обучающихся и творчество педагогов в условиях организации различных форм телекоммуникации и организации сетевых пространств, они являются условием для развития самой учебной среды и разворачивания различных сетевых инициатив.

С точки зрения реализации управления образовательной деятельностью обучающихся современный ЭУ должен содержать соответствующие алгоритмы, реализующие принятые методы принятия решений по выбору индивидуальной образовательной траектории.

Следует особо выделить основополагающие дидактические принципы, которыми следует руководствоваться при создании ЭУ для организации учебной деятельности на основе современных ин-

формационных и телекоммуникационных технологий обучения.

1. Принцип квантования: разбиение материала на разделы, состоящие из образовательных модулей, минимальных по объему, но замкнутых и интегрированных по содержанию.

2. Принцип полноты: каждый тематический модуль должен иметь следующие дидактические компоненты: теоретическое ядро; контрольные вопросы по теории; примеры; задачи и упражнения для самостоятельного решения; контрольные вопросы по всему модулю с ответами; контрольную работу; контекстную справку; исторический комментарий.

3. Принцип наглядности: каждый модуль должен состоять из коллекции кадров с минимумом текста и визуализацией, облегчающей понимание и запоминание новых понятий, утверждений и методов.

4. Принцип ветвления: каждый модуль должен быть связан гипертекстными ссылками, чтобы у пользователя была возможность перехода в любой другой раздел или литературный источник; принцип ветвления не исключает, а даже предполагает наличие рекомендуемых переходов, реализующих последовательное изучение предмета.

5. Принцип регулирования: обучающийся самостоятельно управляет сменой презентационных слайдов, имеет возможность вызвать на экран любое количество примеров (понятие «пример» имеет широкий смысл: это и примеры, иллюстрирующие изучаемые понятия и утверждения, и примеры решения конкретных профессиональных задач).

6. Принцип адаптивности: электронный учебник должен допускать адаптацию к нуждам конкретного пользователя в процессе учебы, позволять варьировать глубину и сложность изучаемого материала и его прикладную направленность в зависимости от будущей профессии, применительно к нуждам пользователя генерировать дополнительный ил-



люстративный материал, предоставлять графические и геометрические интерпретации изучаемых понятий.

7. Принцип компьютерной поддержки: в любой момент работы субъект образования может получить компьютерную поддержку, освобождающую его от рутинной работы и позволяющую сосредоточиться на сути изучаемого в данный момент материала, рассмотреть большее количество примеров и решить больше задач; при этом компьютер не только выполняет громоздкие преобразования, разнообразные вычисления и графические построения, но и совершает математические операции любого уровня сложности.

8. Принцип собираемости: электронный учебник и другие дидактические образовательные пакеты должны быть интегрированы в форматы, позволяющих компоновать их в единые электронные комплексы, расширять и дополнять их новыми разделами и темами, а также формировать электронные библиотеки по отдельным дисциплинам.

Опираясь на выводы современных психолого-педагогических теорий в создании современных учебных материалов, а также теоретический базис проектирования информационных технологий, можно прогнозировать педагогические свойства ЭУ нового поколения. Основные из них состоят в том, что они должны:

обеспечить формирование знаний обучающихся в соответствии с требованиями государственных стандартов;

создать условия для формирования системных знаний обучающихся; реализовать задачи интегративного обучения с опорой на межпредметные связи;

широко использовать инновационные дидактические технологии, активизирующие познавательную деятельность обучающихся;

выполнять эвристические и гносеологические функции в образовательном процессе;

обеспечивать вариативность и адаптивность учебного процесса в соответ-

ствии с личностными свойствами обучающихся и педагогов;

оптимизировать обратную связь в обучении посредством использования НИТ;

создавать прочную мотивационную основу обучения посредством интерактивных форм представления учебной информации;

обеспечить эффективный, оперативный и объективный контроль знаний и их многофакторную диагностику;

соответствовать эргономическим нормам и требованиям стандартизации представления учебной информации.

Построение компьютерных систем учебного назначения должно базироваться на понятиях сущности процесса обучения. Не углубляясь в современные теории обучения, отметим, что современная педагогическая наука трактует обучение как процесс управления усвоением знаний, управления познавательной деятельностью обучающихся. Он реализуется в замкнутой системе управления и обладает всеми характерными особенностями системы управления: имеет цель обучения, объект управления, звено управления, где вырабатываются управляющие воздействия, поступающие к объекту управления, и канал обратной передачи. В качестве управляющей части может выступать преподаватель или компьютер с заложенной в него обучающей программой. Преподаватель в процессе обучения выступает как кибернет, организующий функционирование системы управления, в частности, олицетворяющий ее управляющее звено. Все это можно иллюстрировать структурной схемой (рисунок 1), процессы в которой можно описать в терминах, относящихся к действию систем управления [2:73-78].

Известный формализм этой структурной схемы вполне приемлем, если пользоваться ею в определенных рамках упрощения и не требовать от схемы трактовки особенностей поведения и характеров обучающихся. Понятно, что умственная деятельность человека не под-



Раздел III. Современные информационные технологии

дается описанию никакой четко и определенно измеримой системой параметров. Заметим, что, несмотря на неоспоримое несовершенство такой модели, последняя является адаптивной. Канал адаптации обозначен как некоторый блок, имеющий два входа, на которые поступают сведения о цели обучения (вход системы) и о результатах обучения и два выхода. На основе априори принятого критерия (числового, описательного, умозрительного) в этом блоке вырабатываются воздействия, изменяющие параметры (характеристики, свойства) как управляющей части, так и объекта управления. В первом случае могут совершенствоваться методика постановки курса, во втором – воздействия касаются мер, повышающих мотивацию учения, последовательность предъявления учебной информации и т.п. Такое представление системы обучения весьма полезно и даже необходимо как при решении за-

дачи выбора системных признаков учебных компьютерных средств, так и при построении формальной модели компьютерных средств учебного назначения.

Отметим, что по прямому каналу передачи поступает не только фактологическая (предметная) информация, подлежащая усвоению, но и дополнительная информация, предназначенная для правильной организации самого процесса управления. В процессе обучения, который реализуется в результате циркуляции информации по замкнутому контуру, канал обратной передачи выполняет педагогические функции коррекции: корректирующая информация поступает на блок оценки, а оттуда – на блок выработки текущих решений по управлению. Канал обратной передачи может выполнять также функции педагогического контроля, когда он действует самостоятельно и отсрочено во времени. Такой «частичный» процесс, когда имеет место фактическое замыка-

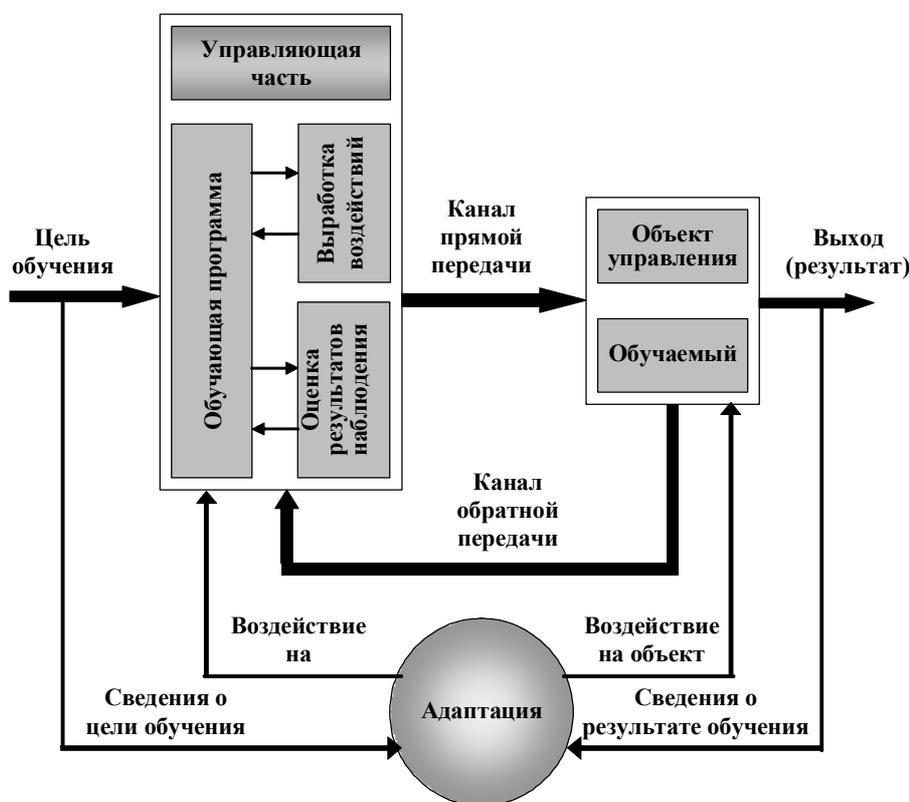


Рисунок 1



ние цикла управления, не следует называть обучением, равно как отсроченная посылка информации по прямому каналу при отсутствии замыкания цикла не может трактоваться как обучение. Это процесс предъявления информации.

Этот тезис позволяет отнести большинство представленных в Интернете электронных учебников и пособий лишь к системам электронного предъявления информации, не реализующими в общем плане функций обучения.

Заметим, что наряду с внешним циклом, всегда существует «малый» внутренний цикл, когда процесс замыкания реализуется самими обучаемыми, без выхода во внешний цикл. Требуется обдумывание воспринимаемой обучаемым информации, которое происходит путем внутренней постановки вопросов и ответов на них, что всегда имеет место. Без этого процесса усвоения знания нет. Непрерывное взаимодействие обеих циклов – неперенная особенность обучения.

Дальнейшее обсуждение особенностей принятой трактовки обучения и описывающей обучение схемы выходит за рамки статьи, но позволяет обоснованно подойти к разработке формально-структурной модели ЭУ.

Несколько видоизменим схему, представленную на рисунке 1 с целью формализации принципа построения элек-

тронного учебника (ЭУ) как обучающей системы (рисунок 2). Формальное описание произведем на основе теории систем и управления.

Состояние объекта (обучаемого) характеризуется вектором состояния \vec{X} . В предлагаемой модели осуществляется наблюдаемость компонент состояния, в результате формируется вектор \vec{Y} результата идентификации по выходу объекта. Идентификация осуществляется активным способом, т.е. путем подачи на вход объекта специальных (тестовых) сигналов идентификации \vec{T} . В общем случае объект является частично параметрически идентифицируемым. На управляющий вход объекта по каналу управления поступает управляющий сигнал \vec{U} . Результат идентификации по каналу обратной связи поступает в блок управления. Задана цель функционирования объекта Z^* , алгоритм функционирования А.

Модель объекта задается оператором $F(\vec{U})$ изменения состояния и оператором $F(\vec{X}, \vec{T})$ идентификации. Система является дискретной и функционирует в условиях ограниченности ресурсов R. Состояние системы описывается отображением множеств $\vec{U} \times \vec{X} \times \vec{Y} \times \vec{T}$. В каждый дискретный момент времени выбирается такой кортеж, который при наличии ограничений R позволяет минимизировать временные затраты, необходимые для достижения цели Z^* .

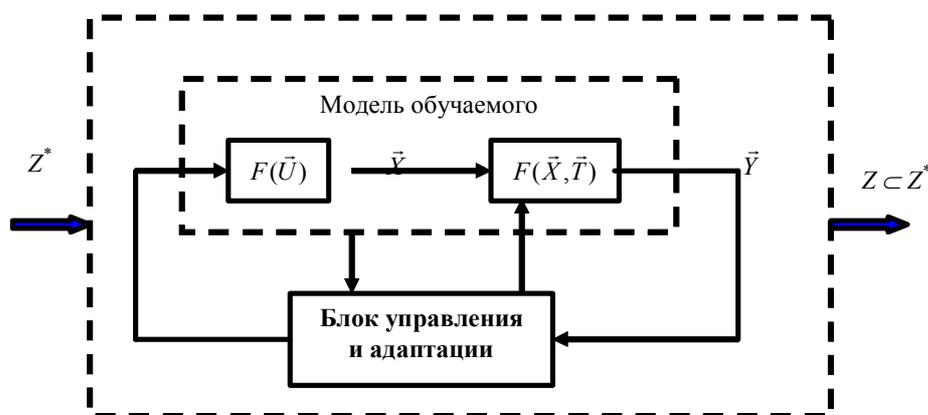


Рисунок 2

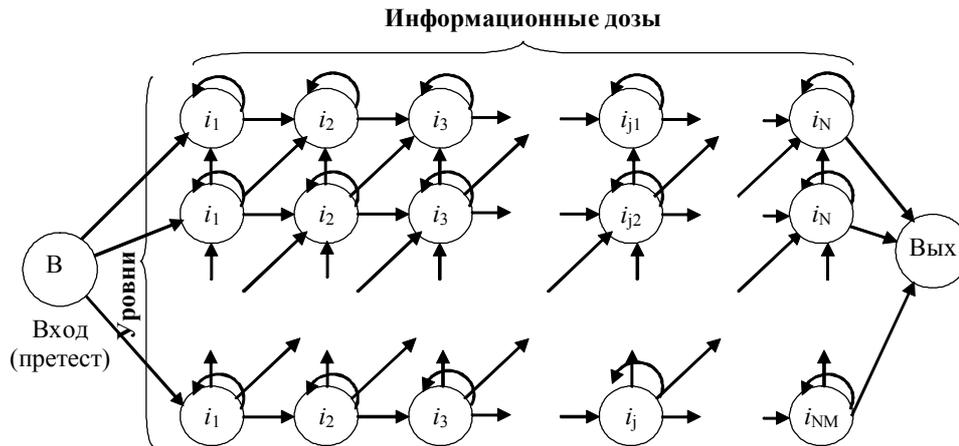


Рисунок 3

Детализируем общую модель (рисунок 3). Предметом изучения является информационный массив (ИМ) I учебного материала, предлагаемого для усвоения. Массив структурирован, т.е. разбит на N взаимосвязанных информационных доз (ИД). Каждая ИД может быть представлена на различных уровнях сложности (абстракции) и трудности (соответствует уровню усвоения). Понятия сложности и трудности с точки зрения дидактики рассмотрены в трудах В.П. Беспалько [3].

Будем считать, что ИД представлена в виде M альтернативных вариантов, причем при $i < j$ i - е представление более сложное, чем j - е. Тогда ИД может быть записана в виде матрицы $I = \|i_{jk}\|$, где $j = \overline{1, N}$; $k = \overline{1, M}$.

Возможны многие стратегии обучения. Каждая стратегия соответствует определенной траектории движения по

элементам матрицы I . Траектория является упорядоченной последовательностью ИД, каждая из которых представляется на своем уровне трудности и сложности, т.е. стратегия задается кортежем $I^k = \{i_{1k_1}, i_{2k_2}, \dots, i_{jk_j}, \dots, i_{Nk_n}\}$, где индексы k_1, k_2, \dots, k_n принимают одно из возможных значений в диапазоне $\overline{1, M}$.

Относительно каждой ИД известна ее весомость для обучения, т.е. заданы нормированные веса $Q = (q_1, q_2, \dots, q_N)$; $\sum_{j=1}^N q_j = 1$.

Трудность и сложность каждого способа предъявления ИД оценивается коэффициентом b сложности и коэффициентом a трудности. Методические подходы к определению коэффициентов изложены в работах В.П. Беспалько.

Матрицы I соответствует отображение в виде матрицы W :

$$I = \begin{pmatrix} i_{11} & i_{12} & \dots & i_{1N} \\ i_{21} & i_{22} & \dots & i_{2N} \\ \dots & \dots & i_{jk} & \dots \\ i_{M1} & i_{M2} & \dots & i_{MN} \end{pmatrix} \Rightarrow$$

$$\Rightarrow W = \begin{pmatrix} q_1 \cdot \alpha_{11} \cdot \beta_{11} & q_2 \cdot \alpha_{21} \cdot \beta_{21} & \dots & q_N \cdot \alpha_{N1} \cdot \beta_{N1} \\ q_1 \cdot \alpha_{12} \cdot \beta_{12} & q_2 \cdot \alpha_{22} \cdot \beta_{22} & \dots & q_N \cdot \alpha_{N2} \cdot \beta_{N2} \\ \dots & \dots & q_j \cdot \alpha_{jk} \cdot \beta_{jk} & \dots \\ q_1 \cdot \alpha_{1M} \cdot \beta_{1M} & q_2 \cdot \alpha_{2M} \cdot \beta_{2M} & \dots & q_N \cdot \alpha_{NM} \cdot \beta_{NM} \end{pmatrix}.$$



Максимальное значение элемента матрицы W показывает предъявление наиболее важной ИД на высшем уровне сложности и трудности. Следовательно, в наибольшей степени цели обучения соответствует траектория обучения, описываемая кортежем $I^k = \{i_{11}, i_{21}, \dots, i_{N1}\}$, а в наименьшей степени - кортежем $I^k = \{i_{1M}, i_{2M}, \dots, i_{NM}\}$.

Целесообразность введения различных траекторий обучения обусловлена невозможностью достижения за ограниченное время отдельными обучающимися одинакового уровня подготовки из-за различия свойств личности и предыдущего уровня подготовки.

В процессе обучения конкретной дисциплине обучающиеся могут набрать соответствующее количество баллов

$\Sigma = \sum_{j=1}^N q_j \alpha_{jk} \beta_{jk}$, где k для каждой ИД может быть разным. Суммарное количество баллов определяет рейтинг обучаемого.

Процесс обучения представим в виде двух этапов: а) передача обучаемому по каналу прямой передачи определенных порций i_{jk} обучающей информации - $U = \|u_{jk}\|$, где $u_{jk}=1$, если j - я ИД представлена на уровне k и 0 - в противном случае; б) осуществление контроля $C = \|C_{jk}\|$ в соответствии предъявленной для изучения ИД.

Каждой ИД соответствует множество тестовых задач различного уровня: $C_{jk} = \|C_{jk}^n\|$, где $n = 1, S_p^j$, а S_p^j - количество тестов, соответствующих j - й ИД и p - му уровню представления ИД. Уровни предлагаемых тестов должны быть не выше уровня предъявления ИД.

Существуют методики разработки тестов различных уровней, а также методики определения мощности тестовых блоков, обеспечивающие заданную надежность тестирования. Поэтому на этом вопросе не останавливаемся.

Предъявление тестов обучаемому для контроля степени усвоения ИД описывается матрицей $T = \|T_{jk}\|$, где $T_{jk} = 1$,

если блок тестов для контроля степени усвоения j -й ИД представлен на k -м уровне; 0 - в противном случае.

Результаты контроля представляются в виде матрицы $Y = \|y_{jk}\|$, где y_{jk} - уровень (коэффициент, частный рейтинг) усвоения ИД i_{01} .

На основе результатов контроля степени усвоения ИД осуществляется выбор дальнейшей траектории обучения. В педагогической литературе показано, что при коэффициенте усвоения больше 0,7 деятельность обучаемых приобретает необходимую устойчивость, они уверенно решают задачи данного уровня, способны к самоконтролю, обладают необходимой чувствительностью к допускаяемым ошибкам. В противном случае деятельность обучаемых обладает неустойчивым качеством.

Исходя из этого можно представить граф переходов при изучении отдельной ИД (рисунок 4).

Как видно, возможных вариантов изучения даже одной ИД большое количество. В то же время имеется ограничение на время освоения конкретного предмета. Возможны следующие две вербальные постановки задачи оптимизации процесса обучения, исходя из предложенной модели.

1. При ограничении на время изучения предмета выбрать такое управление (траекторию процесса обучения), которое обеспечит максимально возможное значение рейтинга при ограничении на время обучения.

2. Выбрать управление, обеспечивающее достижение цели обучения (заданного рейтинга) при минимальных временных затратах.

Очевидно, первая постановка в большей степени соответствует плановым занятиям, а вторая - самостоятельной работе.

Для построения программной реализации предложенной модели необходимо ввести некоторый эквивалент временных затрат на изучение ИД. Ориен-

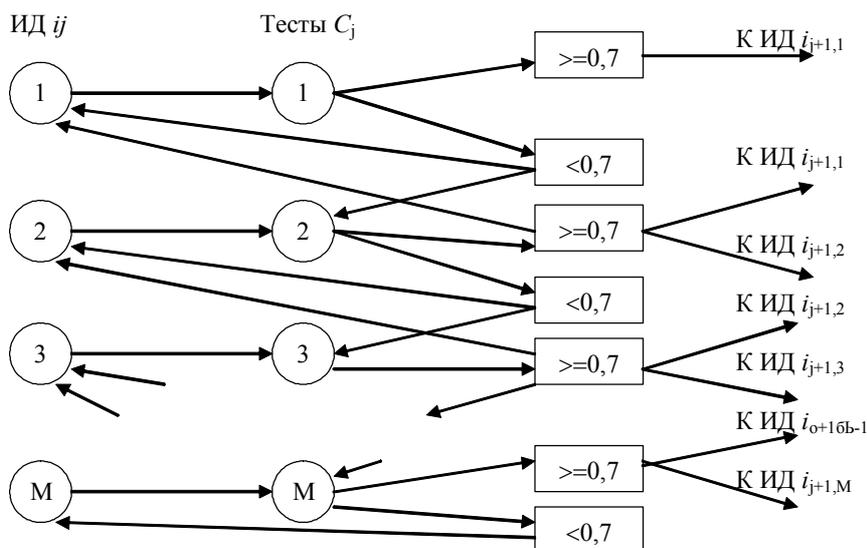


Рисунок 4

тировочно за временной эквивалент можно принять произведение объема информации в ИД в битах на коэффициенты сложности и трудности (средний объем формальной информации в одном русском слове равен 12 бит). Здесь не учитываются временные затраты на осуществление контроля.

Возможные траектории обучения предмета (темы), представленного в виде информационных доз на различных уровнях приведены на рисунке 3. Исходное состояние (выбор уровня предъявления первой ИД) зависит от результатов входного контроля (результатов претеста).

Задача оптимизации может решаться путем полного перебора возможных траекторий обучения (при небольшом количестве возможных индивидуальных траекторий обучения), либо может быть сведена к задаче динамического программирования. Как известно, в основе динамического программирования лежат два важнейших принципа [4]. Первый, называемый принципом оптимальности применительно к решаемой задаче, может быть сформулирован следующим образом: необходимо всегда обеспечить оптимальное (в смысле принятого критерия) продолжение процесса обучения отно-

сительно уже достигнутого его состояния, т.е. решение о выборе индивидуальной траектории обучения на каждом последующем шаге должно приниматься с учетом результата, полученного на предыдущих шагах. Второй основной принцип утверждает, что природа решаемой задачи не меняется при изменении количества шагов (форма задачи инвариантна относительно количества информационных доз и уровней их представления).

Таким образом, предлагаемая методика проектирования компьютерных средств поддержки обучения, а конкретнее - электронного учебника, позволяет поставить этот процесс на четкую системно-дидактическую платформу, перевести ее из сферы искусства и дидактических фантазий отдельных преподавателей-разработчиков на твердые рельсы педагогического профессионализма в условиях массового внедрения информационных технологий обучения.

Литература

1. Редько Л.Л., Тоискин В.С., Красильников В.В. Принципы построения информационной образовательной среды вуза // Вестник СГПИ, 2005. - №5.



2. Тоискин В.С., Красильников В.В. *Формальная модель обучения // Тематический научно-технический сборник. – Вып. 13. – Ставрополь, 1995.*

3. Беспалько В.П. *Учебник. Теория создания и применения. – М., 2006.*

4. Беллман Д. *Динамическое программирование / Пер. с англ. И.М. Андреева, А.А. Корбут и др. / Под ред. Н.Н. Воробьева. – М., 1960.*

Сведения об авторе

Красильников Владимир Вячеславович, кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры прикладной информатики и информационных технологий СГПИ. Сфера научных интересов:

информатизация образования, телекоммуникации. Автор более 50 публикаций, из них 1 учебник, 7 учебных пособий. Имеет 11 авторских свидетельств на изобретения.

Тоискин Владимир Сергеевич, кандидат технических наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной информатики и информационных технологий СГПИ. Почетный радист РФ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ. Сфера научных интересов: информатизация образования, телекоммуникации. Автор более 160 публикаций, из них 2 учебника, 34 учебных пособия. Имеет 22 авторских свидетельства на изобретения и регистрацию программных продуктов.

* * *



АНАЛИЗ ГАРАНТИРОВАННОЙ ПОМЕХОЗАЩИЩЕННОСТИ ПАКЕТНОЙ ПЕРЕДАЧИ ИНФОРМАЦИИ

В.Е. Рачков

Известна модель источника информации (ИИ) в виде генератора последовательности независимых двоичных отсчетов, которая является существенной идеализацией реального процесса передачи информации и оправдана лишь на физическом и, отчасти, канальном уровне моделирования [1:59-66]. Практически, передаваемая информация в цифровом виде всегда имеет вид последовательности взаимосвязанных сообщений пользователей информации (СПИи) определенной регулярной структуры, соответствующей, в частности, протоколам пакетного информационного обмена оперативной и служебной информацией, используемой на различных уровнях ЭМВОС выше физического [2, 3].

«Открытость» данных протоколов предопределяет информированность системы постановки помех о типовой структуре передаваемых пакетов и типовых реакциях пакетных радиосетей на искажения принимаемых пакетов. Следовательно, при оценке помехозащищенности ПРС нельзя исключать возможность дополнительной оптимизации структуры помех с учетом особенностей пакетной передачи информации.

Обобщенно любой пакет информации можно представить в виде некоторого кода, включающего результаты преобразований исходной информации сначала в кодере источника, а затем в кодере канала. Как правило, кодирование источника предполагает устранение избыточности (сжатие), в результате чего при пакетной передаче «порции» сжатой информации из $k \leq K$ бит достаточно одной ошибки, чтобы вся «порция» была иска-

жена и потеряна. В общем случае подобные искажения могут быть обнаружены или при декодировании источника, или в самом приемнике информации, действия которого часто трудно предсказать в формальных моделях (например, если получатель информации (ПИ) – это лицо, принимающее решение). Но в большинстве случаев протоколы пакетной передачи информации, используя избыточное кодирование канала и формируя пакеты длиной $n > k$, берут на себя обнаружение ошибок и их исправление, выдавая, в крайнем случае, по истечении допустимого времени $t_{k,mp}$ в ПИ сигнал о невозможности своевременной и достоверной передачи пакета, т.е. о его потере [4].

В случае, если ошибки в каналах появляются независимо с вероятностью p_{ou} , вероятность появления в k -элементной комбинации s ошибок $P(t, k)$ определяется биномиальным распределением [5, 6]:

$$P(t, k) = C_k^t p_{ou}^t (1 - p_{ou})^{k-t}, \quad (1)$$

а вероятность появления s и более ошибок

$$P(\geq s, k) = \sum_{t=s}^k C_k^t p_{ou}^t (1 - p_{ou})^{k-t}. \quad (2)$$

Конечные возможности реальных кодеров канала предполагают наличие ненулевой вероятности необнаруженных ошибок $p_k = P(\geq 0, k)$, которые нормируются в виде допустимой величины $p_{k,mp}$. В качестве обобщенного показателя эффективности q пакетной передачи информации удобно использовать среднюю реализованную скорость, которая соответствует свертке частных показателей достоверности p_k и своевременности передачи t_k и $p(t_k \leq t_{k,mp})$ «порций» информации по k бит.

Согласно используемым протоколам пакетной передачи, обнаруживаемые



ошибки или автоматически исправляются за счет использования кодов, исправляющих ошибки, или устраняются за счет запроса повторной передачи пакетов при использовании кодов, обнаруживающих ошибки (при наличии каналов обратной связи и достаточности времени хотя бы на одну повторную передачу). Соответственно, оптимальная стратегия СПП, учитывающая структуру пакетов, может быть нацелена, преимущественно, или на внесение необнаруживаемых искажений (приводя к нарушению требований $p_k \leq p_{k, mp}$), или на появление обнаруживаемых ошибок (приводя к нарушению требований $t_k \leq t_{k, mp}$). В последнем случае в качестве промежуточного показателя качества удобно рассматривать вероятность стирания пакета p_{cm} , равную вероятности обнаружения при приеме пакета хотя бы одной неисправимой ошибки в n -элементной комбинации [7, 8]:

$$p_{cm} = 1 - (1 - p_{ou})^n. \quad (3)$$

Если при использовании протоколов с информационной или решающей обратной связью (ИОС и РОС) за время t_k^* может быть передано L пакетов, то в качестве обобщенного показателя эффективности может выступать вероятность достоверной и своевременной доставки p_q , которая на основании модели процесса передачи в виде марковской цепи может быть вычислена по формуле [8]:

$$p_q = (1 - p_{cm} - p_k) \cdot \sum_{l=1}^L (p_{cm})^l. \quad (4)$$

Путем несложных алгебраических преобразований формула (1) может быть преобразована к более простому виду:

$$p_q = (1 - p_{cm}^L) \cdot [1 - p_k / (1 - p_{cm})]. \quad (5)$$

Для примера на рисунке 1 показаны графики зависимостей основных показателей качества передачи (приема) пакетов (вероятности правильного приема $p_{np} = 1 - p_{cm} - p_k$, вероятности приема с необнаруженной ошибкой p_k и вероятности стирания p_{cm}) типовой длины $n=128$

от относительной средней мощности шумовых помех, оптимизированных на физическом уровне с гарантируемой вероятностью ошибки вида:

$$p_{ou}^*(\delta) = p_{ou}(0) + \alpha_q \delta, \quad (6)$$

где для выбранного режима работы радиосредства (ФМ, $h^2=100$) индекс помехозащиты $\alpha_q = 0,083$, а $p_{ou}(0) \approx 0$ [9:79-80].

Минимальное кодовое расстояние предполагалось равным $d_{min}^* = 4$. Количество информационных бит в соответствии с границей Варшавова-Гилберта [4, 6] составляло величину $k=115$. Непрерывными линиями на графике показаны указанные выше зависимости при использовании кодовой избыточности только для обнаружения ошибок (с гарантируемым числом обнаруживаемых ошибок $s=d_{min}^*-1=3$), а пунктирными – еще и для частичного исправления ошибок (с гарантируемым числом обнаруживаемых ошибок $t=1$ и $s=d_{min}^*-1-2t=1$). При построении графиков использовались известные формулы [6], связывающие указанные выше показатели качества приема пакетов с вероятностью ошибки на входе декодера.

Как видно из графиков на рисунке 1, зависимости p_{np} и p_k имеют характерную выпукло-вогнутость, т.е. к ним применимы методы дополнительной оптимизации помех на канальном уровне за счет прерывистого воздействия. Однако при преобладающем использовании кодовой избыточности для обнаружения ошибок, а не для их исправления, вероятность неправильного приема пакета оказывается намного меньше вероятности стирания, следовательно, для СПП выгоднее в данном случае ориентироваться на ухудшение последнего показателя. Известно [6], что при использовании кодов обнаруживающих ошибки можно обеспечить $p_k < 0.5/2^{n-k}$, т.е. выбирая код с разностью $n-k > \log_2(2p_{k, mp})$, можно гарантировать выполнение требований по достоверности. Тогда влияние помех на пакетную передачу информации можно рассматривать только по

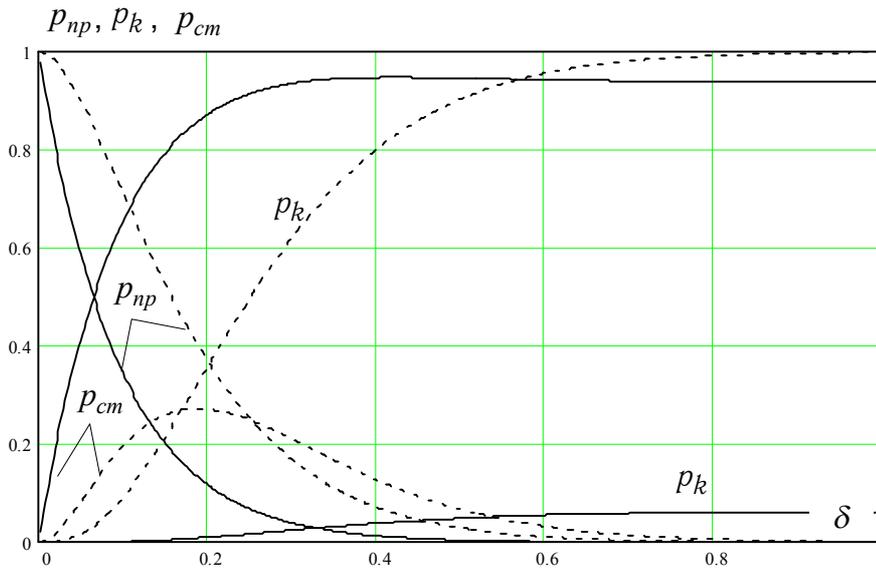


Рисунок 1 – Зависимости показателей качества приема пакетов в условиях оптимизированных помех

показателям своевременности, которые непосредственно определяются величиной вероятности стирания.

Как видно из графиков на рисунка 1, зависимости $p_{cm}(d)$ имеют характер обратных модальных зависимостей. Но при $p_k \rightarrow 0$ данные зависимости стремятся к виду выпуклых зависимостей, следовательно оптимизированная помеха при обобщенном показателе (к которому сходится (5) при $L=1$ и $p_k \rightarrow 0$) в виде $q=1-p_{cm}$ должна действовать непрерывно на каждый очередной пакет с максимальной имеющейся мощностью d . Это, кстати, отражает физический смысл необходимости подавления всех повторяющихся пакетов при $L>1$ и использовании протоколов с ИОС или РОС, так как достаточно успешной передачи одного из пакетов (за допустимое время), чтобы требования по своевременности были выполнены.

В то же время, непрерывность оптимизированных помех между пакетами не исключает прерывистости помех на длительности пакетов. На рисунке 2 показана типовая иерархическая структура па-

кета с блочным кодированием, а также соответствующая ей прерывистая структура оптимизированной помехи.

В данном случае энергетические ограничения источника помех с ограниченной средней мощностью d соответствуют ограничению энергии $E_d=d \cdot n$ на длительности пакета из n двоичных разрядов. При этом оптимизируемыми параметрами помехи являются количество подавляемых блоков N_d из N блоков и количество подавляемых разрядов m_d в блоке из m разрядов.

Для примера на рисунке 3 показаны зависимости вероятности ошибки от мощности шумовых помех, сосредоточенных на различном количестве разрядов m_d , при использовании блочных кодов Хеминга длиной $m=7$, в режиме исправления ошибок с $t=1$ (при использовании на физическом уровне дискретной фазовой модуляции – ФМ).

Как видно из графиков, с ростом мощности помех d (точнее энергии $d \cdot n$ на длительности блока) оптимальное количество подавляемых разрядов возрастает от $m_d=t$ до $m_d=m$. На рисунке 4 пока-

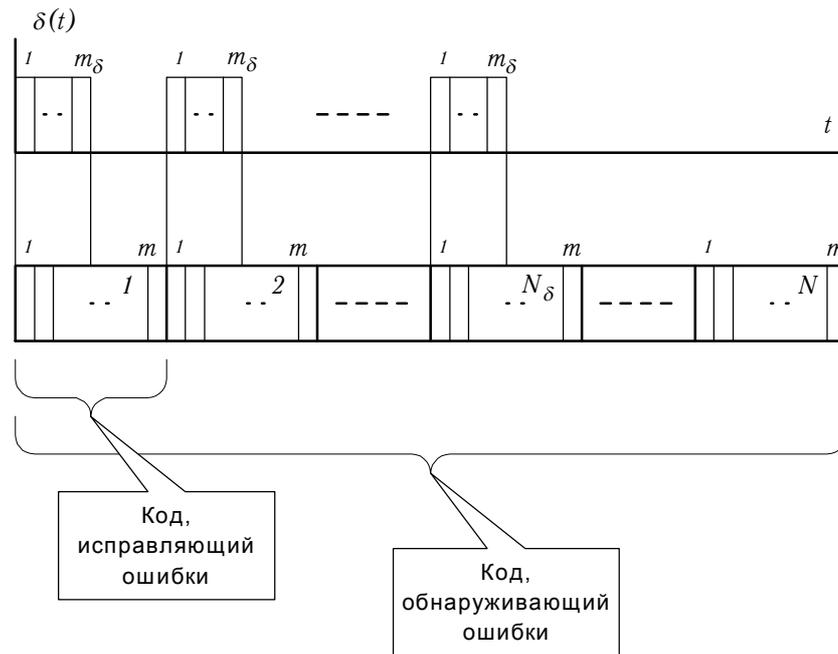


Рисунок 2 – Типовая структура кодирования пакетов и соответствующая структура оптимизированных помех

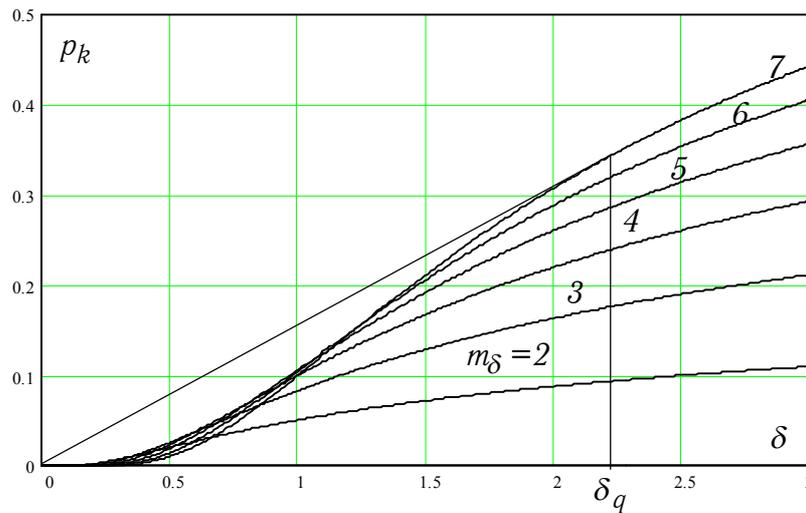


Рисунок 3 – Зависимость вероятности неправильного приема кодового блока при действии помех, сосредоточенных на части разрядов

заны соответствующие зависимости вероятности стирания от мощности помех, сосредоточенных на различном количестве блоков N_d , при использовании на верхнем уровне кодов, обнаруживающих ошибки, неисправленные хотя бы одним из $N=128$ блоков.

Как видно из графиков, с ростом мощности помех оптимальное количество подавляемых блоков возрастает, хотя по мере приближения вероятности стирания к значению $p_{cm} \rightarrow 1$ эффект от подобной оптимизации становится менее заметным, но эта область является прак-

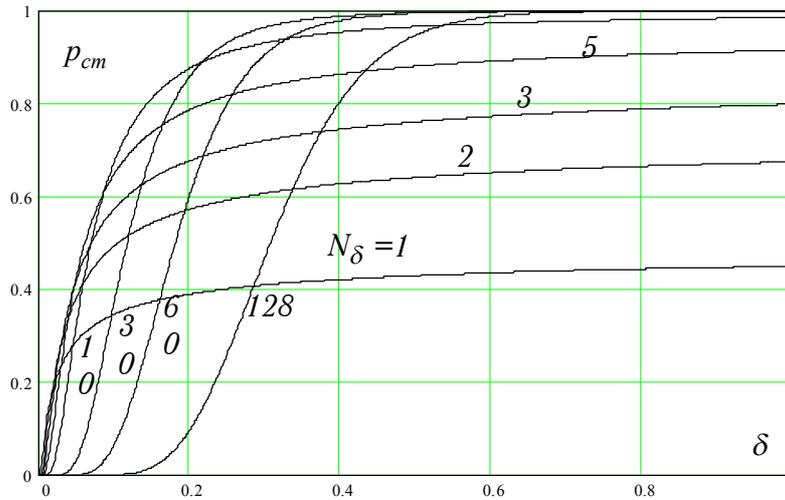


Рисунок 4 – Зависимость вероятности стирания пакета при действии помех, сосредоточенных на части кодовых блоков

тически нерабочей при самых слабых требованиях к своевременности.

При равномерном распределении энергии помех $N \cdot \delta$ на длительности N_δ разрядов вероятность стирания, как вероятность хотя бы одной ошибки, может быть вычислена по формуле, аналогичной (3):

$$P_{cm} = 1 - [1 - p_{ош}(\delta)]^{N_\delta}, \quad (7)$$

где $p_{ош}(\cdot)$ – вероятность ошибочного приема элемента информации.

Известно [9; 10:3-8], что при воздействии помех с наилучшим распределением в классе помех с ограниченной средней мощностью характеристика помехозащищенности $p_{ош} = \varphi(\delta)$ примет вид $p_{ош} = \varphi^*(\delta)$, где $\varphi^*(\cdot)$ – выпуклое замыкание функции $\varphi(\cdot)$, определяемое выражением:

$$\varphi^*(\delta) = \begin{cases} \varphi(0) + \delta \cdot [\varphi(\delta_q) - \varphi(0)] / \delta_q, & \delta \leq \delta_q; \\ \varphi(\delta), & \delta > \delta_q. \end{cases} \quad (8)$$

Здесь

$$\delta_q = \arg \max_{\delta} [\varphi(\delta) - \varphi(0)] / \delta \quad (9)$$

представляет тот минимальный пороговый уровень относительной мощности помехи $\delta = \delta_q$, достижение которого позволяет нанести наибольшие потери в достоверности передачи информации, т.е.

$$\begin{aligned} & [p_{ош}(\delta_q) - p_{ош}(\delta = 0)] / \delta_q = \\ & = \max_{\delta} \{ [p_{ош}(\delta) - p_{ош}(\delta = 0)] / \delta \} \end{aligned} \quad (10)$$

Используя значения порогов помехозащиты

$$\alpha = [p_{ош}(\delta_q) - p_{ош}(0)] / \delta_q. \quad (11)$$

в условиях различных помех, представленные в [10], а также известные из [11] выражения для вероятностей ошибок в режимах фазовой (ФМ), относительно фазовой (ОФМ) и частотной (ЧМ) манипуляций (дискретных модуляций), легко рассчитать значения параметра δ_q , которые представлены в таблице 1 (где h^2 – отношение энергии сигнала к спектральной плотности шума).

Исследования структуры оптимизированных помех (относительно структуры подавляемых пакетов) показали, что с ростом средней мощности помех уровень мощности на каждом из подавляемых блоков (в среднем на один разряд) при $1 < N_\delta < N$ примерно остается постоянным и с ростом N_δ быстро сходится к величине δ_q , равной параметру выпуклого замыкания графика зависимости вероятности ошибочного приема блока от мощности помех (рисунок 3). В частном случае в роли внутренних блоков могут



Таблица 1 – Значения параметра гарантированной помехозащиты δ_q

Помеха	Режим					
	ФМ		ОФМ		ЧМ	
	$h^2 = 10$	$h^2 = 100$	$h^2 = 10$	$h^2 = 100$	$h^2 = 10$	$h^2 = 100$
Когерентная	1,37	1,23	0,69	0,62	0,72	1,07
Некогерентная	1,75	1,62	0,88	0,81	1,1	1,28
Шумовая	1,2	1,39	0,59	0,69	0,28	0,48

выступать отдельные биты, вероятность ошибочного приема которых определяется алгоритмом формирования и обработки сигналов на физическом уровне. Тогда при использовании типовых режимов ФМ, ОФМ и ЧМ величина определяется по таблице 1.

Известно [12], что при $p < 1$ и $n > 1$ с точностью до величин второго порядка малости справедливо приближенное равенство $1 - (1 - p)^n \approx p \cdot n$. Тогда выражение (7) можно заменить приближенным равенством:

$$p_{cm} \approx N_\delta \cdot p_{ou}(N \cdot \delta / N_\delta). \quad (12)$$

С другой стороны, известно [13], что при использовании псевдослучайного переключения частот в полосе из N частот в условиях равномерного распределения мощности помех $N \cdot \delta$ на N_δ частотах, на каждой из которых зависимость вероятности ошибки от мощности помех имеет вид $p_{ou}(\delta)$, средняя вероятность ошибки p_{cp} может быть рассчитана по формуле:

$$p_{cp} = \frac{N_\delta}{N} \cdot p_{ou}(N \cdot \delta / N_\delta). \quad (13)$$

Из сравнения целевых функций (12) и (13) видно, что они отличаются лишь постоянным множителем $1/N$. Следовательно, экстремумы данных функций по N_δ совпадают. А так как оптимальное значение известно из [13] и равно $N_\delta \approx N \cdot \delta / \delta_q$ (с точностью до одной частоты), то и в случае подавления пакетов величина N_δ может быть вычислена аналогично при соответствующем изменении интерпретации параметров.

Таким образом, если зависимость вероятности ошибки при приеме отдельных разрядов пакета от относительной

мощности помех $p_{ou}(\delta)$ является выпукло-вогнутой с параметром δ_q , то оптимальная помеха с относительной средней мощностью на разряд d , максимизирующая вероятность стирания пакета длиной N разрядов, имеет вид помехи сосредоточенной на N_δ разрядах (с точностью до одного разряда), где

$$N_\delta \approx N \cdot \delta / \delta_q. \quad (14)$$

Наряду с учетом особенностей используемого при формировании пакетов кодирования канала, СПП может учитывать также и особенности кодирования источника. Для пакетов в роли такого кодирования может выступать размещение и кодирование в составе пакета отдельных частей, имеющих различный информационный смысл. В роли таких частей, как минимум, почти всегда можно выделить служебную (управляющую) и информационную часть, первая из которых может иметь смысл адреса, подписи, управляющего или контрольного сигнала, признака кодирования информационной части и т.п.

Литература

1. Рачков В.Е. Обоснование выбора показателей гарантированной помехозащищенности пакетных радиосетей // Сборник научных трудов. Выпуск №22 (инв. 7134) – Ставрополь, 2004.
2. Щербо В.К. Стандарты вычислительных сетей. Взаимосвязи сетей. Справочник. – М., 2000.
3. Джубин Дж., Торкау Дж.Д. Протоколы пакетной радиосети // ТИИЭР. – 1987. – Том 35. – № 1.



4. Кларк Дж., мл. Кейн Дж. Кодирование с исправлением ошибок в системах цифровой связи. – М., 1987.

5. Абдулаев Д.А., Арипов М.Н. Передача дискретных сообщений в задачах и упражнениях. – М., 1985.

6. Арипов М.Н. Передача дискретной информации по низкоскоростным каналам связи. – М., 1980.

7. Захаров А.И. Методы анализа и синтеза систем передачи дискретной информации. – Л., 1970.

8. Захаров Г.П. Методы исследования сетей передачи данных. – М., 1982.

9. Мальцев А.Д., Одоевский С.М. Сравнительный анализ помехозащищенности систем передачи информации в условиях наихудших помех // Известия вузов. Радиоэлектроника. – 1990. – № 4.

10. Чуднов А.М. Помехозащищенность системы передачи информации с ППРЧ в условиях наихудших помех // Известия вузов. Радиоэлектроника. – 1984. – № 9.

11. Финк Л.М. Теория передачи дискретных сообщений. – М., 1970.

12. Теория передачи сигналов / А.Г. Зюко, Д.Д. Кловский, М.В. Назаров, Л.М. Финк. – М., 1986.

13. Кабатянский Г.А., Крук Е.А. Об избыточном кодировании на транспортном уровне сети передачи данных // Помехоустойчивое кодирование и надежность ЭВМ. – М., 1987.

Сведения об авторе

Рачков Валерий Евгеньевич, кандидат технических наук, доцент кафедры прикладной информатики и информационных технологий СГПИ. Автор более 59 научных работ из которых 8 патентов на изобретения и свидетельств о регистрации программных продуктов, 6 учебных и учебно-методических работ. Сфера научных интересов – информационные технологии в образовании, безопасность инфотелекоммуникационных систем.

* * *



МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СИГНАЛА НА ВЫХОДЕ ПЛОСКОЙ АДАПТИВНОЙ АНТЕННОЙ РЕШЕТКИ СИСТЕМ СПУТНИКОВОЙ СВЯЗИ

М.Р. Бибарсов

В настоящее время одним из основных видов дальней связи являются системы спутниковой связи (ССС). Организация связи данными системами осуществляется при помощи активных и пассивных спутников-ретрансляторов между земными объектами, которые располагаются на расстояниях до нескольких десятков тысяч километров друг от друга. При этом спутниковые системы остаются наиболее экономичными.

В качестве антенн земных станций СССР используются в основном параболические антенны, являющиеся сложными устройствами и имеющими большие габариты и массу. Они работают в условиях ветровых нагрузок, дождя, гололеда, солнечного нагрева и т.д. В этих трудных условиях должны быть обеспечены высокая механическая прочность антенной системы и сохранение с высокой точностью заданной формы поверхности зеркал.

В последние годы наблюдается быстрый непрерывный рост числа искусственных спутников Земли (ИСЗ), в связи с чем происходит уменьшение углового разноса между ними для наземных станций СССР, а следовательно увеличивается опасность взаимных помех. Практически во всех диапазонах частот, используемых для организации связи, радиолокации и т.д., плотность излучения увеличивается настолько, что, несмотря на все попытки регламентации радиослужб, проводимые международными и национальными организациями, уровень помех во многих случаях оказывается настолько большим, что это приводит к за-

метным ухудшениям основных качественных показателей и характеристик радиосистем. Возникают проблемы электромагнитной совместимости и помехозащищенности каналов радиосвязи СССР, несмотря на то, что в диапазонах частот, на которых работают станции СССР (дециметровый и сантиметровый), влияние промышленных и атмосферных помех является наиболее малым. Можно утверждать, что такое положение будет только ухудшаться.

Допустимый уровень излучения антенн спутников-ретрансляторов в сторону Земли ограничен вследствие того, что мощное излучение сигналов может создать помехи другим радиотехническим системам. Поэтому сигналы, приходящие от ИСЗ являются весьма слабыми. Для обеспечения необходимого отношения сигнал-шум (где под шумом понимается внутренние и внешние шумы) на входе приемника, антенны спутниковых станций должны иметь высокий коэффициент усиления, чему соответствует малая ширина главного лепестка ДН, составляющая по уровню 3 дБ десятые доли градуса. При изменении положения ИСЗ необходимо обеспечивать высокую точность наведения луча антенны на СР и непрерывное его сопровождение. В связи с этим возникает необходимость решения задач наведения антенны, которая обусловлена тем, что в современных СССР используются в основном СР на геостационарной либо эллиптической орбитах. В обоих случаях расстояние между земной станцией космической связи и ИСЗ составляет несколько десятков тысяч километров, причем расположение ИСЗ



относительно земной станции не остается постоянным, а меняется во времени. При эллиптической орбите перемещения спутника-ретранслятора относительно наземной станции обусловлены характером орбиты. При геостационарной орбите эти изменения происходят из-за несферичности Земли, погрешностей выведения ИСЗ на орбиту и ряда других дестабилизирующих факторов.

Для наведения луча в узких секторах измерение угловых координат спутника-ретранслятора (пеленгацию) необходимо осуществлять с очень высокой точностью. В этих условиях для обеспечения устойчивой связи через спутник-ретранслятор становится необходимым решение достаточно сложной задачи построения системы наведения антенны на спутник-ретранслятор.

Любая система наведения должна состоять из следующих элементов: устройства пеленгации СР, устройства управления электроприводами и самого электропривода, с помощью которого осуществляется разворот антенны по азимуту и углу места с целью слежения за СР в реальном масштабе времени.

В настоящее время значительными темпами разрабатываются именно мобильные земные станции космической связи, расположенные на движущейся транспортной базе.

В настоящее время бурно развивается теория и техника адаптивных антенных решеток (ААР), что объясняется следующими причинами:

1. Функциональные возможности радиотехнических систем, построенных на базе адаптивных антенн, значительно богаче и шире по сравнению с традиционными радиосистемами.

2. ААР являются одним из наиболее эффективных мер средств решения самых разнообразных задач, продиктованных проблемами электромагнитной совместимости.

3. Прогресс теории и техники антенных систем, приемных устройств, коммутационной техники, вычислительной техники и прочее создал научно-техническую базу для развития таких антенн.

Основное свойство радиосистем, использующих ААР, заключается в том, что пространственная селекция направленных свойств антенны автоматически видоизменяется, наилучшим образом приспособляясь к изменяющемуся во времени внешнему воздействию. Весьма эффективно и целесообразно использование плоских ААР в радиосвязи и радиолокации при воздействии естественных и преднамеренных помех, в радиосвязи с подвижными объектами, в радиосвязи при изменяющихся во времени параметрах среды распространения. Кроме того, это обусловлено также и рядом важных задач антенной техники, которые способны решить многоэлементные антенные решетки:

- получение диаграммы направленности (ДН) заданной формы путем независимого регулирования амплитуд и фаз токов, возбуждающих отдельные излучатели;
- электрическое управление положением главного лепестка диаграммы направленности в пространстве;
- повышение излучаемой мощности путем размещения в трактах питания излучателей независимых усилителей высокочастотной мощности;
- осуществление синфазного сложения сигналов, принятых отдельными излучателями;
- осуществление обработки сигнала;
- построение направленных ретрансляторов и др.

Благодаря отсутствию движущихся механизмов и возможности широкого применения твердотельных элементов, а также наличия большого числа параллельно работающих каналов может быть существенно повышена надежность радиотехнической системы в целом. Эти



факты главным образом и объясняют тот значительный интерес к ААР, способным автоматически подстраиваться к изменяющимся внешним условиям, изменяя в процессе функционирования ДН, частотные характеристики или другие параметры с помощью цепей обратной связи. Несмотря на то, что научных работ по вопросам построения плоских ААР еще достаточно мало, что связано со значительной сложностью разработки таких антенных систем, развитие научных исследований в этой области идет быстрыми темпами, и будущее радиотехнических систем с плоскими ААР представляется весьма перспективным.

По сравнению с параболическими антеннами антенные решетки обладают более жесткой конструкцией, не требующей механических перемещений, менее подвержены весовым, ветровым и другим деформациям, возникающим в процессе эксплуатации.

Основное достоинство плоских ААР заключается в возможности создания управляемых лучей конической формы в широком секторе пространства. В последнее время техническую реализацию получили в основном плоские фазированные антенные решетки, которые нашли применение в большей части в радио- и гидролокации, не являющиеся адаптивными.

Плоская ААР представляет собой систему, состоящую из плоской многоэлементной антенной решетки и адаптивного, работающего в реальном масштабе времени, приемно-решающего устройства – процессора, осуществляющего автоматическую подстройку ДН для повышения эффективности приема полезного сигнала. Надежность систем с ААР достаточно высока по сравнению с другими антеннами. ДН обычной антенной решетки при выходе из строя одного из ее элементов может существенно исказиться из-за увеличения уровня боковых лепестков. В адап-

тивной же решетке за счет автоматической подстройки остальных элементов уровень боковых лепестков будет уменьшен до допустимого.

Следует отметить, что в литературе все чаще стали появляться сообщения об использовании адаптивных антенных решеток (в основном линейных и реже плоских). В качестве примера приведена и описана малогабаритная (массой примерно 0.4 кг) четырехэлементная ААР, построенная на гибридных интегральных микросхемах сверхвысокочастотного (СВЧ) диапазона и предназначенная для работы в системах радиосвязи. В этой адаптивной решетке использовался алгоритм управления нулями ДН, предназначенный для когерентного подавления помехи, действующей по боковым лепесткам, на 25-30 дБ в широком диапазоне частот (60-100 МГц) при слабом полезном сигнале и сильной помехе. Для достижения такой высокой степени подавления помехи требовалось очень хорошее согласование характеристик элементов в каналах (в пределах 20 % полосы частот).

Была также испытана и другая четырехэлементная экспериментальная система с ААР, предназначенная для подавления помех в системах связи. Если угловое рассогласование между источниками полезного сигнала и помехи достаточно велико (превышает угловую разрешающую способность антенной решетки), то нетрудно сформировать нули глубиной 10-20 дБ в частотном диапазоне 200-400 МГц. При этом предполагается, что рассматриваемая система не обладает способностью распознавания сигналов по их поляризации. В том случае, когда поляризация полезного сигнала и помехи различна и АР позволяет выявить эти различия, можно обеспечить подавление помехи и улучшить эффективность приема полезного сигнала, даже при одинаковом угловом направлении их излучения. Еще одна система с



цифровым управлением была разработана для применения в СВЧ каналах радиосвязи и обеспечивала подавление помех на 20-32 дБ.

Обычно, на практике обеспечивается надежное подавление помех на 10-20 дБ. Более трудной, но, тем не менее, практически осуществимой задачей является достижение подавления на 20-35 дБ и достаточно тяжело в реальных системах добиться подавления помехи более 35 дБ.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что в качестве подвижных наиболее целесообразно использовать плоскую ААР, обеспечивающую прием полезного сигнала и подавление преднамеренных помех по заданному алгоритму адаптации в реальном масштабе времени. Это, в свою очередь требует исследования ААР на основе построения математической модели сигналов на выходе антенной системы и анализа методов построения алгорит-

мов адаптивной обработки сигналов. Рассмотрим построение модели выходного сигнала плоской адаптивной антенной решетки.

Пусть на вход плоской квадратной нестационарной адаптивной антенной решетки, связанной со спутником-ретранслятором системой координат $OXYZ$ (рисунок 1), поступают N сигналов, один из которых полезный, остальные m - сигналов являются помехами. Будем считать, что количество сигналов равно количеству антенных элементов по направлениям выделенных линейных антенных решеток (АР), т.е. $N_x = N_y = N$ и, что $d_x = d_y = d = 0.5 \cdot \lambda$, где λ - длина волны, d - расстояние между излучателями антенной решетки.

Сигналы на вход антенных элементов ААР поступают с фазовыми сдвигами, обусловленными расположением элементов АР и источников полезного сигнала и помех. Эти фазовые сдвиги для полезного сигнала будут равны [1]:

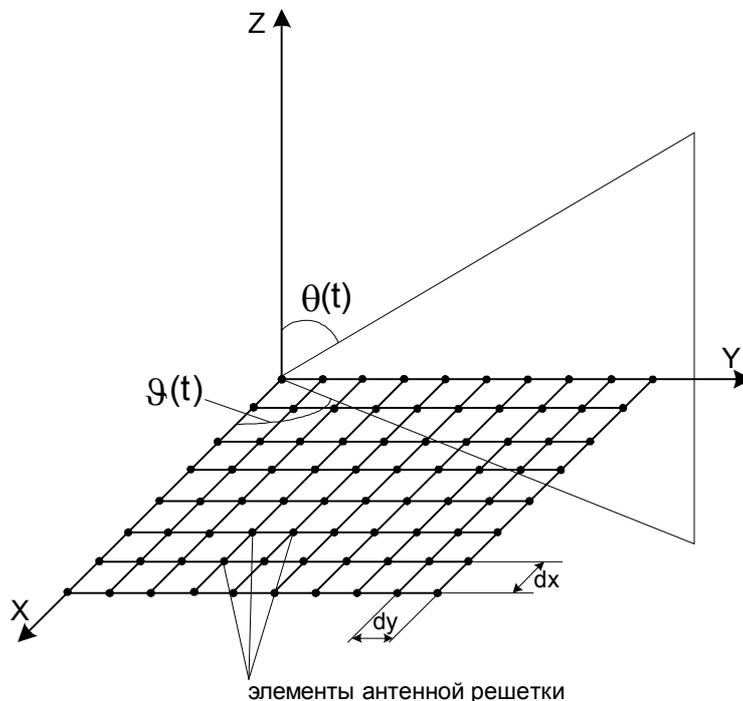


Рисунок 1 – Плоская антенная решетка



$$\psi_{xs}[\theta_s(t), \vartheta_s(t), t] = \pi \cdot \sin(\theta_s(t)) \cdot \cos(\vartheta_s(t)), \quad (1)$$

$$\psi_{ys}[\theta_s(t), \vartheta_s(t), t] = \pi \cdot \sin(\theta_s(t)) \cdot \sin(\vartheta_s(t)), \quad (2)$$

для помех:

$$\psi_{xp}[\theta_p(t), \vartheta_p(t), t] = \pi \cdot \sin(\theta_p(t)) \cdot \cos(\vartheta_p(t)), \quad (3)$$

$$\psi_{yp}[\theta_p(t), \vartheta_p(t), t] = \pi \cdot \sin(\theta_p(t)) \cdot \sin(\vartheta_p(t)), \quad (4)$$

где θ_s - угол места прихода полезного сигнала; ϑ_s - азимут прихода полезного сигнала; θ_p - угол места прихода p -ой помехи; ϑ_p - азимут прихода p -ой помехи; t – время, в течение которого изменяются угловые координаты; $p = \overline{(1, m)}$ Тогда выходной сигнал указанной плоской нестационарной ААР с учетом внутреннего некоррелированного нормального белого шума с нулевым математическим ожиданием можем записать в виде:

Здесь:

$$A_s^*(t) = A_s(t) \cdot e^{j(\omega t + \varphi_s)} \quad (6)$$

$$A_p^*(t) = A_p(t) \cdot e^{j(\omega t + \varphi_p)}$$

где $A_s^*(t)$ - полезный сигнал на входе ААР; $A_p^*(t)$ - p -ая помеха на входе ААР; $A_s(t)$, $A_p(t)$ - амплитуды полезного сигнала и p -ой помехи соответственно; ω - циклическая частота сигналов; φ_s , φ_p -

$$\begin{aligned} y^*(t) = & A_s^*(t) \cdot \sum_{i=1}^N \sum_{k=1}^N e^{j \cdot (i-1) \psi_{xs}[\theta_s(t), \vartheta_s(t), t]} \cdot e^{j(k-1) \psi_{ys}[\theta_s(t), \vartheta_s(t), t]} + \\ & A_1^*(t) \cdot \sum_{i=1}^N \sum_{k=1}^N e^{j \cdot (i-1) \psi_{x1}[\theta_1(t), \vartheta_1(t), t]} \cdot e^{j(k-1) \psi_{y1}[\theta_1(t), \vartheta_1(t), t]} + \\ & A_2^*(t) \cdot \sum_{i=1}^N \sum_{k=1}^N e^{j \cdot (i-1) \psi_{x2}[\theta_2(t), \vartheta_2(t), t]} \cdot e^{j(k-1) \psi_{y2}[\theta_2(t), \vartheta_2(t), t]} + \Lambda \\ & \Lambda + A_p^*(t) \cdot \sum_{i=1}^N \sum_{k=1}^N e^{j \cdot (i-1) \psi_{xp}[\theta_p(t), \vartheta_p(t), t]} \cdot e^{j(k-1) \psi_{yp}[\theta_p(t), \vartheta_p(t), t]} + \Lambda \\ & \Lambda + A_m^*(t) \cdot \sum_{i=1}^N \sum_{k=1}^N e^{j \cdot (i-1) \psi_{x(m)}[\theta_m(t), \vartheta_m(t), t]} \cdot e^{j(k-1) \psi_{ym}[\theta_m(t), \vartheta_m(t), t]} + V(t). \end{aligned} \quad (5)$$



начальные фазы полезного сигнала и p -ой помехи соответственно; t - время.

Раскрывая выражение (5) и выделяя реальную часть комплексного значения $y^*(t)$, получим:

$$y^*(t) = A_s(t) \cdot f_s[t, \psi_{xs}(t), \psi_{ys}(t)] + A_1(t) \cdot f_1[t, \psi_{x1}(t), \psi_{y1}(t)] + \\ + A_2(t) \cdot f_2[t, \psi_{x2}(t), \psi_{y2}(t)] + A_3(t) \cdot f_3[t, \psi_{x3}(t), \psi_{y3}(t)] + \Lambda \\ \Lambda + A_p(t) \cdot f_p[t, \psi_{xp}(t), \psi_{yp}(t)] + \Lambda + A_m(t) \cdot f_m[t, \psi_{xm}(t), \psi_{ym}(t)] + V(t) \quad (7)$$

где нелинейные функции $f_s[t, \psi_{xs}(t), \psi_{ys}(t)]$, $f_1[t, \psi_{x1}(t), \psi_{y1}(t)]$, $f_2[t, \psi_{x2}(t), \psi_{y2}(t)]$, $f_3[t, \psi_{x3}(t), \psi_{y3}(t)]$, Λ , $f_m[t, \psi_{xm}(t), \psi_{ym}(t)]$ имеют большую размерность.

Представим время наблюдения сигнала (7) – t в виде $t = k \cdot T$ (T - период дискретизации; k - количество шагов дискретизации). Тогда для дискретных систем выражение (7) перепишем в виде:

$$y(k) = A_s(k) \cdot f_s[k, \psi_{xs}(k), \psi_{ys}(k)] + A_1(k) \cdot f_1[k, \psi_{x1}(k), \psi_{y1}(k)] + \\ + A_2(k) \cdot f_2[k, \psi_{x2}(k), \psi_{y2}(k)] + A_3(k) \cdot f_3[k, \psi_{x3}(k), \psi_{y3}(k)] + \Lambda \\ \Lambda + A_p(k) \cdot f_p[k, \psi_{xp}(k), \psi_{yp}(k)] + \Lambda + A_m(k) \cdot f_m[k, \psi_{xm}(k), \psi_{ym}(k)] + V(k). \quad (8)$$

Итак, получили нелинейную модель выходного сигнала плоской адаптивной антенной решетки систем спутниковой связи $y(k)$. Данная модель позволяет исследовать параметры и характеристики ААР при приеме полезного сигнала и подавлении помех, разработать и оценить эффективность алгоритмов адаптации для антенных решеток систем спутниковой связи.

Обычно при решении задачи оценки параметров N - вектора $y(k)$ систему (8) линеаризуют относительно номинальных значений векторов $A_{sH}(k)$, $A_{pH}(k)$, $\theta_{sH}(k)$, $\theta_{pH}(k)$, $\vartheta_{sH}(k)$, $\vartheta_{pH}(k)$ по малым отклонениям $\delta A_s(k)$, $\delta A_p(k)$, $\delta \theta_s(k)$, $\delta \theta_p(k)$, $\delta \vartheta_s(k)$, $\delta \vartheta_p(k)$.

Это позволяет решать линейную задачу идентификации малых отклонений $\delta A_s(k)$, $\delta A_p(k)$, $\delta \theta_s(k)$, $\delta \theta_p(k)$, $\delta \vartheta_s(k)$, $\delta \vartheta_p(k)$. Однако, при оценке амплитуд и фазовых сдвигов прихода полезного сигнала и по-

мех, обрабатываемых процессором адаптивной антенной решетки систем спутниковой связи, расчетное, или номинальное, значение этих параметров, как правило, неизвестно. Хотя номинальные параметры полезного сигнала $A_{sH}(k)$, $\theta_{sH}(k)$, $\vartheta_{sH}(k)$ в общем случае могут быть известными. Параметры же помех: амплитуда, угол места и азимут, – являются неизвестными. В

этих случаях линеаризация относительно малых отклонений становится лишней смыслом и, следовательно, известные методы оказываются неприменимыми. Поэтому предлагается алгоритм, позволяющий решить задачу оценки неизвестных векторов $A_s(k)$, $A_p(k)$, $\theta_s(k)$, $\theta_p(k)$, $\vartheta_s(k)$, $\vartheta_p(k)$ и при отсутствии априорных данных. Точнее, будут оцениваться фазовые сдвиги прихода сигналов, обрабатываемых процессором плоской нестационарной ААР: $\psi_{xs}(k)$, $\psi_{ys}(k)$, $\psi_{xp}(k)$, $\psi_{yp}(k)$. В основе синтеза лежит известный метод переменных разностей [2].



Литература

1. Монзинго Р.А., Миллер Т.У. *Адаптивные антенные решетки: Введение в теорию / Пер. с англ. – М., 1986.*
2. Бибарсов М.Р., Колосов Л.В. *Синтез алгоритма оценивания вектора весовых коэффициентов ААР на основе метода конечных разностей. Тематический ИТС, СВВИУС. – 1995. – Вып. 13.*

Сведения об авторе

Бибарсов Марат Рашидович, кандидат технических наук, доцент кафедры прикладной информатики и информационных технологий СГПИ. Сфера научных интересов – теория и практика антенных устройств телекоммуникационных систем. Автор 53 научных работ, в том числе 2 программных продуктов, 7 учебных и учебно-методических пособий.

* * *



ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Г.Ш. Бибарсова

Современная цивилизация вступила в эпоху информатизации – период своего развития, направленного на обеспечение полного использования достоверного и современного знания во всех общественно значимых областях человеческой деятельности. Качественные изменения потребностей современного общества требуют адекватных им изменений в вузовском образовании. При этом информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования теорией и практикой разработки и использования современных, новых информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания, принадлежит к числу важнейших направлений процесса информатизации современного общества.

В связи с ускорением темпов развития техники, сменой информационных и коммуникационных средств и созданием новых интеллектуальных технологий, современное человечество вступило в стадию развития, которая получила название постиндустриальное или информационное общество. Процесс информатизации затронул практически все сферы жизнедеятельности человека. Поддерживая интегральные тенденции познания закономерностей предметных областей, процесс информатизации образования актуализирует разработку подходов к использованию потенциала новых информационных технологий для развития личности обучающегося, повышения уровня его креативности, развития способностей к альтернативному мышле-

нию, формирования умений разрабатывать стратегию поиска решения как учебных, так и практических задач, прогнозировать результаты реализации принятых решений на основе моделирования изучаемых явлений, процессов, взаимосвязей между ними.

В современном мире увеличивается значение образования как важнейшего фактора развития информационного общества в целом, а также возрастает роль информации в развитии общества и происходит бурный прогресс средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), что позволяет говорить об информатизации общества и образования. При этом под информатизацией общества мы понимаем глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена. Под информатизацией образования понимаем процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных ИКТ, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания в здоровьесберегающих условиях.

По мере информатизации общества информация становится основным продуктом в производственной, научно-исследовательской и других видах деятель-



ности. Вместе с тем, приобретают особую значимость умения ориентироваться в структуре социально-экономических, научно-технических и культурологических проблем современного общества периода его информатизации и глобальной массовой коммуникации, а также умения самостоятельно оценивать возможные социальные последствия дальнейшего развития процесса информатизации общества и образования.

Современное образование должно отвечать запросам современного информационного общества. В период перехода к информационному обществу необходимо научить человека целенаправленно работать с информацией и использовать современные компьютерные информационные технологии и современные технические средства и методы для ее получения, обработки и передачи.

Информатизация образования является частью информатизации общества и одним из перспективных направлений совершенствования качества учебного процесса. Новая роль компьютера существенно меняет целевые установки обучения с запоминания большого объема информации на умение осуществлять ее поиск и осмысление, способность ориентироваться в информационном пространстве. Также меняется и роль преподавателя, теперь он становится менеджером – управляющим образовательной деятельностью обучаемого, организатором самостоятельной работы студента, консультантом и помощником.

Информатизация – это процесс создания, развития и общего применения информационных средств и технологий, обеспечивающих достижение и поддержание уровня информированности всех членов общества, необходимого и достаточного для кардинального улучшения качества труда и условий жизни в обществе. Использование информационных технологий в учреждениях образования ориентировано на подготовку не только

специалиста, но и человека, умеющего мыслить творчески, способного заниматься самосовершенствованием и самообразованием.

Использование в российском образовании новых информационных технологий направлено на развитие интеллектуального потенциала обучающихся, повышению эффективности и качества учебно-воспитательного процесса. Обучение на основе новых информационных технологий позволяет организовывать сетевое взаимодействие студентов, находящихся на больших расстояниях друг от друга, в группах или индивидуально, что во многом определяет подготовленность молодого поколения к жизни в информационном обществе.

Высшее образование должно быть адаптировано к высоким темпам научно-технических достижений, что требует развития способности студентов ориентироваться в нарастающих потоках информации и оперативно извлекать из них значимое для своей деятельности.

Культура – совокупность материальных и духовных ценностей, жизненных представлений, образцов поведения, норм, способов и приемов человеческой деятельности: отражающая определенный уровень исторического развития общества и человека; воплощенная в предметных, материальных носителях; и передаваемая последующим поколениям [1].

Формирование информационной культуры студентов является одной из главных составляющих качества подготовки будущих специалистов в современной информационно-образовательной среде. Информационная культура есть относительно целостная подсистема общей и профессиональной культуры человека, включающая в себя следующие взаимосвязанные структурные компоненты: аксиологический, коммуникативно-этический, познавательно-интеллектуальный, прогностический, прикладной, правовой, эргономический [2].



Раздел III. Современные информационные технологии

Культура поиска новой информации – это важный и сложный процесс. Процесс этот начинается тогда, когда личность сталкивается с информационным дефицитом и вынужден признать, что без освоения новых знаний и навыков нельзя сделать следующий шаг. В такой ситуации информационная культура проявляется в стремлении к самосовершенствованию, в умении сформулировать собственные потребности как “знание о своем незнании” и в готовности к тому, что нужной информации в виде, пригодном для непосредственного использования может вообще не существовать.

Основами информационной культуры члены информационного общества начинают овладевать с детства. Задачей средних и высших профессиональных учебных заведений является обобщить полученные за весь предыдущий период умения и навыки, а также обеспечить такой уровень информационной культуры студента, какой необходим для работы в конкретной сфере деятельности.

Информационная культура личности является, с одной стороны, составляющей общей культуры личности, с другой стороны – частью информационной культуры общества.

Информационная культура связана с социальной природой человека. Она является продуктом разнообразных творческих способностей человека и проявляется в следующих аспектах:

- в конкретных навыках по использованию технических устройств (от телефона до персонального компьютера и компьютерных сетей);

- в способности использовать в своей деятельности компьютерную информационную технологию, базовой составляющей которой являются многочисленные программные продукты;

- в умении извлекать информацию из различных источников: как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять ее в по-

нятном виде и уметь ее эффективно использовать;

- во владении основами аналитической переработки информации; в умении работать с различной информацией;

- в знании особенностей информационных потоков в своей области деятельности.

Развитие науки, общественных отношений, колоссальный объем новой информации и новых информационных технологий во всех сферах человеческого бытия вносят свои коррективы и в проблемы профессиональной подготовки специалистов. Вхождение в мировое сообщество государств дает возможность выхода в открытое информационное общество. Все это требует иначе, под другим углом зрения посмотреть на проблему совершенствования профессиональной подготовки специалистов. В условиях открытого информационного общества и единого образовательного пространства формирование информационной культуры будущего специалиста, являющейся обязательным компонентом профессионального мастерства, становится актуальным.

В рамках дисциплины «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в образовании» студенты Ставропольского государственного педагогического института учатся накапливать информацию в базах данных, проводить статистическую обработку данных, которая зачастую требуется в работе учителя и преподавателя. Также важно научить педагогов использовать в своей деятельности Интернет-технологии, эффективному поиску в Интернете, использованию возможностей дистанционного образования для повышения своей квалификации.

Можно сказать, что мы формируем не только информационную культуру студентов, мы формируем молодое поколение, готовое активно жить и действовать в современном информационном



обществе, насыщенном средствами хранения, переработки и передачи информации на базе новейших информационных технологий. Наглядным результатом своей работы мы считаем то, что студенты на педагогической практике и выпускники нашего института не боятся осваивать новые информационные технологии и стараются по мере возможности применять эти средства в своей профессиональной деятельности.

Литература

1. Трайнев В.А., Трайнев И.В. *Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): Учебное пособие. – 2-е изд. – М., 2005.*

2. *Информационная культура студента в контексте информатизации высшего образования. Режим доступа: <http://pavelobraztsov.narod.ru/public.htm>.*

3. *Основы дистанционного обучения: Интернет и общество. Информационная культура. Режим доступа: <http://www.zoovet.kharkov.Ua/rus/prep/dist/statti/stat06/1/02.htm>.*

4. *Компоненты информационной культуры личности. Режим доступа: http://www.biysk.asu.ru/jumal/n4-5_2000/aktual_problem/staroviko_va.doc.*

Сведения об авторе

Бибарсова Гульнара Шихмуратовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры прикладной информатики и информационных технологий СГПИ. Сфера научных интересов – правовые аспекты образовательных информационно-коммуникационных технологий. Автор 23 научных работ.

* * *



МОДЕЛИРУЮЩИЕ ПРОГРАММЫ КАК ФАКТОР ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

О.Н. Микула

Преподаватель создает или выбирает готовые компьютерные программы учебного назначения (КПУН), чтобы достичь определенных учебных целей. В зависимости от учебной дисциплины, изучаемого материала, контингента обучающихся или других условий, такими целями могут быть:

- возможность автоматизации производства громоздких расчётов;
 - возможность проведения численных экспериментов;
 - возможность автоматизации многократного построения и преобразования графических изображений;
 - возможность создания и оперативной демонстрации иллюстраций с использованием цвета, звука, мультипликации, динамических моделей процессов и т.д., позволяющих снизить уровень абстрактности теоретических положений и стимулировать мыслительную деятельность;
 - возможность моделирования условия учебной задачи с целью исследования различных закономерностей;
 - возможность реализации символьных вычислений и преобразований;
 - возможность осуществления всестороннего контроля и корректировки производимых действий;
- и т.д.

Главным критерием педагогической целесообразности применения конкретной КПУН, вытекающим из ее методического назначения, является возможность наиболее эффективной реализации поставленных методических целей только с помощью данной компьютерной программы учебного назначения. Фактор интенсификации процесса обучения так-

же может служить основанием педагогической целесообразности введения КПУН в процесс обучения. Залогом успешной реализации учебных задач посредством использования КПУН является наличие учебно-методических и инструкторских материалов, обеспечивающих процесс его применения.

Многолетний опыт использования КПУН позволяет отметить особую эффективность применения учебных компьютерных программ, моделирующих реальные процессы. В некоторых литературных источниках такие результаты решения таких программ называют «виртуальная реальность». Нам знакомы названия: «виртуальный офис», «виртуальная сеть», «виртуальная библиотека», «виртуальные технологии», «виртуальный банк», «виртуальная корпорация». Использование «виртуальности» в одно время стало возрастать лавинообразно. При этом сама «виртуальная реальность» до недавнего времени не являлась теоретическим представлением, но скорее красивой метафорой, за которой каждый видел что-то очень загадочное. Однако в общем смысле, компьютерным образом смоделированная виртуальная реальность понимается как созданная искусственными средствами аудиовизуальная (и воздействующая на иные органы восприятия, т.е. расширяющая сферу своего воздействия) смысловая среда, которая выдается или принимается субъектом ее воздействия за подлинную или близкую к подлинной. В статье «Мир Виртуальной реальности» («World apart», The Economist, March, 11th, 1995) производится разделение виртуальных реальностей на моделируемые и интерактивные. Суть моделируемых – создать оторван-

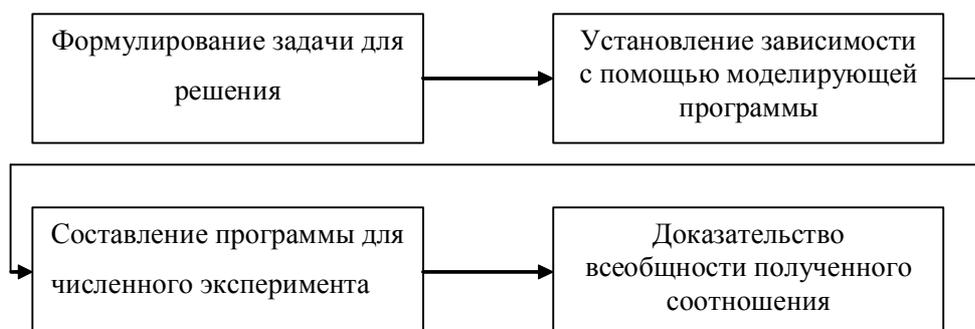


ный, независимый от реальности ее образ, задача которого представить вовлеченному в нее человеку особый, иной мир. Задача интерактивных – дать возможность соотносить этот образ с реальностью, изменять этот образ путем изменения характеристик объектов и участвовать в этом изменении так, чтобы получать при этом какую-то информацию, активизировать мышление. На наш взгляд, для применения в учебном процессе перспективными являются оба вида виртуальных реальностей. Практическая работа по созданию компьютерных обучающих программ с элементами виртуальной реальности приводит к выводу, что создание таких программ – очень сложный и трудоемкий процесс. При этом можно использовать современные инструменты визуального моделирования, которые предоставляют проектировщику учебного курса виртуальный испытательный стенд, на котором можно проводить моделирование [1; 2:59-61]. Педагогическая практика показывает, что применение таких инструментов целесообразно:

- при соответствующем уровне подготовки студентов в данной отрасли знаний;
- в учебном процессе по специальным дисциплинам. Для специальности «Информатика» такими дисциплинами являются «Компьютерное моделирование», «Численные методы» и др.

Вторая группа инструментов представлена объектно-ориентированными визуальными средами программирования, такими как Delphi, Visual Basic и др. В условиях кафедры с помощью таких

инструментов можно создавать моделируемые и интерактивные обучающие программы виртуальной реальности для решения отдельных задач визуализации каких-либо динамических процессов с одновременным получением расчетных параметров или статистических оценок. Педагогическая практика показывает, что такого рода КПУН стимулируют познавательную активность обучаемых, помогают гарантированно достичь педагогические цели занятия. Таких программ при непосредственном участии автора разработано несколько. В зависимости от темы занятия определялись и цели создания программ. Например, с целью активизации мыслительного процесса – с одной стороны, с другой – с целью развития системного мышления в процессе проведения занятия по теме «Этапы решения задач на ЭВМ», разработана имитационная моделирующая программа «Robot». Ее применение позволяет достичь результата учебной задачи без привлечения нового материала за счет одной только перегруппировки уже имеющихся компонентов в моделирующей программе и установления экспериментальным путем соотношений между ними в аналитическом виде. Полученная зависимость является формализованной постановкой задачи для программирования. Программу студенты составляют таким образом, чтобы средствами численного эксперимента доказать правильность полученной зависимости. Таким образом, выстраивается технологическая схема проведения занятия:





Такие учебные цели, как интенсификация учебного процесса и активизация мыслительной деятельности, достигаются учебной программой, называемой «Экстремальное парашютирование». Картина, которую видят обучаемые на экране в процессе ее работы, приведена на рисунке 1.

Данная программа относится к разряду так называемых ситуативных КПУН. Она применяется на лекционном занятии в конкретной учебной ситуации и позволяет достичь поставленных педагогических целей за минимальное время.

Выводы:

- технология проведения занятий с помощью моделирующих программ виртуальной реальности обеспечивает повышение эффективности учебного процесса: повышается усваиваемость мате-

риала, активизируется мыслительная деятельность учащихся;

- создание таких программ инструментальными средствами программирования возможно при наличии разработанного преподавателем сценария и высококвалифицированного программиста.

Литература

1. Бенькович Е.С., Колесов Ю.Б., Сениченков Ю.Б. *Практическое моделирование динамических систем.* – СПб., 2002.

2. Микула О.Н. *Информационные дидактические единицы – основа вариативных технологий обучения. Инфокоммуникационные технологии в образовании и научных исследованиях: Материалы 52 научно-методической конференции преподавателей и студентов «Уни-*

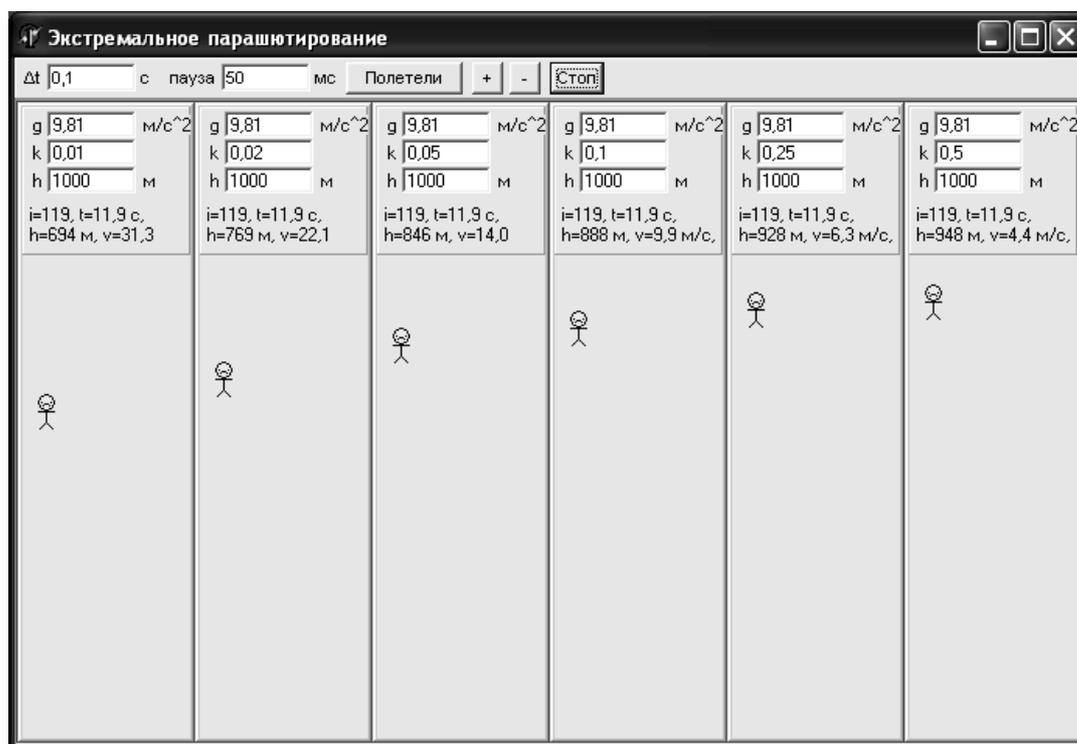


Рисунок 1 – Интерфейсная часть программы «Экстремальное парашютирование»



верситетская наука – региону» (24 апреля 2007 г.). – Ставрополь, 2007.

Сведения об авторе

Микула Олеся Николаевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель

кафедры прикладной информатики и информационных технологий СГПИ. Сфера научных интересов – информационные технологии в образовании. Автор 18 научных статей и одного учебного пособия.

* * *



СВОЙСТВА ФУНКЦИИ СЛЕДА СОСТАВНЫХ И НУЛЕВЫХ ЭЛЕМЕНТОВ РАСШИРЕННЫХ КОНЕЧНЫХ ПОЛЕЙ

Ю.В. Кузьминов, Д.Ю. Мишин

Функция следа как один из видов отображений в конечных полях достаточно широко используется в вопросах синтеза дискретных последовательностей. Однако, несмотря на широкое применение, рассмотрению свойств данных отображений посвящено весьма скромное количество работ, в основном незначительно расширяющих понятие функции следа. В связи с этим интерес представляет систематизация свойств функции следа, с целью разработки новых свойств данного отображения.

Для введения новых свойств функции следа рассмотрим конечное расширение $F = F_{q^m}$ конечного поля $K = F_q$ как векторное пространство. Основываясь на [1], необходимо отметить, что элементы F (т.е. векторы) образуют абелеву группу по сложению. Кроме того, каждый вектор $\alpha \in F$ может быть умножен на скаляр $r \in K$, при этом произведение $r\alpha \in F$, а также выполняются законы ассоциативности ($[rs]\alpha = r[s\alpha]$) и дистрибутивности ($[r+s]\alpha = r\alpha + s\alpha$, $r[\alpha + \beta] = r\alpha + r\beta$), а также наличия единичного элемента ($1 * \alpha = \alpha$), $\alpha, \beta \in F$, $r, s \in K$. При $F = F_{q^m}$ и $K = F_q$ размерность F над K равна m . Пусть $f \in K[x]$ – минимальный многочлен элемента $\alpha \in F$ над полем K . Его степень d является делителем числа m . Такой многочлен $g(x) = f(x)^{m/d}$ называется характеристическим многочленом элемента α над полем K . Существование данного многочлена докажем следующим утверждением.

Утверждение 1. Для каждого конечного поля F_q и каждого натурального числа n в кольце многочленов $F_q[x]$

существует неприводимый многочлен степени n .

Доказательство.

Пусть F_r – расширение поля F_q порядка q^n , так что $[F_r : F_q] = n$. Так как F_r является простым алгебраическим расширением поля F_q , причем образующим элементом этого простого расширения может служить любой примитивный (образующий элемент циклической группы F_r^*) элемент поля F_r , то можно сказать, что существует такой элемент $\xi \in F_r$, что $F_r = F_q(\xi)$.

Так как элемент ξ по определению является алгебраическим над расширением F_r , то его минимальный многочлен g неприводим в кольце $F_q[x]$. Утверждение доказано.

Согласно [2], если $f \in F_q[x]$ – неприводимый многочлен в поле F , то его корнями являются элементы $\alpha, \alpha^q, \dots, \alpha^{q^{m-1}}$. Учитывая, что сопряженные с $\alpha \in F$ относительно F_q элементы различны тогда и только тогда, когда минимальный многочлен элемента α над полем F_q имеет степень m , получаем, что корнями многочлена g в поле F являются те и только те элементы, которые сопряжены с элементом α относительно поля K . Отсюда [3]:

$$\begin{aligned} g(x) &= x^m + a_{m-1}x^{m-1} + \dots + a_0 = \\ &= (x - \alpha)(x - \alpha^q) \dots (x - \alpha^{q^{m-1}}). \end{aligned} \quad (1)$$

Вводя в рассмотрение функцию следа элемента α над K равенством

$$Tr_{F/K}(\alpha) = \alpha + \alpha^q + \dots + \alpha^{q^{m-1}}, \quad (2)$$



с учетом (1) запишем:

$$Tr_{F/K}(\alpha) = -a_{m-1}. \quad (3)$$

Поскольку при формировании ансамблей дискретных последовательностей широко используются операции сложения и умножения в расширенных полях, именно свойствам функции следа в расширенных полях следует уделить особое внимание. К таковым относятся следующие, впервые полученные свойства.

1. След суммы элементов, принадлежащих полю K , равен сумме произведений каждого элемента на значение степени расширения F над полем K :

$$Tr_{F/K}(a+b) = ma + mb, \quad \forall a, b \in K. \quad (4)$$

Доказательство. Поскольку K является конечным полем, содержащим q элементов, то каждый элемент данного поля удовлетворяет равенству:

$$a = a^{q^m}, \quad \forall a \in K. \quad (5)$$

В верности данного утверждения можно убедиться, рассмотрев структуру конечного поля F_q , содержащего нулевой элемент и $(q-1)$ ненулевых элементов. При $a=0$ равенство (5) очевидно. Так как ненулевые элементы поля образуют мультипликативную абелеву группу порядка $(q-1)$, то для каждого ненулевого элемента a выполняется равенство $a^{q-1} = 1$, и в этом случае $a^q = a(a^{q-1}) = a$. Выражение (2), с учетом того, что $Tr_{F/K}(\alpha + \beta) = Tr_{F/K}(\alpha) + Tr_{F/K}(\beta)$ [2:412], может быть преобразовано к виду:

$$Tr_{F/K}(a+b) = a + a^q + \dots + a^{q^{m-1}} + b + b^q + \dots + b^{q^{m-1}}. \quad (6)$$

Применив (5) к (6), получим

$$Tr_{F/K}(a+b) = a + a^q + \dots + a^{q^{m-1}} + b + b^q + \dots + b^{q^{m-1}} = a + a + \dots + a + b + b + \dots + b = ma + mb. \quad (7)$$

Свойство доказано.

1. След нулевого элемента поля F равен нулю:

$$Tr_{F/K}(0) = 0. \quad (8)$$

Доказательство. Поскольку $Tr_{F/K}(0)$ можно представить в виде $Tr_{F/K}(0 \cdot \alpha)$, то, в соответствии с (4), $Tr_{F/K}(0) = Tr_{F/K}(0 \cdot \alpha) = 0 \cdot Tr_{F/K}(\alpha) = 0$. Свойство доказано.

2. Для $F = F_{q^m}$ и $K = F_q$ при $m=q$ произведение следов всех сопряженных с элементом $\alpha \in F_{q^m}$ относительно поля F_q элементов равно значению следа элемента α $Tr_{F/K}(\alpha)$:

$$\prod_{i=0}^{m-1} Tr_{F/K}(\alpha^{q^i}) = Tr_{F/K}(\alpha). \quad (9)$$

Доказательство. Пусть $a = Tr_{F/K}(\alpha)$ – значение следа элемента α над полем F_q . Поскольку расширение поля F_q есть также конечное поле, содержащее q^m элементов, то, согласно [2:447], оно содержит $(m-1)$ сопряженных с α элементов: $\alpha^q, \alpha^{q^2}, \dots, \alpha^{q^{m-2}}, \alpha^{q^{m-1}}$. Учитывая определение функции следа (2) и

$$Tr_{F/K}(\alpha^{q^i}) = Tr_{F/K}(\alpha) \quad \forall \alpha \in F, \quad (10)$$

свойство данной функции, определяемое выражением можно сказать, что след каждого сопряженного с α элемента равен следу самого элемента α .

Поскольку $Tr_{F/K}(\alpha) = a$, то и значение следа каждого из сопряженных с α элементов также равно a . В этом случае значение произведения всех следов сопряженных с α элементов будет равно:

$$\prod_{i=0}^{m-1} Tr_{F/K}(\alpha^{q^i}) = a^m. \quad (11)$$

По условию $m=q$ (или $[F:K]=q$), поэтому $a^m = a^q$. Учитывая доказательство предыдущего свойства, отметим, что в поле F_q $a^q = a$, поэтому произведение всех сопряженных с α элементов равно a , то есть $Tr_{F/K}(\alpha)$. Свойство доказано.

Доказанные новые свойства функции следа позволяют упростить правила фор-



мирования ряда дискретных последовательностей линейной и нелинейной структуры, однако могут быть использованы и в иных приложениях теории конечных полей.

Литература

1. Ван дер Варден, Б.Л. *Алгебра*. – М., 1976.

2. Лидл, Р. *Конечные поля / Пер. с англ. В 2 т. Т. 1*. – М., 1988.

Сведения об авторах

Кузьминов Юрий Владимирович, старший преподаватель кафедры прикладной информатики и информационных технологий Ставропольского государственного педагогического института, кандидат технических наук. Автор более 30 научных работ, в том числе 10

научных статей, 6 патентов на изобретение и 8 зарегистрированных программных продуктов. Область научных интересов: системы подвижной радиосвязи и пути повышения эффективности их функционирования, локальные и глобальные вычислительные сети.

Мишин Дмитрий Юрьевич, старший преподаватель кафедры прикладной информатики и информационных технологий Ставропольского государственного педагогического института, кандидат технических наук. Автор более 50 научных работ, в том числе 15 научных статей и 10 зарегистрированных программных продуктов. Область научных интересов: радиоэлектронная борьба, радиоэлектронное противодействие, оценка эффективности функционирования радиосистем в информационных конфликтах.

* * *



РАЗРАБОТКА НЕЙРОННОЙ СЕТИ ДЛЯ ПАРАЛЛЕЛЬНОГО ВЫЧИСЛЕНИЯ ВЫЧЕТА ЧИСЛА НА ОСНОВЕ РАСПРЕДЕЛЕННОЙ АРИФМЕТИКИ

А.В. Кондрашов

Рассмотрим принцип эффективного построения преобразователей двоичного кода в код системы остаточных классов (СОК) на основе использования распределенной арифметики и программируемых логических интегральных схем (ПЛИС).

Практическая реализация модулярной арифметики в приложениях была традиционно отражена вычислительной сложностью, связанной с преобразованием из двоичного представления в модулярное и из модулярного – в двоичное [1:3085-3088].

Ключевым элементом эффективной реализации преобразователей двоичного кода в код СОК с применением ПЛИС Xilinx является применение уникального метода построения вычислительного процесса, известного как распределенная арифметика.

Алгоритмы распределенной арифметики очень удобно реализуются с использованием распределенного ОЗУ ПЛИС, и благодаря данному сочетанию сложные алгоритмы преобразования данных могут быть реализованы на ПЛИС со значительно большей эффективностью, чем на обычной жесткой логике. Для преобразования данных используется комбинация просмотрных таблиц (Look-up-table) и сумматоров, причем многие сложные арифметические функции в данном случае реализуются достаточно просто.

Например, при реализации преобразователей кода LUT-таблицы содержат предварительно рассчитанные суммы произведений коэффициентов исходного числа с учетом их весов. Используя

поступающие данные в качестве адресных для просмотрных таблиц, можно организовать высокую параллельность обработки, причем в данном случае структура преобразователя совсем не требует умножителей, чем сильно экономятся ресурсы ПЛИС.

Итак, для распределенной арифметики процесс вычисления суммы может быть заменен выборкой из LUT-таблицы, что легко реализуется на ПЛИС архитектурой конфигурируемых логических блоков (КЛБ). Такой подход к проектированию просмотрных таблиц позволяет избежать необходимости умножения на ПЛИС. Умножение с помощью сдвига и сложения на ПЛИС выполняется очень медленно из-за особенностей архитектуры ПЛИС.

Предлагается эффективный метод преобразования двоичного числа в систему остаточных классов на основе распределенной арифметики. Для этого разобьем исходное двоичное число на отдельные форматы, для которых отводится заранее известное количество B – двоичных разрядов. Тогда n -битное двоичное число может быть выражено как комбинация $\frac{n}{B}$ – взвешенных (позиционных) форматов размерностью B бит (разрядов). При этом позициям каждого формата $\frac{n}{B}$ присваивается определенный вес 2^j , где $j = 0, B, 2B, \dots, MB$.

Прямое преобразование двоичного числа в модулярное осуществляется с помощью модульного суммирования остатков по модулю p_i ($i = 1, 2, \dots, n$) B разрядов $\frac{n}{B}$ форматов с учетом их весов.



На основании сказанного любое двоичное число может быть записано в виде

$$X = \sum_{j=0}^M \left(\sum_{i=0}^{B-1} x_i 2^i \right) 2^j, \quad (1)$$

где: B – количество разрядов выбранного формата;

M – степень формата;

x_i – коэффициент 0 или 1;

$j = 0, B, 2B, K MB$ – позиция формата;

i – позиция разряда в формате.

Если развернуть выражение (1), тогда

$$X = (x_0 2^0 + x_1 2^1 + K + x_{B-1} 2^{B-1}) 2^0 + (x_0 2^0 + x_1 2^1 + K + x_{B-1} 2^{B-1}) 2^B + \dots + (x_0 2^0 + x_1 2^1 + K + x_{B-1} 2^{B-1}) 2^{M \times B} \quad (2)$$

Из выражения (2) видно, что число X может быть представлено двоичным числом ширины $M \times B$ разрядов.

Если в качестве примера входное слово взять как 32–разрядное число и число разрядов в формате взять равным 8 бит, тогда входное число может быть выражено как комбинация четырех байтов:

$$X[n] = x[n; 31K 24] 2^{24} + x[n; 23K 16] 2^{16} + x[n; 15K 8] 2^8 + x[n; 7K 0] 2^0 \quad (3)$$

Таким образом, остаток $X(n)$ по модулю p_i может быть представлен в виде

$$X_i[n] = \left\| x[n; 31K 24] 2^{24} \right\|_{p_i} + \left\| x[n; 23K 16] 2^{16} \right\|_{p_i} + \left\| x[n; 15K 8] 2^8 \right\|_{p_i} + \left\| x[n; 7K 0] 2^0 \right\|_{p_i} \quad (4)$$

Пример 1 Пусть дано число $X = 10000001 10000011 00011011 10100010$. Найти остаток числа X по $\text{mod } 7$.

Представим X в виде байтов с соответствующими весами, тогда вид схемы 1. Итак, остаток исходного числа X по $\text{mod } 7$ равен 001.

В работе в качестве формата принято $B = 8$ разрядов из соображений использования для преобразования чисел просмотрных таблиц LUT (look-up tables) ПЛИС Xilinx серии XC4000, которые имеют 8 входов. На практике B выбирается из условия минимума используемых ресурсов при преобразовании чисел, что определяется объемом памяти ROM (RAM).

Структурная схема ускоренного преобразователя из двоичной формы в СОК, соответствующая выражению (4), приведена на рисунке 1. Она состоит из про-

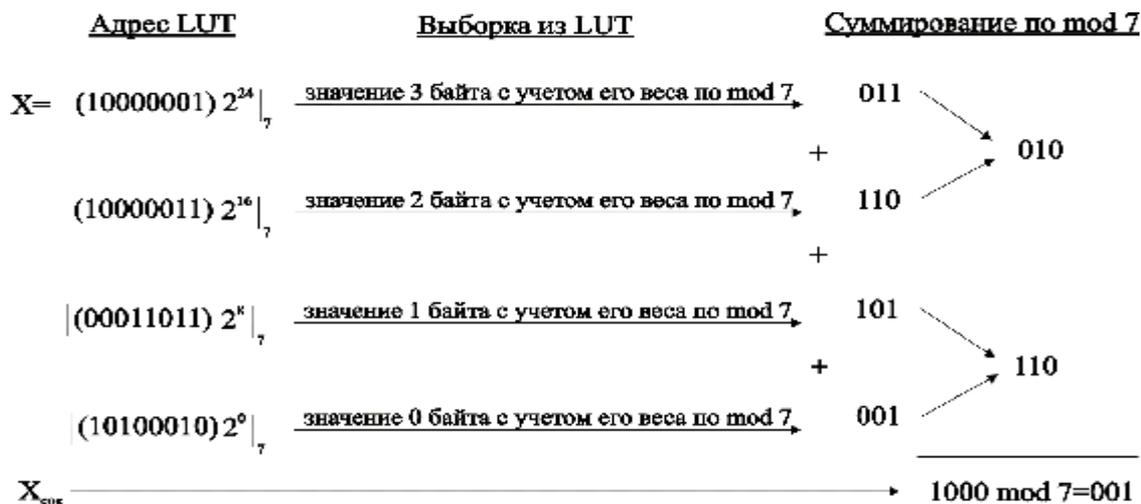


Схема 1.

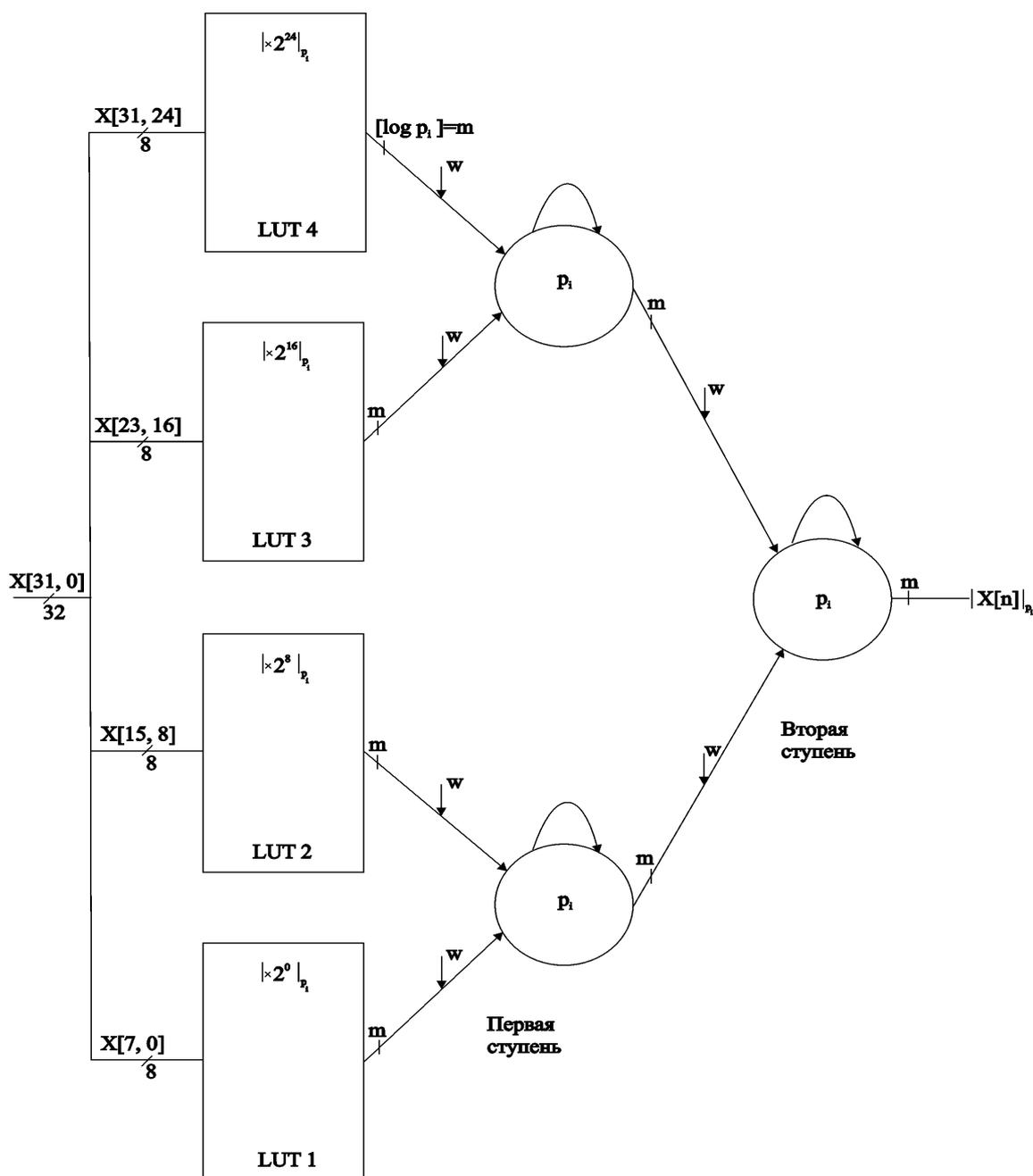


Рисунок 1 – Схема ускоренного преобразователя из двоичной формы в СОК

смотровых таблиц LUT1–LUT4 и трех нейронных сетей конечного кольца по модулям p_i .

Каждый член выражения (4) с учетом веса 2^j может быть предварительно вычислен и сохранен в просмотрных таблицах. Организация просмотрных таблиц определяется двоичным представ-

лением модуля p_i и выражается формулой $m = \lceil \log p_i \rceil$. ПЛИС устройства имеют встроенные логические блоки. В зависимости от семейства, каждый логический блок включает одну или более просмотрных таблиц размером $2^4 \times 1$ бит, выходной регистр, специализированную логическую схему ускоренного



переноса. В работе используется ПЛИС Xilinx серии XC4000, которая представляет собой массив конфигурируемых логических блоков (КЛБ) с полностью конфигурируемыми высокопроизводительными межсоединениями. Каждый КЛБ состоит из двух просмотровых таблиц 16×1 – LUT-таблиц (Look-up table), блоков логики ускоренных переносов (carry logic) и двух триггеров. В современных ПЛИС Xilinx время распространения сигнала через LUT-таблицу составляет около 0,5 нс, через блок ускоренного переноса 0,1 нс, а время переключения триггера – до 0,5 нс. На одном КЛБ ПЛИС Xilinx серии XC4000 реализуется полный двухразрядный каскадируемый сумматор, и время суммирования двух 16-разрядных операндов составляет 5 нс (200 МГц). Одновременное использование двух просмотровых таблиц, каждая из которых размером $2^3 \times 1$, обеспечивает прием кода длиной в 1 байт.

Так, для 32-разрядного двоичного числа для нахождения остатка используется схема, представленная на рисунке 1. Для реализации каждого байта используются LUT с организацией $m \times 2^4$, где m – двоичное представление p_i модуля. На выходе каждой просмотровой таблицы формируются остатки по модулю p_i , которые поступают на вход нейронных сетей конечного кольца, состоящих из двух ступеней. В первой ступени используются две сети, а во второй – одна нейронная сеть. Так как входными сигналами нейронных сетей конечного кольца являются остатки по модулю p_i , то значения весовых коэффициентов w равны единице. Первая ступень нейронных сетей конечного кольца обеспечивает суммирование по модулю p_i выходных значений просмотровых таблиц, а вторая ступень – суммирует остатки, формируемые первой ступенью. На выходе второй ступени нейронной сети конечного кольца

формируется остаток исходного двоичного числа $|x[n]_{p_i}$. Время преобразования 32-разрядного числа определяется тремя тактами синхронизации, в то время, как известные схемы [2:121-124] такое преобразование осуществляют за пять тактов синхронизации.

Для реализации рассмотренной схемы преобразователя требуется $4[\log p_i]$ -LUT таблицы и 3 нейронные сети конечного кольца. Известные схемы [2:121-124; 3:91-96] используют 15 нейронных сетей конечного кольца. Предложенная схема ускоренного преобразователя из двоичной формы в СОК является параллельной нейронной сетью конечного кольца, которая характеризуется повышенной скоростью прямого преобразования двоичных чисел в модулярную форму.

Литература

1. A. Garc'ia, U. Meyer-Bäse, and F.J. Taylor. *Pipelined Hogenauer CIC Filters Using Field-Programmable Logic and Residue Number System // IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing, Seattle, WA, May 1998, vol. 5.*
2. Червяков Н.И., Сахнюк П.А. *Нейрокомпьютерные вычислительные средства с модулярной арифметикой для цифровой обработки сигналов: Сб. докл. VI Всероссийской конференции с международным участием «Нейрокомпьютеры и их применение».* – М., 2000.
3. Червяков Н.И., Мезенцева О.С., Лавриненко И.Н. *Обработка данных в сопроцессорах функционально распределенных вычислительных систем // Сборник научных трудов. Серия Физико-химическая.* – Вып. 4. – Ставрополь, 2002.

Сведения об авторе

Кондрашов Александр Владимирович – кандидат технических наук, стар-



ший преподаватель кафедры математики Ставропольского государственного педагогического института. Имеет 39 научных публикаций (из них 2 в журналах ВАК), 1 учебно-методическую работу.

Область научных интересов - модулярная арифметика в вычислительной технике, нейронные сети, нейроматематика, цифровая обработка сигналов.

* * *



РАЗДЕЛ IV. ВСЕОБЩАЯ ИСТОРИЯ

МИССИОНЕРСКАЯ АКТИВНОСТЬ МОНАХОВ ФРАНЦИСКАНСКОГО ОРДЕНА В ПРЕДЕЛАХ ВОСТОЧНОЙ АЗИИ В XIII-XV ВВ.: ЗАДАЧИ И ИТОГИ

В.Н. Садченко

Среди важных социальных функций Францисканского ордена, кроме проповедничества, миротворчества, благотворительности, следует назвать миссионерство. Основатель Ордена – Франциск Ассизский – не желал ограничиваться деятельностью в одном приходе или в одном городе. Он хотел, чтобы францисканцы призывали к покаянию христиан всего мира, обращали в истинную веру язычников, схизматиков, еретиков и мусульман. В Уставах ранее существовавших монашеских орденов св. Колумбана и св. Бенедикта апостольский труд не был отмечен. Бенедиктинский Устав требовал, чтобы братья постоянно пребывали в одном конvente в течение всей жизни, а проповедовать разрешено было лишь священникам в пределах своего монастыря [27:649, 642-643].

Во францисканских Уставах (1221 и 1223 гг.) прописаны следующие условия проповедничества: желающие увещевать должны были быть проэкзаменованы вначале провинциальным, а с 1223 г. исключительно генеральным министром Ордена. Речи и слова проповедников должны быть заранее продуманны, доступны, идти на пользу и в назидание народу, говорить ораторы должны «о пороках и добродетелях, о каре, славе в кратких словах, ибо немногословен был Господь на земле», вести себя в дороге достойно: не ссориться, не ругаться, а быть смиренным и покорным [30:131-133; 29:99].

Первоначально братья могли развивать свою апостольскую деятельность лишь в Италии в силу своей малочисленности. Поворотным пунктом считается 1217 г. (1219 г.), когда на генеральном капитуле Ордена было решено направить миссии в разные области Европы.

Концепция миссионерской деятельности францисканцев базировалась на следующих принципах. Во-первых, миссия должна быть универсальной, т. е. охватывать все части света. Во-вторых, миссионерство среди язычников и среди христиан не должно принципиально ничем отличаться. В-третьих, основная идея посланий братьев заключалась в покаянии или обращении в истинную веру. И, наконец, жизнь францисканского монаха требовала не только внешнего следования образу жизни Иисуса Христа посредством бедности, умерщвления плоти и перенесения страданий, но и внутреннего соответствия идеалу через послушание, милосердие, любовь и самоотречение [3:37-39, 42-43, 45-46]. Именно такой образ миссионера следовало реализовывать на практике. Кроме того, не следует забывать и желание мученичества, столь популярного в те времена среди верующих.

Важным пунктом миссионерских устремлений францисканцев выступил чуждый европейцам кочевой мир монголов. Образование и расширение Монгольской империи явилось большим испытанием для жителей Западной Европы, так как европейское рыцарство было наголову разбито в Польше в битве под Легницей,



близ Вроцлава, и в Венгрии, на р. Саве в 1241 г. После чего монголы ушли из Западной Европы, посеяв там страх и ужас.

Столкнувшись лицом к лицу с монголами, папа Иннокентий IV решает отправить первую миссию к захватчикам в надежде на установление некоего соглашения (союз с монголами как средство для спасения завоеваний крестоносцев) и предотвращения дальнейшего продвижения на Запад. Во главе посольства был поставлен Джованни дель Пьяно Карпини (Иоанн Пляно Карпини) – отпрыск знатной семьи, одного из уважаемых кланов Перуджи [7:30; 5:82; 26:44-45]. Джованни стал монахом Францисканского ордена в молодости, познакомившись с основателем Ордена и установив дружественные связи с Франциском.

Выбор папы пал на Карпини не случайно, ибо он до 1245 г. выполнял важные дипломатические поручения курии, имел опыт установления миссий Ордена в Богемии, Венгрии, Польше, Норвегии [15:37, 41, 46-48, 59-61]. Джованни получил от папы два поручения: первое – разузнать о военных планах завоевателей и второе – попытаться обратить Великого хана в христианство. Для этого мероприятия Пьяно Карпини выбрал двух спутников – Бенедикта Польского из города Вратиславы (современный Вроцлав или Бреслау) в качестве переводчика и компаньона и Стефана Венгерского, но последний заболел и в путь не отправился [20:79; 3:66; 9:66].

По мнению А. Г. Юрченко, истинной целью этого странствия выступал сбор сведений, касающихся происхождения, верований и образа жизни кочевых племен, а также намерений их предводителей, поскольку именно эта группа вопросов обсуждалась на Лионском соборе 1245 г. Путешествие было призвано раздвинуть занавес неизвестности и снять напряжение ожидаемой вселенской катастрофы и миссия Карпини выполнила свою терапевтическую функцию [31:15].

Джованни отправился в путь прямо с собора 16 апреля 1245 г. и прибыл к королю Богемскому, посоветовавшему избрать путь через Польшу и Русь. При дворе князя Конрада Мазовецкого монахи встретились с князем Василько Волынским – братом знаменитого Даниила Романовича Галицкого, пытавшегося создать коалицию против монголов среди христианских государей Восточной и Центральной Европы [20:79; 24:7-9]. Волынский князь стал покровителем миссионеров и помог им добраться до Киева.

В феврале 1246 г. они достигли Волги, где впервые увидели татар. В апреле 1246 г. после приношения подарков (40 бобровых и 80 барсучьих шкур) и прохождения обряда очищения огнём они попали на прием к хану Батыю, который их отправил ко двору Великого хана Гайюка (Кайюка). Миссионеры проезжали по территории саксов, алан, черкесов и грузин, на территории Руси они видели языческую мордву, башкир, волжских болгар – предков венгров (мадьяр), а также мифических персонажей (людей с собачьими головами – киноцефалов, пароситаев, которые имели столь маленькие и узкие уста, что не могли вкушать что-либо твердое, лишь жидкое и потому питались паром) [20:80-81; 24:19].

В своем странствии они пересекли р. Урал, достигли Туркестана, потом вошли на территорию Кара Китая (Черного Китая), обитатели которого были язычниками. В Праздник Марии Магдалины (22 июля) они достигли земли татар, попав на избрание Гайюк-ханом императором, описав эту процедуру в своих дневниках [20:81; 24:31].

Находясь при дворе императора, миссионеры часто вели религиозные диспуты с несторианами и грузинами, которых татары уважали и ценили за их воинственность и храбрость. Бенедикт Польский указывает, что грузины почитали более всех святых Святого Георгия, считая его своим покровителем. Они ис-



Раздел IV. Всеобщая история

пользовали греческую версию Св. Писания и вели богослужения по греческому канону [20:81]. Когда письма были вручены и миссия выполнена, братья отправились назад с ответом императора и письмами к папе.

Под патронажем Людовика IX Святого была отправлена другая миссия, состоящая из брата Эццелино (Асцелина) Кремонского и брата Андрея, доминиканских монахов. Но они вскоре вернулись в курию с докладом, что ничего не вышло. Карпини и брат Бенедикт оказались более стойкими и выносливыми, отправились в обратный путь зимой. Как сообщает Карпини, ехали всю зиму, в степи часто спали на снегу, поскольку вокруг не было никакой растительности, лишь чистое поле. На день Вознесения (май 1246 г.) монахи прибыли в ставку Батыя, отправившись оттуда после праздника Троицы, они достигли Киева на Иванов день (14 июня). Киевляне, по словам Карпини, встречали их как воскресших из мертвых, а Даниил Галицкий и Василько Волынский устроили большой пир, продержав в гостях их 8 дней [24:61-63]. Потом братья пересекли Рейн в районе Кёльна и отправились в Лион, отдать понтифику письма от Гайюк-хана.

Джованни дель Пьяно Карпини и Бенедикт Польский приковали к себе внимание всего образованного мира. Популярность братьев подтверждается «Хроникой» Салимбене, который с восхищением рассказывает о том, что услышал от брата и увидел своими глазами сувениры, привезенные им из путешествия. Салимбене застал Карпини в Лионе, когда тот вернулся из Китая и показывал дары, полученные от папы.

Карпини часто вслух по настоянию братьев читал своё сочинение, но это ему быстро надоело, и монахи обращались за его помощью лишь для комментариев непонятных фактов. Вскоре после своего возвращения братья были приняты Людовиком IX, а в 1248 г. Карпи-

ни был посвящён в епископы г. Антивари (Албания) и легаты при дворе Людовика Французского [1:218-223; 12:233].

Отчёт Карпини и желание найти царство пресвитера Иоанна побудили папу отправить на Восток ещё одну миссию. Согласно легенде, возникшей в XII в., пресвитер Иоанн был царем и первосвященником народа, живущего по ту сторону Персии и Армении, на крайнем Востоке, и исповедующего христианство несторианского толка. Путешественники XIII-XIV вв. безуспешно стремились обнаружить это царство, что послужило стимулом для новых миссий [27:241, 253].

Новая экспедиция вновь была поручена францисканцам – Вильгельму (Вильяму, Гийому) Рубруку и Бартоломео из Кремоны. Цель данной миссии также была двойной: дипломатическая и евангельская. Братья, в первую очередь, считали себя посланниками евангельской вести, на что Рубрук особенно упирал в своей проповеди в Константинополе, хотя посольство везло несколько посланий от короля Людовика IX Святого и подарки, среди которых были Библия Людовика и Псалтырь королевы (вероятно, Бланки Кастильской – В. С.) [12:233; 10:209; 6:151; 13:46; 3:110; 5:85; 9:67-68; 8:401].

Вильгельм Рубрук был преподавателем, читавшим лекции в Ордене, страстным путешественником, замечательным наблюдателем, что нашло своё отражение в различных мелких деталях, описанных им в своей одиссее. При нем был клерк, исполнявший функции переводчика. Отчет Рубрука «Путешествие в восточные страны Вильгельма де Рубрука в лето Благодати 1253 г.» дает полезные знания в области географии, этнографии, структуры азиатского общества XIII в. Путь его миссии лежал через Крым и приазовские степи, затем через южный Урал и Сибирь, в Каракорум.

Рубрук оказался человеком стойким и выносливым, удивившим даже монголов



своим пренебрежением к самым необходимым удобствам. По замечаниям Д. Мурмэна, монахи достигли столицы в декабре, где встретили христиан различного толка: несториан, христиан-католиков, попавших в плен в предыдущих военных кампаниях, а с одним армянским монахом братья даже подружились. В этом обществе минориты пребывали более месяца, проводя время в теологических дискуссиях, а затем Вильям был вызван к Мангу-хану.

Монах особенно мило описал эту аудиенцию. Меньший брат в своей дряхлой одежде стоял перед богатым и могущественным императором, который «протянув ко мне посох, на который опирался, сказал: «Не бойтесь!». Я, улыбаясь, сказал тихо: «Если бы я боялся, то не пришёл бы сюда». Хан через переводчика объяснил, что не собирается принимать христианскую веру, и послам следует вернуться в свою страну. После чего Вильгельм и его товарищи отправились назад через Грузию и Армению в Триполи. Именно Рубрук, а не Марко Поло первым привез в Европу сведения о буддизме махаяны, о религиозных обрядах и духовной практике буддизма и конфуцианства, неизвестных в Западной Европе [23; 12:234; 6:151].

Мусульмане и монголы боролись за господство на Ближнем и Среднем Востоке, Закавказье, и деятельность францисканских миссий зависела от того, кто в данный момент находился у власти. В 1284 г. хан был настроен довольно дружелюбно в отношении христиан, даже принял большую миссию папского легата Джованни Монтекорвино. Рубрук общался, Великий хан не мешал работе христианских миссий, позволив проживать в его землях несторианам и другим христианам. А Царство пресвитера Иоанна обнаружить не удалось.

Рубрук упоминает о том, как и почему в Китае оказались жители Европы: «Нас нашла одна женщина из Метца в

Лотарингии по имени Пакетта, захваченная в плен в Венгрии...», которая теперь состоит при дворе одной христианки, имеет несколько младших сыновей от русского мужа, работающего строителем. Эта женщина рассказала Вильгельму о некоем золотых дел мастере Вильяме Бушье из Парижа и его отце Лоране Бушье, которые впоследствии помогли Вильяму с переводчиком [23]. Несомненно, что монголы уводили в плен не только русских, но из западноевропейских ремесленников, в силу чего представляли универсальную угрозу.

Монголы и западные христиане были общими врагами для мусульман, что объединяло две стороны с целью образования коалиции, вынуждающей мусульман воевать на два фронта. Этой дипломатической задачей и было обусловлено большое количество разных посольств и сообщений между Востоком и Западом в течение последних десятилетий XIII в. Так, татарский эмиссар присутствовал на Соборе в Лионе в 1274 г., прибывали татарские послы и ко двору Эдуарда I Английского в 1277 г.

Инициатива отправки очередной миссии к хану Хубилаю принадлежала генералу Ордена францисканцев, большому знатоку Востока, Иерониму д'Асколи – будущему понтифику Николаю IV (1288-1292 гг.). Пять францисканцев во главе с Джерардо ди Прато были направлены в Татарию: лектор Антоний Пармский, несколько братьев из провинции Марки Анконской и Тосканы. Путь миссии ограничился Ираном, после чего они вернулись в Европу, не достигнув Татарию [1:221-222]. Став главой Церкви, Николай IV вернулся к своему плану в 1289 г., когда началось наступление мамлюков против крестоносцев на Средиземноморском Востоке.

Для этой задачи был избран минорит Джованни Монтекорвино, который происходил из местечка Монтекорвино («Воронья гора») возле г. Салерно. Родился он



в 1247 г., монахом стал в юности, много времени провёл в Персии и Армении, занимаясь миссионерским трудом в 70-х гг. XIII в. [25:49; 11:152; 5:85; 9:68; 6:161].

Ему уже исполнилось 42 года, когда по распоряжению понтифика Монтекорвино призван был отправиться на Восток с 28 (26) посланиями правителям, патриархам и прелатам грузинской, несторианской, яковитской и эфиопской церквей, народу армянскому и эфиопскому, папским посланникам в Тебризе и Великому Хану [25:49; 11:152]. В августе 1293 г. он отправился из Венеции вместе с Николаем Пистойским, а в осень они прибыли в Айас – основной порт Киликийской Армении. Выполнив поручения папы при дворе царя Гетума II, они явились в Тебриз (Персия, где к ним присоединился богатый купец из Венеции Пьетро ди Лукалонго. Избранный ими маршрут проходил по морю – через Индию, вокруг Юго-Восточной Азии. По дороге умер один из братьев – доминиканец Николай Пистойский. В Индии Монтекорвино пробыл тринадцать месяцев, окрестив, согласно его сведениям, около ста лиц в разных местах [18:179; 21:224].

Когда миссия прибыла в столицу Китайской империи периода династии Юань, в г. Хан-балик (или Ал-малик, ныне Пекин – В. С.), хан Хубилай умер. Джованни встретил противодействие со стороны несториан, которые стремились дискредитировать его в глазах нового хана Тимура. Со слов Джованни, в течение пяти лет длилась интрига несториан, объявивших его шпионом и лжеапостолом. Противостояние закончилось тем, что Тимур отправил в изгнание многих из несториан с их женами и детьми, позволив Монтекорвино свободно заниматься миссионерством.

В 1298(9) гг. по его инициативе и прямом участии была возведена церковь в Хан-балике, где находилась главная резиденция императора. Кроме того, Мо-

некорвино «воздвиг башню и водрузил на неё три колокола, крестил более тридцати тысяч человек». Помимо этого, он выкупил сорок мальчиков-язычников в возрасте 7-11 лет, крестил их и стал обучать латыни и христианским католическим обрядам. Написал для них около тридцати псалмов и гимнов, составил два требника, по которым теперь одиннадцать мальчиков ведут службу и поют в конvente, от их пения и колокольного перезвона император получал удовольствие [21:224-225]. Такие сведения брат Джованни представил в своем втором письме от 1305 г., где просил прислать ему двух или трёх помощников. При этом он указывал, какой лучше маршрут выбрать для путешествия и сколько времени оно займет.

За те двенадцать лет, что он провел в Китае, Монтекорвино не получал никаких новостей из Римской курии и Ордена меньших братьев. Только в 1303 г. три врача достигли Китая, которые, по мнению Джованни, богохульствовали в отношении курии (видимо, сказывались отголоски противостояния между папой Бонифацием VIII и Филиппом IV Красивым – В. С.). Далее он сообщал, что занимается возведением новой церкви и, «обладая достаточным знанием татарского языка, взялся за перевод Нового Завета и Псалтыри» [21:225-227]. Кроме того, Монтекорвино продолжал открыто проповедовать среди народа; планируя перевести все латинские службы на татарский язык так, чтобы их можно было петь.

В 1305 г. Монтекорвино стал возводить в Хан-балике вторую церковь на деньги купца Пьетро ди Лукалонго, который пребывал с ним всё это время. Джованни сообщал в письме, что мальчиков он может уже разделить на две группы и проводить богослужения в двух церквях. Из его писем можно узнать, что он занимался не только укреплением своего христианского прихода, а ещё ри-



совал картины в качестве иллюстраций к Старому и Новому Завету, подписывая их на латинском, турецком (татарском) и персидском языках, чтобы все язычники смогли их прочесть [22:228-230].

Папа Климент V (1305-1314 гг.) узнал о нуждах Монтекорвино через францисканского миссионера Томмазо ди Толентино, причисленного к лику блаженных вследствие мученической смерти в 1321 г. По возвращении в 1306 (1307) гг. в Европу из Золотой Орды Томмазо привез сведения о Джованни Монтекорвино. 23 июля 1307 г. понтифик издал буллу, по которой Монтекорвино возводился в сан «архиепископа и патриарха всего Востока». Кроме того, папой был образован новый викариат Ордена – «Татария или Катай», тем самым подчеркивая важность апостольской деятельности на Востоке.

В помощь Монтекорвино папа направил 7 братьев: Андрея Перуджийского, Джерардо Албуини, Никкола из Банзы, Перегрино из Кастелло, Гильермо из Вилланово, Андруция Перуджийского и Ульдерика, которых предварительно посвятил в епископы. Путешествие в Китай этих братьев было нелегким, и назначенного места достигли трое братьев из семи. Андрей Перуджийский и его товарищ Перегрино некоторое время пребывали в Пекине, а брат Джерардо Албуини сделался по прибытию епископом г. Зайтона (Цюаньчжоу) [12:238; 9:70].

После смерти Джерардо (ум. 1318 г.) Перегрино наследовал этот пост. Из послания брата Перегрино от 1318 г. можно узнать, что он и его братья свободно проповедовали по всей Империи на двух диалектах китайского языка. В г. Зайтоне находились церковь и обитель, подаренные братьям армянской вдовой. «За городом имеется красивое местечко с лесом, где мы планируем возвести часовенку и несколько келий. Мы ни в чём так не нуждаемся, как в братьях, которых мы ожидаем с нетерпением. Епископ брат Джерардо умер, и другие братья

долго не проживут, а никто из новых братьев больше не приходит. Церковь скоро так опустеет, что некому будет крестить и вести богослужения» [19:232-234].

В 1311 (1312) гг. папа вновь отправил в Китай трёх францисканцев: Фому, Иеронима и Петра Флорентийского. Лишь последний достиг цели, и некоторое время помогал Монтекорвино в его апостольской деятельности с Андреем Перуджийским в Пекине. После смерти Перегрино в 1322 (1323) гг. епископат в Зайтоне наследовал Андрей Перуджийский. В своём письме Ордену от 1326 г. он сообщает о том, как в 1322 г. приплыл в Зайтон, чтобы наследовать умирающему Перегрино. Там, возле города в лесу, он увидел участок земли размером с милю, где располагалась упомянутая церквушка с постройками и обителями для двадцати монахов. Кроме того, Андрей констатирует своё убеждение, что в этой огромной империи люди разных наций живут согласно собственной вере, но только францисканцы проповедуют истинное учение [16:235-237].

В 1328 (1329) гг. скончался Джованни Монтекорвино, пришедший в Китай в 1293 г. в возрасте сорока шести лет и проработавший тридцать пять лет, за это время его миссия выросла и стала процветать. Такой успех закономерен, поскольку он основан на мудрости, любви, энергии и трудолюбию. Отрезанный на одиннадцать-двенадцать лет ото всего остального мира, один в незнакомой и даже временами враждебной стране, он всё же не отступил от назначенных целей своей миссии. Он не просто выжил, но и преуспел: возвел несколько обителей, кафедральный собор, перевел Библию и Псалтырь, выучил татарский язык и обучал латинскому и греческому языкам других. Возможно, не существует лучшей эпитафии на его могиле, чем слова некоего христианского полководца, который, услышав о его смерти, описал



его как «храброго, одарённого и святого человека» [12:238].

Очень странно, что Джованни Монтекорвино не был причислен к лику святых или блаженных. Он более трети века прожил в абсолютно чужом и враждебном мире иноверцев, заложив основы маленького европейского мирка в центре китайской империи. Помимо исключительно религиозно-духовных поручений, он проделал огромную просветительно-образовательную работу. Один лишь перевод части Библии на китайский язык, чуждый, и по морфологии, и по звучанию европейским языкам, очень много значит для культурного развития всего человечества. Отец Джованни обладал явным педагогическим талантом, без усталости обучая всех желающих, убеждая и обращая местных жителей.

Дело Монтекорвино в XIV-XV вв. продолжили другие францисканцы, но уже с меньшим успехом. В XIV в. среди жителей латинского мира усилился интерес к Востоку. До XIII в. представления средневекового Запада об Индии в основном определялись сообщениями античных авторов как о стране диковин. Марко Поло (1254-1324 гг.) был одним из первых из средневековых авторов, кто сообщил «преимущественно эмпирические данные». Не меньше чем Марко Поло, одержимым любопытством к невиданному миру, диковинным животным и несметными богатствами Индии был францисканец Одорико из Парденона (1286-1331 гг.), причисленный к лику блаженных после смерти, последовавшей в 1331 г.

Он вступил в Орден в молодом возрасте и долгое время проживал в ерemitории провинции Венеция. В 1314 г. или чуть позже Одорико решил отправиться в миссию. Получив разрешение от министра, он отправился в Персию, где провел семь лет. Оттуда Одорико направился в Индию, где в г. Тана он узнал о мученической смерти братьев,

останки которых взял с собой [8:401; 12:431]. Через Цейлон он доплыл до Суматры, Явы и Борнео, став, возможно, первым европейцем, вступившим на эти острова. Потом, он путешествовал по Китаю, достиг Зайтона, где и похоронил останки мучеников во францисканской церкви; побывал в Фучжоу и Ханчжоу. Посредством Великого канала достиг Пекина, где пробыл 3 года. Вскоре Одорико обратил свой взгляд на Тибет, хотя нет достоверных сведений о том, что он там побывал. Как и каким путем он вернулся на Запад неизвестно: вероятно, он последовал старым торговым маршрутом.

Свое донесение Одорико записал в 1330 г. Его описаниям не хватает бесхитростности и прямоты Джованни Монтекорвино и Гийома Рубрука, он восхищается чудесами и странными обычаями, но не снабжает их толкованиями и комментариями [14:244; 5:118; 6:151; 7:31], мало упоминает о духовной миссии, его интересует новый мир. О том, что Одорико «проповедовал нашу священную религию по следованию всего своего пути до Пекина, и где он находился 3 года» сообщает другой францисканский монах Жозе Мария Вила в письме, датированном 28 февраля 1892 г. Одорико о своем апостолате почти не сообщает, его мало интересует эта часть деятельности.

Помимо монахов-миссионеров в XIV в. известны и другие путешественники по Востоку, бывшие зачастую купцами и торговцами. Одорико повествует, что в г. Гуйчжоу (Ханг-чжоу), на местном языке называемом Городом Небес, он встречал много людей из Венеции, христиан, но по большей части – сарацин и язычников [14:242; 7:30-31].

До нас дошла хроника брата Джованни из Флоренции, прозванного Мариньолли, епископа Бизиньяно. О путешествии Мариньолли, которое было предпринято в ответ на миссию от Великого хана, известно только то, что он сам из-



ложил в своих записях. Хронист Лука Ваддинг, опираясь на копии писем из папских записей, ответы на послания татарских путешественников и выдержки из хроники Мариньолли, зафиксировал прибытие группы францисканцев в Хан-балик в 1342 г., а появление брата в Авиньоне датировано в 1353 г. [4:252; 2:297; 6:151; 12:431-432]. Папа Бенедикт XII в 1334 г. в качестве нунция и легата направил к хану Джованни с письмами и дарами.

Монах покинул Авиньон в 1338 г. и морем достиг Константинополя, где он вступил в дискуссию с греческим патриархом и целой группой ученых мужей из школы при соборе Святой Софии, одержав верх в этом споре [4:254-255]. Затем Джованни морем отправился через Каффу и, достигнув хана Узбека, отдал ему письмо и подарки от понтифика. После зимовки он отправился в центр империи – Хан-балик, где его миссией была возведена церковь на купленной для этой цели земле. Джованни и его товарищи соорудили там купели для крещения, согласно латинскому обряду, крестили и проповедовали свободно и открыто, несмотря на то, что недавно епископ и шесть францисканцев претерпели мученическую смерть [4:254-255]. Позже они достигли Хан-балика, являвшегося резиденцией Восточной империи. Братъев поразила невероятная величина войска, охраняющих столицу. Хан принял их, когда узнал о подарках, которые они везли с собой, разместив в богатых покоех («императорской комнате») и закрепив за ними двух князей, которые обихаживали и развлекали их. Как хвастался Мариньолли, обслуживающий персонал был прислан из дворца самого императора. За период между 1322 и 1328 гг., что монахи там пробыли, они вели славные споры с евреями и другими сектантами [4:258-259]. Как указывает Мариньолли, в Китайской империи им удалось многих крестить.

Думается, причина такого успеха крылась в относительной религиозной терпимости многих императоров монгольской династии Юань до прихода к власти династии Мин, самой китайской из всех средневековых династий. Во время правления династии Юань в стране проживало около пяти тысяч христиан, а важные административные посты занимали представители разных этносов – узбеки, монголы, иранцы, чжурчжэни. В ходе своих завоеваний моголы вступали в добровольный или насильственный контакт с представителями других народов и культур, поэтому они достаточно терпимо относились ко всем вероисповеданиям и были открыты самым разным внешним влияниям в отличие от династии Цин, которая последовала принципу изоляции или «закрытия» страны.

Мариньолли подтверждает сведения Монтекорвино о том, что минориты возвели в Хан-балике кафедральный собор и постоянную резиденцию архиепископа Пекинского, поблизости от дворца императора, несколько церквей и колоколен, звук которых был в почете у императора. Эти подробности о перечислении всех достижений дают основание полагаться на сведения Монтекорвино и в остальных вопросах.

В 1338 г. с папского двора к императору Китая отбывает очередное посольство, состоящее из брата Андрея и его товарищей, которые везли послания от понтифика, но о результатах миссии ничего не известно. В 1362 г. отправились в Китай брат Джакобо Флорентийский в качестве епископа Зайтона и брат Гильермо Кампано, но оба по дороге погибли мученической смертью [2:305].

В 1370 г. Урбан V направил в Китай брата Гильермо де Прато, магистра Парижского университета, с шестидесятью братьями, среди которых было много магистров теологии, но путь их теряется, как и у предыдущих миссий [2:307]. В 1371 г. апостольский легат Франциск из Подио



направился с двенадцатью единомышленниками в Китай, но о них и судьбах их миссии ничего не известно. Немногим больше сведений сохранилось о десяти архиепископах Пекинских; последний из них после семи лет заточения в тюрьме, в 1483 г. вернулся в Италию, где и умер [9:72, 74]. После того как в 1368 г. в Китае воцарилась династия Мин со своим неприятием западной религии и культуры, двери для миссионеров оказались закрыты на несколько веков.

Подводя краткий итог миссионерству миноритов в Китае, необходимо отметить несколько важных положений. Во-первых, первые миссии преследовали религиозные и дипломатические цели, ибо братья находились на службе курии. Во-вторых, апостольская деятельность в к. XIII-XIV вв. имела более широкий спектр приложения сил, включая просветительно-образовательную активность, направленную на перевод Библии на китайский язык, описание и поверхностное знакомство с культурой и бытом разных народов, живших на территории средневекового Китая; на строительство культовых христианских сооружений.

В-третьих, многие братья преследовали цели не столько религиозные, сколько, прикрываясь миссионерством, использовали возможность реализовать свою страсть к познанию нового мира. В-четвертых, почти все минориты обладали остро развитой любознательностью, которая очень выгодно сказалась как на их сочинениях, читать которые легко и увлекательно, так и на внимании к разного рода мелочам, которые в будущем приобрели большое значение для этнографов, культурологов и историков.

Говоря о миссионерской деятельности Ордена меньших братьев за период с XIII-XV в., можно заключить, что францисканцы значительно расширили горизонты западного мира и принесли в Европу новую картину Средней и

Ближней Азии, Северной Африки, Северной и Восточной Европы. В азиатские странствия отправились образованные и широко мыслящие представители Францисканского ордена. С другой стороны, средневековая Европа сама впервые испытала потребность в точных знаниях о том, что творится за пределами христианского мира. Эта миссия была возложена на нищенствующих, которые необычайно широко раздвинули культурные горизонты современников, удовлетворяя жажду познания.

Францисканцы, свершая путешествия в Центральную Азию, усомнились в достоверности ранее признанных сведений средневековых авторитетов – римского писателя III в. Солина и епископа Исидора Севильского (IV в.). Минориты старались быть объективными в описании всего увиденного и доверять только своим глазам, а не слухам. Проблема расширения горизонтов европейского мира и «встречи цивилизаций» с некоторого времени выдвинулась на передний план современных социальных и культурных исследований. В центре внимания при этом находятся, как правило, дискуссии о структурных и ментальных различиях культур, о трудности, – возможности и невозможности, – понимания чужой культуры и контактов с ней. Осознание «инаковости» чужой культуры и «своеобразности» собственной скорее толкает к контактам, чем к разрыву, дает импульс к коммуникации, т. к. порождает не только страх, но и любопытство, любознательность, притягательность «иного», что и продемонстрировали минориты.

Сообщение средневековых путешественников во многом зависят не только от социального статуса, образованности автора, его интересов и пристрастий, индивидуальных способностей к наблюдению, но и от того, с какой целью и по чьему поручению совершалось странствие. Обретенный опыт познания



не оставался постоянной величиной, а менялся по мере постепенного изменения картины представлений о мире и, соответственно, восприятия действительности и «чужого». Через контакт с чужими культурами расширяются границы собственной культуры и пересматриваются ее ценности. Анализ путевых записок, зарисовок, описаний путешественников и отчетов миссий позволяет соприкоснуться с процессом движения и изменения самосознания европейцев в ходе расширения границ собственной культуры и «присвоения мира».

Люди, подобные Пьяно Карпини, Монтекорвино и Рубруку, проявили храбрость, выносливость, коммуникабельность и открытость диалогу, любознательность и удивительную мобильность, благодаря чему многие миссии оказались успешными. Как мы проследили, из небольшого локального братства Орден миноритов за столетие превратился в сложную и разветвленную религиозную структуру. Минориты избрали образ жизни деятельный, активный и мобильный, что и предопределило успех и результат их деятельности.

Литература

1. *Brother Salimbene's first journey though France // XIIIth century chronicles. Translated from the Latin by Placid Hermann OFM, with introduction and notes by Marie-Therese Laureilhe. – Chicago, 1961.*

2. *Compendium Chronicarum fratrum minorum. Scriptum a patre Mariano de Florentia (Continuato) (1) // Archivum Franciscanum Historicum. – 1910. – Т. III.*

3. *Daniel R. E. The Franciscan concept of mission in the high middle ages. – Lexington, 1975.*

4. *Extracts from The chronicle of the right reverend John surnamed of the Marignolli of Florence of the Order of the Minors bishop of Bisignano // Moule A. C.*

Christian in China before the year 1550. – London, 1936.

5. *Gemelli A. Il francescanesimo / Ottava edizione. – Milano, 1969.*

6. *Hamilton B. Religion in the medieval West. – London, 1986.*

7. *Larner J. Culture and society in Italy 1290-1420. – London, 1971.*

8. *Larner J. L'Italia nell'eta di Dante, Petrarca e Boccaccio. Societa editrice il Milano. – Bologna, 1982.*

9. *Latourette K. S. A history of Christian missions in China. – London, 1929.*

10. *Lawrence C. H. The friars: the impact of the early mendicant movement on Western society. – London and New-York, 1994.*

11. *Lombardi T. Storia del francescanesimo. – Padova, 1980.*

12. *Moorman J. R. H. A history of Franciscan order from its origins to the year 1517. – Chicago, 1988.*

13. *Mundy J. H. Europe in the high middle ages. 1150-1309. – New-York, 1973.*

14. *Odoric of Pordenone // Moule A. C. Christian in China before the year 1550. – London, 1936.*

15. *The chronicle of brother Jordan of Giano // XIIIth century chronicles. Translated from the Latin by Placid Hermann OFM, with introduction and notes by Marie-Therese Laureilhe. – Chicago, 1961.*

16. *The letter of Andrew of Perugia // The Mongol mission. Narratives and letters of franciscan missionaries in Mongolia and China in the thirteenth and fourteenth centuries. Ed., introduction by Christopher Dawson. – London and New York, 1955.*

17. *The letter of brother John, legate of the Pope // Moule A. C. Christian in China before the year 1550. – London, 1936.*

18. *The letter of brother John, legate of the Pope in Tartary, to the Archbishop // Moule A. C. Christian in China before the year 1550. – London, 1936.*

19. *The letter of brother Peregrine, bishop of Zaytun // The Mongol mission. Narratives and letters of franciscan missionaries in Mongolia and China in the*



thirteenth and fourteenth centuries. Ed., introduction by Christopher Dawson. – London and New York, 1955.

20. *The narrative of brother Benedict of Pole // The Mongol mission. Narratives and letters of franciscan missionaries in Mongolia and China in the thirteenth and fourteenth centuries. Ed., introduction by Christopher Dawson. – London and New York, 1955.*

21. *The second letter of John Montecorvino // The Mongol mission. Narratives and letters of franciscan missionaries in Mongolia and China in the thirteenth and fourteenth centuries. Ed., introduction by Christopher Dawson. – London and New York, 1955.*

22. *The third letter of John Montecorvino // The Mongol mission. Narratives and letters of franciscan missionaries in Mongolia and China in the thirteenth and fourteenth centuries. Ed., introduction by Christopher Dawson. – London and New York, 1955.*

23. Вильгельм де Рубрук. Путешествие в восточные страны Вильгельма де Рубрука в лето Благости 1253 // <http://vostlit.by.ru/Texts/rus3/Rubruk/primtext5.htm>

24. *Историческое сочинение Иоанна де Плано – Карпини, которого папа Иннокентий IV послал послом к татарам в 1246 году // Собрание путешествий к татарам и другим восточным народам в XIII, XIV и XV столетиях. Плано Карпини. Асцелин. – СПб., 1825.*

25. *Кореньяко В. Джованни Монтекорвино – треть века в Китае // Истина и Жизнь. – 1995. – №1.*

26. *Кореньяко В. Путешествие Плано Карпини // Истина и Жизнь. – 1993. – № 11-12.*

27. *Райт Д. Географические представления в эпоху крестовых походов: Исследования средневековой науки и традиции в Западной Европе. Пер. с англ. М.А. Кабанова. Предисловие А.Я. Гуревича. – М., 1988.*

28. *Устав преподобного Венедикта // Древние иноческие уставы, собранные свт. Феофаном Затворником. Репринт. воспроизвед. изд. 1892. – М., 1994.*

29. *Устав, не утвержденный буллой (1221) // Св. Франциск Ассизский. Сочинения. Пер. с лат. К. Ключникова, Е. Широной. Ред. перев., вст. ст. и ком. В.Л. Задворного. – М., 1995.*

30. *Устав, утвержденный буллой (1223) // Св. Франциск Ассизский. Сочинения. Пер. с лат. К. Ключникова, Е. Широной. Ред. перев., вст. ст. и ком. В.Л. Задворного. – М., 1995.*

31. *Юрченко А.Г. Империя и космос: Реальная и фантастическая история походов Чингис-хана на материалах францисканской миссии 1245 г. – СПб., 2002.*

Сведения об авторе

Садченко Валентина Николаевна – к. и. н., доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт». Область научных интересов – история монашества и религиозных институтов Католической церкви, социальная история средневекового общества, история повседневности, микроистория, просопография, историческая антропология. Автор более 20 научных публикаций.

* * *



ПРОПОВЕДИ КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК ПО ГЕНДЕРНОЙ ИСТОРИИ ПЕРИОДА ПОЗДНЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ (НА ПРИМЕРЕ БЕРНАРДИНО ДА СЬЕНА)

И.А. Ануфриенко

Существенными и важными для гендерных медиевистических исследований являются источники, вышедшие из-под пера представителей церкви, которым пришлось по определению довольно много заниматься в этот период «женским вопросом». Проповеди и трактаты духовных лиц были связанных с городской средой и приспособляли догмы ортодоксального католицизма к ее запросам. Горожане с особым вниманием прислушивались к проповедникам в XIV в. Очень почитаем был францисканец Бернардино да Сьена (1380 – 1444) [12]. Он прошел с проповедями через всю Италию, причем не только увлекал горожан своими увещеваниями, но и сам обращался к их конкретным проблемам. Это принесло проповеднику прижизненную славу. О нем неоднократно писали образованные современники – Веспасиано да Бистиччи, Маффео Веджо, Джаноццо Манетти, Поджо Браччолини. Умер Бернардино по пути из Милана в Аквилу и там же был похоронен. Однако, известность пережила францисканца, в 1450 г. он был канонизирован.

Для нас представляют интерес проповеди монаха, изложенные на вольгаре (народном языке) и обращенные к насущным нуждам итальянских горожан XV в. [8; 9; 10; 11; 12]. Бернардино старался использовать хозяйственную этику Фомы Аквинского для того, чтобы сгладить противоречия между жесткими аскетическими догмами и реальными условиями жизни мирских людей в обществе, подверженном проявлениям стяжательства и социальному расслоению.

Многим эта попытка представлялась оригинальной и ценной, о чем свидетельствуют частые переиздания его трудов [Собрание сочинений Бернардино выходит из печати с XVII в (S. Bernardino da Siena. Opera omnia. – Lugduni, 1650). В XIX – XX вв. издаются сборники проповедей монаха на вольгаре (Сиена, 1884 г.; Пистойя, 1934 г.; Милан, 1936 г.)].

Манера проповедей Бернардино отличалась живостью и непринужденностью, он любил разнообразные *exempla* и непосредственные обращения к слушателям. Примечательно, что очень часто он взывал к женской половине своей паствы, особенно по вопросам управления домашним хозяйством, благочестия и достойного поведения, воспитания детей и слуг и т. д.

В XIV-XV вв. представители церкви сохраняли уверенность в том, что женщины, в любом случае, творения более слабые и порочные, нежели мужчины, субъекты, скорее поддающиеся козням дьявола. Однако, нельзя не заметить и другую тенденцию в трудах и речах представителей церкви, обращенных к городской среде, – внимание к женским добродетелям, их проявлению в обществе, способности женщин к нравственному совершенствованию, которые также получили признание, прежде всего, у нищенствующих монахов, тесно инкорпорированных в городскую среду. Вряд ли возможно отрицать, что идеалы и стереотипы мышления и поведения в городской среде складывались под непосредственным воздействием и влиянием выдающихся проповедников и теологов.

С XII в. церковь освящала и признавала брак, в котором женщине предос-



тавлялась возможность реабилитировать свою греховную природу и стать добродетельной. Для этого ей необходимо было выполнять семейные функции и обязанности (зачатие, рождение, материнство, при определенных обстоятельствах – воспитание). Они выступали оправданием женской природы. Классическим примером служила Богоматерь – Дева Мария, которая была женщиной, родившей Иисуса Христа.

Сексуальные и брачные вопросы широко обсуждались в христианстве и вызвали отношение, отрицающее мирскую радость. Чувства гностиков, направленные против секса, разделяли многие их противники. Брак не осуждался, поскольку он был благословлен Христом и ему учил Господь, однако его рассматривали ниже непорочности. Целибат идеально подходил для тех, кто стремился к совершенству, в итоге многие современники высказывали свое мнение по этому вопросу: «Мы не отрицаем брак, но воздерживаемся от него... честно отстаиваем брак, когда против него выступают, как против некоего грязного дела, тем самым, пренебрегая Господом» [17:286].

Другие писатели соглашались, что нельзя презирать законный брак, хотя благодаря целибату и воздержанию у людей остается больше времени, чтобы посвятить себя Богу. Встречались также и более либеральные мыслители, которые приводили в пример Марию, мать Иисуса, в качестве иллюстрации ценности брака, вопреки распространявшемуся догмату, что она оставалась вечной девственницей, с другой стороны получившее широкое распространение мнение о предпочтительности непорочности браку тоже не раз оспаривалось [17:287].

Во всем спектре этих дискуссий теологов, прежде всего, интересовали добродетели религиозности и покорности супругу. В изучаемый период неукоснительным правилом являлся порядок, согласно которому женщинам сле-

довало находиться в полном подчинении у мужчин и под их постоянным контролем. Проповедники традиционно аргументировали эту зависимость несовершенством женской природы по сравнению с мужской.

Но руководящая роль мужа должна проявляться не только в сфере семейно-брачных отношений, он обязан быть и духовным наставником своей супруги. Женщина обязана была подчиняться церковным догмам и законам общества. Вдобавок к этому – семье, роду, мужчине, ибо «женщины по своей природе слабы, беззащитны, и всегда готовы подчиняться и служить мужчине, без чего и вовсе не смогли бы жить на этом свете». Женщины, следовательно, рассматриваются или как аморальные создания, или столь слабые, что они должны быть, совершенно подвластны превосходящим способностям мужчин. «Женщина не должна никогда чувствовать себя независимой, она должна быть управляема страхом и мужчиной» [13:13].

Манера чтения проповедей у францисканца Бернардино да Сиена отличалась живостью и непринужденностью, свойственной представителям его ордена. Он любил непосредственные обращения к слушателям в ходе проповеди. Очень часто Бернардино взывающий к женской половине своей паствы заявлял: «Женщины! Вы хорошо помогаете мне, и я хочу сказать об этом. Я слышал, что вы творите добрые дела для заключенных в тюрьмах. Вы делаете много добра... и будете вознаграждены Богом и в этой жизни и в другой», «...Женщины! Учитесь творить благодеяния!» [9:226]. Набожность (*devozione*) для Бернардино – одно из главных благодеяний женщины [8:41], она открывает для них путь к спасению души в браке и семье, вне стен монастыря. Для них он специально писал проповеди на извечные женские темы: «Об упорядоченной любви, которая должна быть между мужем



и женой», «О том, как муж должен любить свою жену, равно и о том, как жена должна любить мужа». По характеру поучений можно предположить, что Бернардино явно имел в виду прихожанок из торгово-ремесленных слоев, «простых женщин» без особых духовных запросов, являясь, пожалуй, одним из самых демократичных проповедников своего времени.

Об этом может свидетельствовать один из эвристических диалогов, которыми он любил уснащать свои проповеди: «Женщина! Знаешь ли ты “Pater noster”?», и сам отвечал: «Да!» И далее: «Постоянно произноси эту молитву, так часто, как только можешь. А если ты не можешь разуть молитвы, то хотя бы читай ее по памяти постоянно, насколько это возможно» [8:42]. Хотя у брата Бернардино, постоянно звучал призыв к умеренному благочестию, он советовал жертвовать проявлениями набожности ради семьи и домашних забот: «Есть у тебя больной в доме? – Да. – Покинуть ли тебе его, чтобы пойти на проповедь? – Не покидай его!», «Сделай, прежде всего, то, в чем нуждается твоя семья... и только потом, иди к проповеди. Я не похвалю тебя за твой приход, если ты не сделала все, что нужно твоей семье» [8:43]. Еще больше он осуждал женщин, которые надолго бросали свою семью, присоединяясь к религиозному шествию или вступая в «темную секту» [8:43]. Такие сюжеты проповедей отвечали на самые насущные запросы городской торгово-ремесленной среды.

Церковь очень много занималась вопросами семейно-брачных отношений в городской среде, особенно много писали и говорили об этом проповедники нищенствующих орденов. Их главной задачей являлось внушение того, что основным смыслом и содержанием христианского брака является воспроизводство потомства. Поэтому церковь обрушивала свои инвективы

против любых отклонений от этой основной функции, категорически осуждая любые средства против зачатий, от простого уклонения до контрацепции и аборт, а также все виды противоестественных сексуальных связей.

Мужчины и женщины, мальчики и девочки должны были признаваться в своих чувствах и соблазнах священникам. Благодаря пылкости ума священников были разработаны подробные и въедливые вопросники. У супружеской пары священник мог спросить, сколько раз за ночь они совершали половой акт, вступали ли они в обычный коитус или делали это другим, противоестественным образом, за что налагались штрафы, (как за чтение непристойных книг или касания частей тела женщины, так и за предположение о содомическом поведении).

При этом учитывалось, что не только наказанная или наказанный, но и сам священнослужитель из-за постоянных вопросов рисковал втянуться в запретные формы сексуального поведения, хотя за всем лежало убеждение, что секс относится к низменной природе или же является злом вообще. Странников этих идей оскорбляли «зверские движения» и «похоть соития», которые происходят в органах выделения и мочеиспускания, наряду с деторождением [17:291]. Теологи боялись, что переход от духовного брака к чувственному мог угрожать власти и полномочиям мужчин в семье, и делали, что могли, чтобы принять меры предосторожности.

Обосновывая необходимость продолжения рода как основную функцию брака, Бернардино Сиенский активно комментировал брачные нравы тосканцев его времени. Он обвинял жен, так же, как и их мужей, в действиях против природы, т. е. в использовании контрацепции. Так 1427 г. он осуждал женщин Сиены за контрацепцию и аборт: «И это говорю я тем женщинам и осуждаю тех,



кто нашел причины, по которым дети, которых они должны были родить, умерли. Они уничтожают их в своем теле, и поэтому в них больше зла и греха, чем в убийце. Они навлекают на себя проклятие Бога. Вы что, не видите, что это грех, подобный содомии, и вы являетесь причиной гибели мира» [9:271]. Он так же упрекал мужчин, которые общались с женщинами способами, шедшими против характера природы, против надлежащего способа супружества. В моральном плане эти упреки могли относиться к необычным позам в супружеской постели или прерыванию акта, отчего он становился бесплодным [9:271].

Очевидно, в распоряжении проповедников имелось немало *Exempla*, свидетельствующих о противоестественном общении. Например, по рассказу Сан Бернардино одна замужняя и красивая женщина после шести лет замужества оставалась девственницей, так как жила с мужем в наиболее сильном грехе против природы. В отчаянии, умирающая, бледная, истощенная, она попросила помощи у епископа, но тот ответил, что он сможет действовать только в том случае, если получит доказательства греховных поступков ее мужа [12:132]. Этот сюжет подтверждает тот факт, что мужчина был сильнее защищен морально-религиозными санкциями, менее подвергался подозрениям и контролю со стороны официальных институтов государства и церкви, в итоге в области семейно-брачных и сексуальных отношений находился в более выгодном положении, нежели женщина. Бернардино признавал, что многие из молодых невест не знали, что действия их мужей являются греховными, но даже в этом случае для них не было никакого оправдания перед лицом церкви и общества. Причина подобной позиции имела следующий аргумент: девочки имели моральное право спросить у матери, а мать была обязана рассказать им об этом [12:133].

Проповеди подтверждают факт основательного контроля брачно-семейных отношений со стороны церкви. Бернардино сетовал на убежденность многих женатых пар в том, что бесплодные супружеские отношения в законном браке не были греховны вообще. Если же супруги признавали свою вину, то утверждали, что оказались слишком слабыми, чтобы отказаться от наслаждения, легко оправдывая сами себя его естественным характером и тем обстоятельством, что брак их был освящен церковью. «Эти грешники даже не желали слушать о нарушениях, упомянутых в моих проповедях» [12:134]. Сам Бернардино полагал, что эти методы были широко распространены в Тоскане. Этот очень популярный в свое время проповедник тщательно разбирал различные нарушения и прегрешения внутри и вне брака, что доказывает существование явных признаков того, что осуждаемые им отклонения были обычны в городской среде [4:251].

В середине XV в. святой Антонин, епископ Флоренции, позволял мужьям и женам участвовать в народных гуляниях, при условии, что ни те, ни другие не будут предохраняться от зачатий. Он настаивал на неукоснительном исполнении супружеского долга, т. к. брак требовал продолжения рода, и каждая пара обязана иметь такое количество детей, какое ей пошлет Бог. Многие проповедники, в том числе и Бернардино Сиенский, отражали в своих проповедях попытки осуществлять жесткий контроль со стороны официальных церковных структур за частной сферой жизни общества, распространяя свою аскетическую программу на поведение полов, запрещая внебрачные отношения между полами, устанавливая подробную регламентацию в сфере физической близости супругов вплоть до указания места, времени и способов их действия [1:302].

Из пенитенциалиев очевидно, что церковь придерживалась очень узких



взглядов на то, что пристойно в спальне, и возражала вдвойне против способов, которые способствовали контрацепции. «Супруги никогда не были одни на супружеском ложе, – пишет Дж. Фландрен, – тень проповедника витала над их шалостями» [2:126]. И действительно, церковные справочники информировали проповедника о тех интимных приемах, которые квалифицировались как греховные, однако, сомнительно, чтобы он мог эффективно бороться с ними, поскольку его благоразумно предупреждали не вдаваться в детали, расспрашивая своих прихожан, чтобы не заронить дурные мысли в их головы.

Но при этом оставалась и в определенных ситуациях даже ужесточалась общественная регламентация женской сексуальности в сравнении с мужской. Сохранялось установление двойного стандарта норм поведения и морали для мужчин и женщин. Контроль над женской сексуальностью выглядел как важное средство поддержания общественных устоев. Общество контролировало сексуальное поведение своих членов в браке, который являлся стандартом и считался единственно приемлемым сексуальным поведением.

Отношения к сексуальности со стороны церкви и общества диктовались в первую очередь концепцией первородного греха. Доминирующую среди церковных авторов оценку плотской любви можно представить следующим образом: наилучшее состояние для человека, которое способствует его спасению, это преодоление сексуальности и сохранение целомудрия; похоть же суть вожделение, которое является грехом и серьезной помехой к спасению, и, естественно, брак имеет как плохие черты – секс, так и добрые цели – рождение детей. Святой Бернардино указывает, что грехом против природы является каждое соитие, используемое без цели зачатия [5:338].

Церковь и проповедники всячески осуждали грех похоти. Поскольку эти

формы поведения единодушно признавались греховными, они не подрывали, а, наоборот, укрепляли престиж церковного брака как единственной условно «праведной формы брачно-сексуальных отношений». И лишь те, кого судьба против их воли обрекла постоянно жить в этом грехе, могли испытывать чувство ущербности.

Церковь никогда не закрывала глаза на сексуальные потребности мужей и жен, на что указывают сентенции о взаимном брачном долге супругов. Секс как предмет для размышления был даже более важен для церкви, чем для мирян, которые относились к нему более легко. Средневековые теологи в основном следовали св. Иерониму, а не св. Августину и осуждали секс, предназначенный для удовольствия. Однако этот грех не так просто установить, и, вероятно, он не очень четко осознавался и самими супругами. Некоторые из них одобряли секс в браке без намерения произвести потомство, если производству потомства не ставятся при этом никакие искусственные препятствия [2:115]. Однако, если учитывать представления о воспроизводстве потомства в позднее средневековье, то было широко распространено мнение, что в момент оргазма женщина испускает собственные семена, которые, по крайней мере, важны для зачатия. Поэтому в теологических кругах всерьез обсуждался вопрос, не должен ли муж продолжать акт до оргазма своей жены [2:117].

И богословы, и медики с XIV по XVI вв. были едины в том, что женщина обладает большей сексуальностью, чем мужчина. Тезис о ненасытном сексуальном аппетите женщины – общее место в средневековой картине мира. В позитивном отношении церкви к женщинам заметна одна особенность. Благость женщины связана с отрицанием ее природного начала или явной секуляризацией его, отказом от явных проявлений жен-



ственности как таковой. Единственное исключение делается для замужних женщин, но и оно обставлено массой оговорок: если покорно выполняет свои супружеские обязанности, если вступает в сношения с мужем только ради продолжения рода, а не ради греховных утех, если она отказывается от адюльтера и т.д. Разумеется, повседневная действительность очень во многом не совпадала с церковными доктринами и предлагаемыми ей идеалами.

Бернардино да Сиена только в одном случае считал допустимым неповиновение жены воле мужа: «Женщина! Запомни, если твой супруг будет требовать от тебя нечто, противное природе, не соглашайся. Если станет угрожать и принуждать, беги от него, скажи об этом своему отцу, матери, братьям, пусть постараются сделать так, чтобы ему в голову больше не приходила такая мысль...». Женщина должна лучше согласиться умереть, чем позволить что-то противное естеству: «И если муж убьет тебя за непокорность, душа твоя сейчас же найдет путь к вечной славе» [8:136]. И это при том, что проповедник настаивал на неукоснительном выполнении супружеского долга, как только того потребует муж, считая большим грехом для замужней женщины всякое уклонение от него, за исключением сильной болезни и то далеко не во всех случаях. «Если женщина испытывает какое-либо недомогание, она должна сообщить об этом мужу. Но если супруг содомит или склонен к адюльтеру, тогда ей лучше промолчать и не уклоняться по причине нездоровья от исполнения супружеского долга, как только он его потребует, чтобы он не ушел из дома искать греховных утех на стороне, «тогда душа его будет спасена» [8:142]. Брат Бернардино убежден, что такой образ поведения жены позволит уберечь супруга от вечно-го проклятия и спасти его душу: «Ибо если она будет рассудительна и умеренна, то благодаря ей и он сможет отказаться-

ся от того порочного деяния, которое намеревался совершить; кроме того, он будет всегда иметь о жене доброе мнение. Мужа будет обуздывать добродетель супруги... он поневоле ступит на путь совершенства» [8:137].

Таким образом, представление о женской покорности мужу у францисканца Сан Бернардино несколько расширяется: мало того, что появляется некоторое исключение в комплексе абсолютного подчинения власти супруга, на женщину в браке накладываются особые функции – регулировать супружеские отношения таким образом, чтобы уберечь мужа от пороков, способствуя спасению его души. Но при этом все проповеди были пересыпаны наставлениями такого рода: «Женщина всегда должна подчиняться мужчине, т. к. он господин в браке, он сеньор, а она его служанка, она не может получить свободу, так как чем больше она ее получит, тем больше будет ее недоставать. Господство мужчины в браке должно почитаться женщиной со страхом и боязнью. Если ты замужем, то тебе запрещено находиться вне дома без разрешения мужа, а тем более, вечером или ночью запрещаются всякие прогулки или странствия. Приветствуй душу твою, которая приносит тебе пользу. Всегда держи в порядке и чистоте тело и мысли свои, чтобы тебя похвалили» [8:146].

Следующий аспект, которым много занимались представители церкви, это скромность и целомудрие. Восприятие любви и взаимоотношений в семье в средние века было пропитано ценностями церкви. При этом в предписаниях такого рода не забывают и о супружеском долге: «Одна часть твоего тела должна посвятить себя Богу, стремиться к религиозности. Другая часть должна принадлежать супругу. Эта истина родилась давно, и ничто не сможет помешать твоему повиновению». Женщина должна страшиться божьего наказания, которое



может жестоко покарать ее за непослушание. «Бог распоряжается твоей душой, а супруг телом, и ты никогда не сможешь почувствовать свободу, потому что даже ты сама не имеешь власти над своим телом. Приведу доказательства: сначала Бог наказал Еву за грех, который она совершила, сказав ей, что боль твоя в родах станет тебе наказанием» [8:46].

Практически все проповедники изучаемого периода постоянно обращались к женщинам с назойливыми предписаниями, регулирующими ее образ жизни: «Не ешь лакомства, регулируй разумно желания своей утробы. Бодрствуй: часто становись на молитву и ходи к проповеди и мессе. Одевайся в поношенные одежды, не носи новомодных, не стремись каждый день надевать нечто новое. Не будь слишком любвеобильной и чувственной. Не стой попусту в дверях или около окон, не ходи зря по чужим домам, не выходи на улицу только ради того, чтобы побольше узнать о делах других, не радуйся плохому, случившемуся с другими, не завидуй чужим удачам». Далее следовали традиционные аскетические правила: «Сочувствуй страданиям, навещая больных, старайся удовлетворить их нужды, насколько можешь, хотя бы произнеси добрые слова...» [11:152-153]. Святой Бернардино постоянно укорял женщин за грехи легкомыслия, болтливости, кокетства, мотовства [9:305-306], хотя и отмечал, что часто они бывают добрее и милосерднее мужчин [11:296, 312-313].

Церковь придавала очень большое значение повседневному укладу жизни, контролируя каждую его грань, особенно в отношении женщин, в частности, объектом ее внимания становились одежда, косметика, предметы женского обихода. Скромность и целомудрие должны были присутствовать не только в душе, но и в облике. Женщины стремились приблизить свою внешность к диктуемому модой идеалу, хотя бы и путем вопиющего, откровенного обмана. На-

пример, парики, в том числе из белого и желтого шелка, которые были распространены очень широко. Они запрещались, но всякий раз опять надевались и носились, пока какому-нибудь проповеднику не удавалось растрогать души прихожан. Тогда на площади разводился костер (talamo), куда рядом с лютнями, принадлежностями для игр, масками, записками с приворотными заклинаниями, песенками и прочей мишурой возлагались и парики [14:255].

Постоянно звучали протесты в адрес женщин, которые украшали себя слишком вычурно. Фра Бернардино всегда выражал в резких словах свое мнение о женщинах, которые для пользы прихорашиваются: «Когда она идет к церкви, она вся украшена и кажется Мадонной или изящной дамой, а дома она неряха. Позор вам, ведь красивой нужно быть в вашей комнате с вашим мужем больше, чем во дворце у епископа» [10:46].

Как и другие проповедники, Бернардино постоянно укорял женщин за их расточительность (ношение широких рукавов, бархата и т. д.). «Можно сказать, что из женского платья можно сшить два плаща. А если придет война, и солдаты вступят в город, то ваши крылышки они быстро отрежут. Сколько же затрат и энергии уходит на ваши платья! Расточительность на одежду – это изобретение Дьявола. Бог сделал женщину без хвоста, но они сами себе пришивают этот хвост. Подол платья вымазывается, и дама превращается в свинью» [10:47].

Самая предосудительная привычка в глазах Бернардино – это искусство использовать краски для волос и мази, украшать себя косметикой: «Они проводят все дни на крышах, отбеливая волосы. Флорентийки это делают постоянно, моют волосы три раза в неделю, лучше бы они тратили это время на очищение их души» [10:48]. В другом месте он писал: «Они украшают свои тела, отбеливают кожу не только молоком ослицы,



но и моются серой. От этого все воняет даже в присутствии мужей. Глядя на вас, женщины, они превращаются в содомитов. Имейте в виду, что это работа Дьявола, а он хочет получить сразу две души: и мужскую, и женскую» [10:49]. Проповеди святого Бернардино были противоречивы по своим результатам. Судя по назойливой повторяемости этих мотивов, можно предположить, что в сфере критики женских мод и расточительности они являлись малоэффективными.

«Неумеренность женщин в одежде оборачивается большим убытком для мужчин; с тех пор как только уставы запрещали одну моду, женщины изобретали другую, которая была еще хуже», – жаловался Бернардино в своих проповедях [10:51]. Проповедники забывали о том, что мода и платье являлись социальными явлениями, публично демонстрируя социально-политический престиж семейства женщины. Одежда для женщин являлась своеобразным способом самоутверждения, поскольку именно в этой сфере женщины могли компенсировать свою покорность перед мужчинами во всем остальном. По мнению проповедников, платье и другие хитрости – это плод дьявольского внушения, с помощью которого женщина губит мужчин – сыновей Господа: «Они не замечают того, что на своих шлейфах возят дьявола, стараясь украсить себя ради привлечения любовников. Отсюда выявляется еще один женский порок – распутство» [15:245].

Наставляя горожанок в делах духовных и повседневных, Бернардино неизменно проявлял негативное отношение к женским эмоциям, которые, по его мнению, следовало подавлять. Во всех проповедях, обращенных к женщинам, рефреном звучит призыв: «Будьте умеренны!». Желая доказать, что в супружеской жизни не допустимы никакие сильные чувства и страсти, он приводит в

пример чету молодоженов, которые после свадьбы три ночи подряд провели в молитвах, прося Бога благословить их брак и послать им многочисленное потомство. Только после этого «с набожностью и деликатностью они вступили в брачные отношения», при этом легли в постель в ночных одеждах и со страхом божьим в душе, «а не как дикие животные» [12:136, 145-146]. Таким образом, женщина в его глазах являлась одновременно истоком зла и началом добра, поэтому он уважительно относился к женщинам, несмотря на их резкую критику.

Из его проповедей становится ясным, что функции женщины в семье расширяются по сравнению с представлениями теологов XIII в. [12:161-163]. Он имел в виду не только занятия домашним хозяйством, но и посильное участие в религиозном воспитании детей и слуг, которым женщина должна пересказывать то, что она услышит в церкви или на проповеди. Кроме того, он возлагал на плечи жены важную морально-нравственную обязанность – хранить святость и нерушимость брачных уз и удерживать мужа от различных пороков в рамках умеренной и упорядоченной супружеской любви, иногда используя термин «супружеская дружба» (*amicizia*) [12:70]. Заметны перемены и в отношении предназначения женщин. Не менее значимым доводом оказался и тот факт, что начиная с XIV в. воля и разум женщины должны были в большинстве случаев служить земному порядку, неустанно трудиться, чтобы не допустить распад семьи и разорение хозяйства. Произошли некоторые перемены от мистики к более рациональным богословским представлениям. Очевидно, этому способствовала сама атмосфера богатых городов, с развитой культурно интеллектуальной жизнью и республиканским правлением.

Взгляд Бернардино на женщин оставался все же противоречивым: женщина, Святая Мария, мать Бога, просто



мать, заслуживали его уважение. Жена Адама Ева была, по его мнению, инструментом зла. Поэтому во всех проповедях и трактатах это влияло на его решение. По его мнению, мужчины должны были знать, что их жены и дочери ни святые, ни дьяволицы. Не нужно забывать, что в средние века традиционные идеи исчезали медленно, и воспоминания о грехе Евы лежали в основе предрассудков Святого Бернардино [16:245].

Ясно, что в общественных настроениях проявлялся элемент пренебрежения наставлениями церкви, часто любовные страсти увлекали мужчин и женщин, приобретая положительное значение, возникал интерес к необычному эмоциональному чувству – экстаза и наслаждения [3:25]. В итоге, примиряясь с реальностью, одна популярная книга об этике и одежде XV в. даже давала невесте советы, как показаться девственницей, если она таковой не являлась [6:269].

Церковь и проповедники пытались исправить ситуацию и требовали держать женщин в доме в большой строгости, в условиях пристальной слежки за ними, содержания их в страхе и трепете, постоянно контролировать их при помощи церковных заповедей и наставлений, только тогда, по их мнению, женщины могли стать праведными христианками.

Таким образом, несмотря на все ограничения и регламентации, жесточайший контроль со стороны мужчин и всех официальных структур общества, церковь и ее представители много занимались ролью и функциями женщины в христианском браке, возлагая на них довольно важные задачи, касающиеся не только репродуктивной, но и нравственно-религиозной стороны брака. Средневековая церковь отдавала предпочтение целомудрию перед браком, но в период позднего средневековья [7:46] семейная жизнь ради воспроизводства и воспитания потомства иногда расценивалась выше celibата, брак способствовал

здоровью тела и чистоте совести, защищал имущество и честь, он закладывал основы домохозяйства, которое в основе создавало все общественные ценности, и естественно, что функцией брака являлось внесение порядка в социальные отношения [4:253].

В XIV-XV вв. представители церкви все больше проявляли интерес и к процессам воспитания детей, которое все более связывали с воздействием женского начала. Материнство с XII в. воспринималось как качество, возвышающее женщину, как источник добра. Образ Девы Марии был призван сокрушать соблазны рода человеческого. В XII-XIV вв. распространяются учения, пересматривающие традиционные тезисы о несовершенстве и порочности женской природы. В подтверждении этому можно привести анонимный итальянский трактат «Защита женщин» («La defenzione delle donne»), в котором автор выражает сомнение в особой тяжести порицания женщин. «Рожать детей – это вовсе не кара, а привилегия воспроизводить по образу и подобию Творца. Мужчины вообще склонны переносить на женщин свои недостатки. Мужчина – источник воцеления: обвиняя в этом женщину, он перекладывает на нее собственную ответственность» [18:29]. Таким образом, как в творчестве проповедников, так и в обыденном сознании, формировался процесс реабилитации женского начала.

Сан Бернардино в своих проповедях также учитывал и высоко оценивал роль матери в семье: «Она как мачта у корабля, и если шторм поднимет паруса, она должна стоять прямо. Пусть даже кто-то и считает, что для хрупкой женщины иметь 12-14 детей обременительно, то он ошибается, так как беременность – это ее труд. Если же муж болен, то хозяйство и заботу о детях должна вести она» [11:59] Бернардино считал это правилом, но все же сочувствовал ее обязанностям: «Она пригодна иметь детей,



красива, богата, хорошая домохозяйка, но имеет мужа, который беспокоится о ней не больше, чем если бы она была сделана из соломы, тогда как только сострадания она заслуживает от него. О, женщины, вы любите ваших мужей больше, чем они вас» [11:58].

Бернардино, часто наблюдая за матерями, утверждал: «Ребенок – это побег, которого она пеленает, купает, когда это необходимо, качает его, чтобы он спал, а не кричал, развлекает его играми. Отцы и матери учат детей хорошим манерам, так как они нуждаются в этом, а если вы пренебрегаете этим, то получите бесстыдных детей, и все из-за неприветливости родителей» [11:60].

Бернардино проповедовал умеренность в отношении мужа и жены и советовал не выходить за рамки «супружеской дружбы». Монахи-проповедники подразумевали под понятием «управлять семьей» и жить в дружбе для женщины, прежде всего, следующие функции: вынашивание и вскармливание ребенка, уход за ним, забота о муже, особенно если он заболел [8:117].

Процесс обособления малых супружеских семей повышал роль женщины в воспитании детей, управлении всем домом и хозяйством в случае смерти или длительной отлучки мужа. Под воздействием этих факторов рождалось и все более давало о себе знать новое отношение к личности светской женщины, на что откликались не только представители гуманистической культуры, но и проповедники-богословы, тем более, что именно женщины составляли едва ли не большую часть их паствы и охотнее, нежели мужчины, шли к ним за наставлениями. Можно предположить, что интерес проповедников к эмоционально-духовному миру опекаемых ими прихожанок, к возможности индивидуального пути самосовершенствования возник не без воздействия запросов среды, подверженной в свою очередь, влиянию новых

культурных веяний. Поэтому проповеди Святого Бернардино, являются ценным и важным источником для изучения гендерных поведенческих стереотипов европейского средневековья.

Литература

1. Aries P., Duby G. *A history of Private life. Revelations of the Medieval World.* – Cambridge and London England, 1988. – Vol II.
2. Flandrin J. *Sex in Married Life in the Early Middle Ages: The Church's Teaching and Behavioral Reality// western Sexuality: Practice and Precept in Past and Present Times / Ed. Ph. Arius, A. Bōjin.* – London, 1985.
3. Herlihy D. *Did women have a Renaissance? // A. Reconsideration Medieval et Humanistica.* – 1985. – №5.
4. Herlihy D., Klapish –Zuber C. *Tuscans and Their families: A study of the Florentine catasto of 1427.* – New Haven, 1985.
5. Klapish- Zuber C. *Women, Family, and Ritual in Renaissance Italy.* – Chicago, 1985.
6. Origo I. *Origo I. The word of San Bernardino.* – New-York, 1962.
7. Ozment S. *When Fathers Ruled: family Life in Reformation Europe.* – Cambridge, 1983.
8. San Bernardino da Siena. *Predica XL. Qui tratta elemosina e a chi si de'dare la limosina // San Bernardino da Siena. Op. cit. V.III.*
9. San Bernardino da Siena. *Predica XLI. Similmente della elemosina e della utilita e frutto che seguita a chi la fa // San Bernardino da Siena. Op. cit. V.III.*
10. San Bernardino da Siena. *Predica XVII. Qui in questa predica tratta de'reggimenti e delli stati, e con quanta giustizia debba reggiare chi a officio // San Bernardino da Siena. Op. cit. V. II.*
11. San Bernardino da Siena. *Predica XXXVI // San Bernardino da Siena. La*



Prediche volgari / A cura di Luciano Banchi. – Siena, 1880-1881. – Vol. II-III.

12. *San Bernardino da Siena. Predica XXXVIII. Dei mercanti e d'maestri e come si deve fare le mercanzie // San Bernardino da Siena. Op. cit. V.II.*

13. *Wollstonecraft M. W. The rights of women. – London, 1996.*

14. *Буркхардт Я. Культура Италии в эпоху Возрождения / Пер. с нем. А.Е. Махова. – М., 2001.*

15. *Гуревич А. Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. – М., 1995.*

16. *Краснова И. А. Образ жизни и строй чувств женщин в итальянских проповедях эпохи Раннего Возрождения // Че-*

ловек в культуре Возрождения. – М., 2001.

17. *Парриндер Дж. Сексуальная мораль в мировых религиях. – М., 2002.*

18. *Рябова Т.Б. Женщина в истории западноевропейского средневековья. – Иваново, 1999.*

Сведения об авторе

Ануприенко Ирина Алексеевна – доцент кафедры истории и права СГПИ. Автор более 10 научных публикаций по проблемам исторической антропологии, гендерной и персональной истории. Член Всероссийского общества интеллектуальной истории.

* * *



РОЛЬ И МЕСТО ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ БОСНИИ И ГЕРЦЕГОВИНЫ В ПЕРИОД ОККУПАЦИИ (1878-1908 ГГ.)

О.Н. Новикова

Религия, являющаяся частью жизни общества и временами даже определяющая его тонус, как и деятельность церкви в области социо-культурных связей, входит в систему неотъемлемых факторов развития любого государства. Вместе с тем, православная церковь несет на себе печать глубокой традиционности, что позволяет некоторым современным исследователям [10], исходящим из определения, что религия является определяющей характеристикой цивилизации, ставить вопрос о невозможности интенсивного общественного развития в восточноевропейском регионе. Данное утверждение, возможно, отчасти применимо к некоторым периодам развития истории стран Балканского полуострова, в число которых нельзя отнести оккупационный период Боснии и Герцеговины.

Очень точно и исчерпывающе полно очерчены роль и место православной церкви в общественно-политической жизни сербов Османской империи в одном из новейших исследований В.М. Хевролиной. «Православная церковь в славянских землях Османской империи, – говорится в нем, – выполняла важнейшую политико-пропагандистскую и культурно-образовательную миссию, была фактором, во многом определявшим развитие политического и национального самосознания населения» [11:195].

Стоит отметить, что только после передачи рычагов управления Боснией и Герцеговиной из рук исламского теократического государства в руки христианской монархии православная церковь смогла получить немалые обществен-

ные и национально-политические функции и права.

Предпринимавшиеся ранее попытки монархии обрести влияние на боснийскую православную церковь в начальный период оккупационного правления резко активизировались. Австро-венгерская администрация при сохранении национальной дистанции в отношении православных сербов пыталась всячески продемонстрировать лояльность и толерантность к религиозному культу и церковной организации православного населения. Так, с 70-х гг. XIX в. новым правительством были выделены немалые средства из казны для строительства и реставрации православных церквей и монастырей. По данным, приводимым М. Йовевски, в период с 1878 по 1897 гг. в Боснии и Герцеговине при финансовой поддержке оккупационных властей размером в 250 000 форинтов было построено 151 новых православных церквей и отреставрировано 10 монастырей и 207 церквей [7:298]. Помимо укрепления материальной базы православия, новыми властями подверглись реформированию и образовательные основы православия. Не без помощи империи на смену османскому типу священника – необразованному, малограмотному, едва владеющему текстами молитв, пришел новый тип священнослужителя – образованный, социально подготовленный боснийский служитель культа. Для достижения таких результатов правительством в 1882 г. было открыто среднее богословское училище в Сараево, перемещенное впоследствии в Релево [7:298].

На протяжении почти всего оккупационного периода, в течение 25 лет, в Боснии и Герцеговине продолжалась цер-



ковно-образовательная реформа, инициированная австро-венгерским правительством. Одним из этапов реализации этой реформы стала организация новыми властями издания церковных книг. В рамках этой программы в 1890 г. было израсходовано 24 000 форинтов на публикацию Евангелия тиражом 1 200 экземпляров. При издании литературы оккультного характера учитывались языковая специфика провинций: в конце XIX в. в свет вышли многочисленные книги на сербо-хорватском языке с латинской азбукой [7:300]. Юридическое положение православной церкви осталось при этом по сравнению с предыдущим периодом неизменным. В подчинении у Константинопольского патриарха по-прежнему находились три боснийско-герцеговинские епархии: мостарская, дворницкая и сараевская.

В 1880 г. при прямом посредничестве Б. Каллая венская дипломатия провела переговоры с Вселенской патриархией. Итогом этих встреч стало подписание 28 марта 1880 г. Конвенции, закрепившей новый порядок назначения претендентов на пост митрополита Боснии и Герцеговины. Согласно этому документу, оккупационным властям вменялось в обязанность признание действующего митрополита и предоставлялись все права в вопросе выбора следующего главы православных боснийцев. Первым назначенным митрополитом в 1881 г. стал известный своими антиоккупационными действиями в 1878 г. учитель и патриот Савва Косанович. Вслед за ним, в 1885 г. пост митрополита занял местный серб – Джордж Николаевич. Наибольшее воодушевление и радость вызвало назначение митрополитом в 1888 г. архимандрита Леонтия Радуловича [7:299]. Назначение главой православной церкви в оккупированных территориях выходцев из местного населения, сумевших ранее приобрести авторитет у боснийцев свидетельствует о наличии толерантности

австро-венгерских властей к православной церковной организации в Боснии и Герцеговины.

Однако, вопреки всем попыткам оккупационного правительства проявить видимую веротерпимость в среде православного сербского общества назревало недовольство, перерастающее в движение за церковную и образовательную автономию. В этой связи необходимо отметить, что первые уступки в вопросе получения автономии православной церкви были сделаны со стороны австро-венгерцев еще в 1880 г. при подписании упомянутого конкордата (соглашения) между империей и патриархатом. Пользуясь частичной автономией, православная церковь уже в 1901 г. основала новую, четвертую по счету епархию, а также высшую судебную инстанцию, в ведение которой входило разрешение спорных церковных вопросов.

Енипазарская конвенция, заключенная между Портой и монархией в 1879 г., закрепила за Стамбулом верховную духовную власть не только над боснийскими мусульманами, но над православным населением провинций. Православная церковь осталась в подчинении Константинопольского патриарха, которым распоряжались греки-фанариоты и эллинизированные болгары, обращение которых с сербами-ортодоксами было, мягко говоря, не совсем корректным. Выпавшие на долю сербов унижения, оскорбительные всякого рода стеснения, вплоть до вымогательств денег и прочих материальных благ, ярко описаны В.М. Хевролиной [11:195]. Такое положение дел вынудило представителей православия 7 декабря 1896 г. представить на имя австро-венгерского императора свой меморандум, вслед за которым последовало еще несколько обращений, свидетельствовавших о том, что православная сербская церковь в Боснии и Герцеговине пребывала в крайне плачевном состоянии. В воззваниях к Францу Иосифу го-



Раздел IV. Всеобщая история

ворилось о том, что православные церкви опустели, множество детей остается без крещения, погребения проводятся без соблюдения специальных религиозных обрядов; в церковном и школьном управлении царит ужасный беспорядок, следствием чего стало несоблюдение местным населением требований религии. По официальным данным только за 7 лет в Мостаре было произведено 438 погребения без освящения, в числе которых даже члены семей видных герцеговинских деятелей [7:303]. Достаточно продолжительный период обращения православного населения Боснии и Герцеговины к монарху игнорировались Венским правительством. Лишь тринадцать месяцев спустя, после представления последнего меморандума, общим министром финансов Дунайской империи Каллаем, для переговоров с лидерами православного движения в провинции был делегирован директор департамента министерства Горович. Однако в ходе переговоров Горович уведомил своих оппонентов о том, что он не уполномочен единолично принимать решения по принципиальным вопросам, и предложил собрать публичное собрание православных депутатов для совместного обсуждения представленных вопросов. Предложение директора австро-венгерского департамента не было одобрено православным духовенством, и поиск компромиссных решений в вопросе управления церковью был отложен до следующего приезда Горовича в Сараево, состоявшегося 5 мая 1902 г. Во время переговоров представителя оккупационных властей с боснийскими сербами, в первую очередь был затронут вопрос о правительственном контроле над православной религией, при обсуждении которого, духовенству дали понять, что Австро-Венгрия ни в коем случае не откажется от абсолютного пользования этим правом, независимо оттого, что именно оно-то и породило негодование

в провинциях и подало первый повод к волнениям в Боснии и Герцеговине [2:716-717]. Другими словами, договаривающиеся стороны не пришли к общему знаменателю, в то время как Б. Каллай и Landesregierung [6] представили информацию о том, что переговоры привели к соглашению по всем затронутым вопросам, за исключением некоторых «канонических аргументов», возбужденных митрополитами [2:717].

Меморандум, изданный представителями православной религии вскоре после их встречи с Горовичем, явно свидетельствует о необоснованности таких утверждений со стороны министра финансов. В документе излагался перечень притеснений и несправедливостей, причиняемых оккупационными властями по отношению к православному населению. Так, говоря об аресте всех членов церковного совета, помещенных в тюрьму за их отказ написать жалобу на своего архиерея Константинопольскому патриарху, в меморандуме отмечалось превышение своих прав представителями власти, и выражалось общее требование наказать виновных за их вмешательство в религиозные дела [2:718]. Не менее важной проблемой, затронутой в обращении боснийских сербов, был вопрос о легитимности постановления Landesregierung'a по делу о лицах, эмигрировавших без разрешения властей. В документе в твердых выражениях было сформулировано негативное отношение к такому решению и предъявлено требование о его отмене. В заключении меморандум гласил о том, что «установившийся образ действий администрации в Боснии и Герцеговине составляет источник непрерывного недовольства, которое все более и более возрастает» [2:718].

Правительству Франца Иосифа предстояло в самом ближайшем будущем решить весьма сложную задачу определения места православной епархии в церковной иерархии. Естественным и желанным



выходом в этой ситуации для многих верующих было бы их присоединение к Карловацкому Сербскому патриарху.

Несмотря на реализацию столь значимых программ со стороны австро-венгерского правительства, оставался открытым вопрос финансирования и управления средствами в православных церквях. Оккупационным властям в наследство досталась неэффективная система управления церковным имуществом, сложившаяся задолго до начала управления Австро-Венгрией провинциями. В Боснии и Герцеговине православные сербы, равно как и католики, не имели общего церковного имущества. Однако это не означает, что православная церковь не имела имущества вообще. В ведение церкви находилось некоторое движимое и недвижимое имущество, а доход складывался из церковного налога, добровольно распределенного между прихожанами. В сельских общинах ведение и управление этим имуществом входило всецело в обязанности священника при содействии избранной комиссии из церковных попечителей (туторов). Иначе в этом отношении обстояли дела в городах. Здесь еще до прихода австро-венгерцев, управление церковным имуществом перешло в ведение богатой сербской светской интеллигенции, принадлежавшей исключительно к влиятельному купеческому сословию. Духовенство в этой сложной системе играло лишь подчиненную роль. По официальным данным, в 1897 г. в Боснии насчитывалось около 351 церковной общины, 42 из которых были в подчинении у духовных лиц, а остальные 309 находились под руководством светских председателей [7:301]. Такое неестественное положение вещей привело к тому, что еще в начале XX в. в Боснии и Герцеговине наблюдается главенство общины над священником, который не только не председательствовал, но и даже не являлся членом церковного совета. Парадокс заключался в

том, что независимость общины от митрополита была настолько всеобъемлющая, что даже сами церкви эти общины считали своей собственностью, которой митрополит без согласия с последней не может распоряжаться. С течением времени столь неестественное положение вещей только усугублялось. В управлении церковных общин городов попадали небольшие соседние церковные общины и имущество находившихся вблизи монастырей. Примером такого поглощения может служить факт управления Мостарской церковной общиной имуществом монастыря Житомишлица, основанного Милорадовичами в 1585 г. вблизи Мостара [8:316-317]. Все попытки герцеговинского митрополита С. Перовича разрешить ситуацию вокруг этого монастыря привели к началу долгого конфликта между церковными общинами Мостара и Сараево [8:317]. Тем не менее, нельзя не отметить, что в вопросе урегулирования управления церковным имуществом оккупационными властями предпринимались некоторые шаги. С началом австро-венгерского управления провинциями значительно улучшилось материальное положение духовенства. Постепенно стал повышаться образовательный уровень низшего духовенства. Рано или поздно эти обстоятельства привели бы к попыткам православного духовенства вернуть потерянные в свое время права. Именно поэтому, уже на первом этапе реформирования принципов управления православной церкви новому правительству пришлось столкнуться с довольно серьезным противостоянием светских церковных общин.

Для укрепления собственных позиций в первые годы XX в., боснийско-православная община стала добиваться расширения сербской церковной автономии до уровня самоуправления, которым пользовались сербы королевства Венгрии, закрепления за боснийскими сербами формулы о «сербско-ортодоксальной



национальности». Естественно, что не только правительство Венгрии, но и австрийский кабинет, также как и венский двор, категорически отвергли эти домогательства. Не желали они признавать боснийских сербов частью сербской нации. Путь к этому признанию был закрыт, собственно говоря, отказом самой ортодоксальной общины перейти под управление патриарха Карловацкого, что распространением на них прав и привилегий сербской православной церкви Венгрии автоматически снимало всю проблему. Потерпело неудачу православное духовенство также в своей попытке монополизировать школьное дело сербов в Боснии и Герцеговине. В своем ответе на эту просьбу австро-венгерские чиновники из общего Министерства финансов не без ехидства заметили, что «введение времени заключается в том, чтобы отобрать у церкви школы и передавать их государству, а не общинам» [14:446-447]. И патриархату в Стамбуле, и боснийским митрополитам пришлось проглотить пилюлю и признать несовместимость расширения светских компетенций церкви с ее каноническими установлениями. В результате к 1905 г. удалось согласовать и, с санкции Константинопольского патриархата, утвердить Организационный статут православной церкви сербов Боснии и Герцеговины, который формально допускал вмешательство светских властей в дела церковные [3:346].

Пройдя сложный путь реформ и преобразований, Босния и Герцеговина достигла довольно высокого уровня экономического развития в сравнении с предшествующими периодами своей истории. По мнению американского ученого А. Дж. Мэя, после 1878 г. экономика и культура оккупированных территорий подверглась феноменальным усовершенствованиям, не превзойденным больше ни в одном из районов Балканского полуострова [12:406]. Трудно не согласить-

ся со столь категоричным высказыванием, тем более, что факты говорят сами за себя. В то время как в самой Турции капитализация страны проходила только в городах, население империи было обременено сильнейшим налоговым бременем, а развитие торговли и сельского хозяйства тормозило само правительство путем введения таможенных пошлин внутри государства, оккупированные провинции шагнули в социально-экономическом развитии далеко вперед [9:17-18]. Согласно официальному аналитическому обзору социально-экономического развития Боснии и Герцеговины, сделанному в 1906 г. за период австро-венгерского управления провинциями население Боснии и Герцеговины выросло более чем на половину [12:406]. Стратегическая важность провинций как австро-венгерского буфера предопределило развитие железнодорожной системы и строительства многочисленных шоссе. Увеличился удельный вес добычи и обработки металлов, были заложены основы эффективного развития деревообрабатывающей промышленности и эксплуатации лесных массивов [12:406]. Об экономическом подъеме в провинциях красноречиво свидетельствуют и показатели доходов от сельского хозяйства, отрасли народного хозяйства, издавна считавшейся приоритетной в этом регионе. С 1883 по 1889 гг. в провинциях наблюдается рост поголовья скота на 157,65 %, увеличение производства сельхозпродукции – на 156,4 % [1:102], что отчасти явилось результатом строительства разветвленной ирригационной системы и организации водных поставок.

Наряду с развитием экономики провинций, оккупационным правительством уделялось немало внимания воплощению в жизнь культурно-образовательных программ. И в этом направлении можно отметить немалые сдвиги. Начальное образование, как в светских, так и религиозных школах субсидирова-



лось правительством. Срок получения полного образования был продлен на несколько лет, по истечению которого наиболее способным боснийским студентам предоставлялось право выбора дальнейшего места обучения: специализированные сельскохозяйственные школы в Боснии, учебные заведения в Вене или Белграде. Однако стоит отметить, что, несмотря на реализацию столь прогрессивных методов европейского правительства в борьбе с безграмотностью, образование в Боснии и Герцеговине по-прежнему оставалось не обязательным [12:406].

В рамках социального развития Боснии и Герцеговины в период с 1878 по 1908 гг. зафиксирован рост финансирования лечебных учреждений, результатом которого явилось увеличение числа больниц, количества врачей, а также строительства курорта близ Сараево [12:406]. Одновременно с зарождением курортного дела в провинциях быстрыми темпами развивалась туристическая система. Показательным является тот факт, что уже в 1887 г. в Боснии и Герцеговине появился иллюстрированный каталог для путешественников с картами дорог, расписанием транспорта и указанием местных достопримечательностей [13:67].

Такие показатели не являлись результатами лишь односторонней инвестиционной политики объединенного министерства финансов Дунайской империи. Это было, прежде всего, итогом продуманной целевой политики, направленной на разрешение одной из главнейших проблем в оккупированных территориях – экономической и социальной отсталости провинций в сравнении с другими территориями империи Франца Иосифа. В ряду таких преобразований необходимо отметить попытку кабинета Каллая ликвидировать устаревшую арендную систему землепользования путем колонизации земельных наделов [1:103], а также решить вопрос освобождения кметов

(крестьян арендатора), к сожалению, оставшимся открытым вплоть до 1914 г.

Однако не стоит забывать и об иных «достижениях» цивилизаторов. Провозгласив целью своей политики «создание» боснийской национальности и пробуждение боснийского патриотизма, австро-венгерское правительство преследовало вполне корыстную цель: изолировать Боснию и Герцеговину в целом и их национальные группы от югославян Австро-Венгрии и Балкан, предотвратить развитие единого освободительного и объединительного движений югославянских народов. Реализация этих планов на деле вылилась в закрытие некоторых сербских школ, запрете на употребление сербских и хорватских названий, а так же признанием сербохорватского языка областным, а немецкого – официальным. Но все попытки искусственно управлять развитием этносоциальных процессов были отвергнуты логикой исторического развития национальностей в Боснии и Герцеговине (сербов, хорватов, славян-мусульман) и в конечном итоге потерпели крах [4:123].

Не увенчались успехами так же и попытки оккупационного правительства сгладить религиозные противоречия и сблизить близкородственное население этих провинций. Однако в Боснии и Герцеговине, где проживало наиболее смешанное в конфессиональном отношении население, уже к концу XIX в. его размежевание по религиозному признаку, на что, в первую очередь, указывает факт создания там политических партий, в большинстве своем по конфессионально-национальному признаку.

Литература

1. АВПРИ. Ф.151. Политархив. Оп. 482. Ед. хр. 577.
2. Австро-Венгрия / Обзор внешних событий // Русский вестник. – 1902. – №8.
3. Вяземская Е.К. Босния и Герцеговина: ее место и роль в европейских кон-



Раздел IV. Всеобщая история

фликтах начала XX века // В «пороховом погребе Европы». 1878-1914 гг. / Под ред. В.Н. Виноградова, В.И. Косика и др. – М., 2003.

4. Вяземская Е.К. Конфессия и национальность в историческом развитии Боснии и Герцеговины / Роль религии в формировании южнославянских наций / Под ред. И.В. Чуркной. – М., 1999.

5. Доусон К.Г. Боги революции. – СПб., 2002.

6. Земельное правительство, осуществляющее функции местной власти в провинциях, составляющих единое целое.

7. Йовевска М. Толерантност «към» и «в» сръбские църковнорелигиозен живот в Босна и Херцеговина от края на XIX век // Босна и Херцеговина: от средњег века до новијег времена / Редакциони одбор М. Васић, С. Гавриловић, М. Екмечић. Меѓународни научни скуп 13-15. децембар 1994. Књига 12. – Београд, 1995.

8. Лапшин. Письмо из Босно-Герцеговины // Русский вестник. – 1901. – № 9.

9. Тотомианцев В. Экономическая почва турецкой революции // Современный мир. – 1908. – № 10.

10. Хангтингтон С. Столкновение цивилизаций. – М., 2003.

11. Хевролина В.М. Православная церковь в Боснии и Герцеговине в 50-70 –х. годах XIX в. и Россия / Церковь в истории славянских народов/ Отв. ред. В.И. Чуркина. – М., 1997.

12. May A.J. The Habsburg monarchy. 1867-1914. – Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1960.

13. Newerkowsky G. Die bosnisch-herzegowinischen Muslime. Geschichte. Brauche. Alltagskultur. Unter Mitarbeit von Besim Ibisevic und Zarko Bebic. – Wieser; 1993.

14. Turczynski E. Ortodoxe und Unierte // Die Habsburgermonarchie 1848-1918. Bd. 4. Die Konfessionen. – Wien, 1985.

Сведения об авторе

Новикова Оксана Николаевна – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории и права Ставропольского государственного педагогического института. Область научных интересов – модернизационные процессы в странах Центральной и Юго-Восточной Европы в новое время. Автор более 10 научных публикаций.

* * *



РАЗДЕЛ V. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СТАВРОПОЛЬЕ В 1920-Е – 1930-Е ГГ.

Н.А. Леонова, Г.Н. Каменева

В первые годы советской власти наметились основные тенденции в народном образовании – предоставление широкой возможности всем, особенно рабочим и крестьянам, пользоваться благами просвещения, что, с одной стороны, способствовало пролетаризации контингента учащихся, с другой, увеличило число учебных заведений; а также изменение характера образования и учебных заведений.

С 1920-х гг. до создания единой централизованной системы государственных трудовых резервов в октябре 1940 г. шел процесс становления и развития системы среднего профессионально-технического образования на Ставрополье. Первые попытки организации профильных училищ в образовательную систему были предприняты в соответствии с Декретом Совнаркома от 29 января 1920 г. на базе нового основополагающего принципа – сочетание общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся. В 1918 – 1920 гг. появились новые типы средних профессиональных учебных заведений: профтехшколы, профтехкурсы, школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), а также учебно-показательные мастерские, в которых применялось как индивидуальное ученичество, так и бригадное обучение.

Разработка концепции развития профессионального образования началась в 1920 – 1930-е гг. с появлением первых посвященных ему работ. В этот период были сформулированы основные требо-

вания к профессиональному образованию – соответствие уровню научно-технического прогресса, базирование на интеграции обучения с производительным трудом и практикой. Против популярного тогда узкопрофильного подхода в обучении активно выступали отечественные педагоги Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, выдвигавшие принцип тесной связи профильной школы с жизнью [1:3].

Деятельность профессиональных образовательных учреждений в начале 1920-х гг. находилась в ведении Народного комиссариата просвещения, который инициировал и осуществлял на практике их реорганизацию. Еще в январе 1919 г. был образован Государственный комитет по профессиональному образованию, на практике оказавшийся неспособным к руководству и замененный Отделом реформы профессионального образования при Наркомпросе, что нашло отражение в декларации Наркомпроса о профессионально-техническом образовании.

24 апреля 1919 г. вышел декрет Совнаркома о создании единого центра профессионально-технического образования – Секции профессионально-технического образования при Наркомпросе, перед которой стояли задачи устранения хаотичности и бессистемности в области профессионально-технического образования; установления единой системы профессионально-технических заведений; объединения действий отдельных ведомств и организаций. Для решения поставленных задач секцией была



разработана и принята схема единой профессионально-технической школы, по которой большинство бывших технических учебных заведений были реорганизованы в школы нового типа. Несмотря на принятые меры, становление и развитие сети средних профессиональных учебных заведений не отвечало требованиям, предъявляемым экономическим и хозяйственным развитием страны. Причины недостаточной активности Наркомпроса в деле профессионального образования, в первую очередь объяснялись несогласованностью действий Наркомпроса и профсоюзов, а также разными взглядами на постановку профессионального образования: Наркомпрос выступал за идею единой трудовой школы, против возможности получения какого-либо специального образования ранее окончания обеих ступеней единой трудовой школы, т.е. ранее семнадцати – восемнадцати лет [2: 10].

Кроме того, период организации секции совпал с самым критическим моментом существования советской власти, когда лучшие технические заведения были заняты военным ведомством и Наркомздравом для военных нужд. Большинство специалистов были призваны в Красную Армию, большая часть учащихся и курсантов была мобилизована для военных целей. Добавился топливный, продовольственный кризис, сложные отношения некоторых учреждений и союзов с Наркомпросом, сосредоточившего все дело профессионального образования, в том числе финансирования и снабжения. Все это привело к тому, что возникла необходимость изменения структуры руководящего центра профессионально-технического образования.

После победы советской власти над армией Деникина и начала восстановления хозяйства страны стал вопрос о подготовке квалифицированной рабочей силы, инициированный комиссией

Л.Д. Троцкого, созданной в конце 1920 – начале 1921 гг. для принятия необходимых мер по рациональной организации распределения рабочей силы как основы планового народного хозяйства. В результате работы комиссии 29 января 1920 г. был издан декрет СНК об учреждении Главного комитета профессионально-технического образования (Главпрофобра), во главе которого стал народный комиссар по просвещению. В число членов вошли представители от ВЦСПС и Наркомзема. Организация Главпрофобра совпала со временем проведения Третьего съезда профсоюзов, на котором была подчеркнута роль профессионально-технического образования для восстановления народного хозяйства страны. Директивы съезда легли в основу дальнейшей деятельности Главпрофобра.

По декрету от 29 января 1920 г. профсоюзы получили право открывать свои учреждения по профессионально-техническому образованию «при условии идейного руководства, фактического контроля и получения кредитов от Главного комитета» [2:13]. Кроме того, профсоюзы получили возможность влиять на профессионально-техническое образование, начиная от краткосрочных курсов до высшей школы. Роль профсоюзов не ограничивалась только директивами. Они принимали активное участие в работе Главпрофобра, возглавляя отделы и подотделы, имея представителей в плановой комиссии и т.д.

После принятия декрета усилилась связь системы профессионального образования с хозяйственными органами, которые являлись заказчиками Главпрофобра. В результате Главпрофобр стал одним из основных и главных управлений Наркомпроса, объединившем все виды профессионального образования: педагогического, социально-экономического, индустриально-технического, сельскохозяйственного, медицинского и художественного. В его ведение в начале



1920-х гг. входили все виды и ступени специального образования, в основу которого легла семилетняя общеобразовательная школа, затем четырехлетний техникум или трехлетняя высшая школа после двух лет техникума. Став во главе профессионально-технического образования, Главпрофобр приступил к созданию своих органов на местах – губернских управлений профессионально-техническим образованием (губпрофобров). По положению от 23 апреля 1920 г. они были организованы как подотделы профессионально-технического образования при губернских отделах народного образования. Новое положение о губернских комитетах профессионально-технического образования от 11 декабря 1920 г. способствовало их дальнейшему росту и развитию. В мае 1921 г. произошла полная реорганизация Наркомпроса, и было утверждено новое положение о губернских управлениях профессионального образования. Главпрофобр и его учебные заведения должны были работать целиком по заданию хозяйственных комиссариатов. Для этого был образован губернский совет профессионального образования, который оказался нероботоспособным, в первую очередь, из-за громоздкости аппарата. Его заменили учебно-технические комиссии, в которых представители губсовнархоза совместно с губпрофобром, разрабатывали учебные планы, программы, сети школ. На местах наиболее тесное сотрудничество было установлено с Наркомземом и земельными отделами. Отношения с Совнархозом были развиты заметно слабее.

На Ставрополье становление сети средних профессиональных учебных заведений происходило в рамках общероссийского законодательства, но с учетом местной специфики: аграрного характера региона, отсутствия крупных промышленных центров, более поздним установлением советской власти, наличия национальных областей и многонацио-

нальной культуры, голода, охватившего Ставрополье в 1921 – 1922 гг. и др. Формирование управленческого аппарата системой образования, в том числе и среднего профессионально-технического, началось еще в 1918 г., когда был образован Георгиевский городской отдел народного образования (гороно) исполнительного комитета городского Совета рабочих, крестьянских, красноармейских (горских и казачьих) депутатов. Отдел народного образования исполнительного комитета Ставропольского губернского совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (губоно), возглавляемый М.К. Вальяно, был образован 29 февраля 1920 г. [3:37]. До 30 марта 1921 г. он функционировал как Отдел народного образования Ставропольского губернского революционного комитета. С 8 июля 1924 г. он был реорганизован в Ставропольский отдел народного образования исполнительного комитета окружного Совета рабочих, крестьянских, красноармейских (горских и казачьих) депутатов (ликвидирован 7 августа 1930 г.). В 1920 г. в составе губоно был выделен подотдел профтехобразования, а затем создано управление губпрофа, которое в 1921 – 1924 гг. имело следующую структуру: 1) подотдел административно-организационный (канцелярия, справочно-статистическое отделение); 2) подотдел педобразования; 3) подотдел сельхозобразования; 4) подотдел художественного образования (секции изобразительная и музыкальная); 5) подотдел технического образования; 6) подотдел профессионального образования рабочих; 7) подотдел экономического образования.

В 1920 г. были образованы Минераловодский и Туркменский [4:1], ликвидированный в ноябре 1956 г., районные отделы народного образования (районо) исполнительных комитетов районных Советов рабочих, крестьянских, красноармейских (горских и казачьих) депута-



Раздел V. История образования в России

тов, а также городские отделы народного образования (гороно) исполнительных комитетов городских Советов рабочих, крестьянских, красноармейских (горских и казачьих) депутатов – Эссентукский, Железноводский и Ставропольский [5:1]. Ачикулакский отдел народного образования исполнительного комитета окружного Совета рабочих, крестьянских, красноармейских (горских и казачьих) депутатов был образован в марте 1920 г. (ликвидирован в феврале 1923 г.; образован в 1935 г.) [6:1]. В следующем году были образованы Кисловодский и Пятигорский городские отделы народного образования исполнительных комитетов городских Советов рабочих, крестьянских, красноармейских (горских и казачьих) депутатов [7:1]. Отдел народного образования исполнительного комитета Терского губернского совета рабочих, крестьянских, красноармейских и казачьих депутатов (Тергубоно) с центром в г. Пятигорске Терской губернии был образован 4 апреля 1921 г. До 2 июня 1921 г. он назывался Отдел народного образования Терского губернского революционного комитета (г. Пятигорск) [8:1]. После его ликвидации 15 июля 1924 г. был создан Терский отдел народного образования исполнительного комитета окружного Совета рабочих, крестьянских, красноармейских (горских и казачьих) депутатов, просуществовавший до 7 августа 1930 г. [9:1]. Эльбурганский отдел народного образования исполнительного комитета окружного Совета рабочих, крестьянских, красноармейских (горских и казачьих) депутатов был образован в 1922 г., ликвидирован в апреле 1926 г. [10:1].

В 1924 г. были образованы районные отделы народного образования исполнительных комитетов районных Советов рабочих, крестьянских, красноармейских (горских и казачьих) депутатов – Левкумский (ликвидированный в 1928 г. и вновь образованный в 1935 г.), Михай-

ловский (бывший Ставропольский, Ворошиловский), Новоалександровский, Петровский, Прикумский (бывший Буденновский), Советский (бывший Воронцово-Александровский), Александровский, Красногвардейский (бывший Медвеженский, Евдокимовский, Молотовский), а также Минераловодский городской (гороно) отдел народного образования [11:1].

В этом же году были созданы окружные отделы народного образования исполнительных комитетов окружных Советов рабочих, крестьянских, красноармейских (горских и казачьих) депутатов – Арзгирский (ликвидирован в 1930 г., образован в 1935 г.), Архангельский (ликвидирован в 1929 г.; образован в 1935 г.), Благодарненский, Георгиевский, Горячеводский (ликвидирован в 1929 г.; образован в 1940 г.), Эссентукский (ликвидирован в 1934 г.), Изобильненский, Ипатовский (бывший Винодельненский), Кочубеевский (бывший Невинномысский) [12:1]. Черкесский отдел народного образования исполнительного комитета окружного Совета рабочих, крестьянских, красноармейских (горских и казачьих) депутатов был образован 23 мая 1926 г., а ликвидирован в 1928 г. Вместо него был создан Отдел народного образования исполнительного комитета Черкесского областного Совета рабочих, крестьянских, красноармейских, горских и казачьих депутатов, после 1939 г. – депутатов трудящихся [13:1].

Преобладание сельского хозяйства на Ставрополье и возросшая потребность в квалифицированных специалистах в этой области способствовали возникновению учебных заведений, в первую очередь, сельскохозяйственной ориентации. Причем к созданию таких заведений привлекались не только педагогические кадры, но и партийные, государственные и хозяйственные органы, контролировавшие и координирующие их деятельность. В июне 1919 г. был образован Ставро-



польский сельскохозяйственный техникум земельного управления Северо-Кавказского крайисполкома (дата ликвидации неизвестна, однако в ГАУ ГАСК отложились документы по истории техникума до 1933 г. включительно) [14:1]. Трудности начала 1920-х гг. отразились на деятельности сельскохозяйственного техникума, которому не хватало собственного оборудования, лабораторий, учебников, что было одной из причин его слабой работы. Несмотря на это, руководство техникума важное внимание уделяло практическим работам, что полностью соответствовало распоряжениям из центра. Так, в 1921 г. Главпрофобрм была разработана инструкция об организации летней практики учащихся в профессионально-технических учебных заведениях, по которой практика являлась государственной учебной повинностью, и все хозяйственные и административные органы губернии должны были содействовать ее проведению, предоставляя необходимое число мест для практикантов. При этом практиканты приравнивались к соответствующей категории рабочих и служащих [15:19].

В ходе реорганизации сельскохозяйственных школ низшего типа в стране и губернии предполагалось уничтожение слабых и неперспективных учебных заведений. Оставшиеся школы постепенно должны были быть преобразованы в сельскохозяйственные техникумы с четырехгодичным курсом обучения, принимавшие подростков с пятнадцати лет при условии их хорошей грамотности. Техникумами второй ступени могли быть только те учебные заведения, которые возникли вместо старой средней школы и имели оборудование, персонал, лаборатории и кабинеты. Если всего этого не имелось, школа становилась заведением инструкторского типа. Для того чтобы сохранить сельскохозяйственный техникум в 1922 г. ему было предоставлено помещение с мебелью (бывший дом

Забелло и Бутовта), принадлежавшее сельскохозяйственному институту [16:2 об.]. Это позволило техникуму не только продолжить обучение слушателей на занятиях по садоводству, огородничеству, полеводству, но и организовать новые курсы по геодезии и лесоводству.

В 1920-е гг. на базе бывшей школы Святейшего Синода, созданной в 1901 г., был открыт техникум овцеводства, ставший в 1932 г. Всесоюзным исследовательским институтом овцеводства и козоводства. В этот же период был образован сельскохозяйственный техникум с отделением инженерной мелиорации, получивший в 1927 г. статус зоотехнического института [3: 37-38].

Придавая большое значение подготовке педагогических кадров, Главпрофобр в июле 1921 г. разработал схему педагогического образования, в соответствии с которой в стране предполагалось функционирование нескольких типов учебных заведений, готовящих работников просвещения и образования. Во-первых, это были курсы – краткосрочные (6 месяцев – 1 год), для подготовки рядовых работников социального воспитания (для лиц, имеющих общее образование) и педагогические (обучение до двух лет), для подготовки рядовых работников социального воспитания дошкольных и школьных учреждений (для лиц, имеющих законченное общее образование в размере нормальной школы второй ступени или закончивших бывшее среднее учебное заведение). Во-вторых, постоянные учебные заведения среднего типа – педагогический техникум, рассчитанный на подростков, окончивших единую семилетнюю школу или имеющих соответствующее образование. Целью заведений среднего типа была подготовка квалифицированных работников социального воспитания и внешкольного образования. Курс обучения был рассчитан на четыре года и состоял из двух ступеней: первая, общеобразова-



Раздел V. История образования в России

тельная с педагогическим уклоном, вторая – специально-педагогическая с двумя отделениями – дошкольным и школьным. И, в-третьих, вузы, а также специальные научные педагогические двухгодичные курсы при соответствующих вузах для работников техникумов и профессионально-технических школ, на которые принимались лица, окончившие педагогические техникумы [15:20-21 об.].

По этой схеме началось построение сети средних педагогических учебных заведений на Ставрополье, проходившее параллельно с реформированием школьной системы. Так, в 1920-е гг. Первая мужская гимназия, созданная в 1837 г., была преобразована в советскую трудовую школу второй ступени и переведена в здание бывшей женской Ольгинской гимназии, а в самом здании гимназии обосновались курсы красных командиров; в помещении духовной семинарии была открыта Первая советская школа второй ступени; епархиальное женское училище было преобразовано во Вторую советскую школу первой и второй ступени; на базе двухгодичной церковно-приходской школы открылась Вторая Ставропольская учительская семинария, осуществляющая подготовку преподавателей школ первой ступени [3:37-38].

В 1921 г. были организованы Пятигорские двухгодичные педагогические курсы Терского губернского отдела Народного образования (Тергубоно) в г. Пятигорске, просуществовавшие до 1923 г. [17:1]. С 1923 по 1930 г. курсы были реорганизованы в Терский педагогический техникум имени Н.К. Крупской Терского окружного отдела Народного образования (крайоно) изначально в г. Пятигорске, а с 1925 г. техникум перевели в г. Ессентуки. По другим данным в Ессентуки техникум был переведен в 1924 г. и размещался в двух зданиях – на улице Советской, 28 и Советской, 13 [18:1]. С 1924 г. при техникуме было подсобное хозяйство, состоящее из земельного уча-

стка, огорода и овощехранилища. Также при педагогическом техникуме функционировала начальная школа № 9 имени Н.К. Крупской, в которой работали выпускники техникума (Б.П. Клименко, К.Ф. Ситник, М.Н. Мануйлова и др.). С 1930 – 1933 гг. техникум был переименован в Северо-Кавказский агрономический педагогический техникум Северо-Кавказского краевого отдела Народного образования (крайоно). В 1933 г. (по 1935 г.) техникуму был вновь возвращен статус педагогического, и он стал называться Ессентукский педагогический техникум. С 1936 г. техникум был реорганизован в Ессентукское педагогическое училище.

Минераловодское педагогическое училище отдела народного образования Ставропольского крайисполкома было образовано в 1928 г., по другим данным – в 1927 г. [19:1]. Изначально оно находилось в г. Минеральные Воды Минераловодского района Северо-Кавказского края в статусе Минераловодского педагогического техникума Народного Комиссариата просвещения РСФСР. С 1933 г. учебное заведение было переведено на станцию Иноземцево, находившейся на территории двух сел – Карраское и Николаевское Минераловодского района. Техникум располагался в трехэтажном здании по улице Верхнедачной, 7. Он был образован на базе железнодорожной школы второй ступени, что установлено по данным аттестатов ее выпускников, и подчинялся Министерству просвещения РСФСР. При нем функционировала начальная базовая школа № 28. Первый выпуск учителей был произведен в 1931 г. [20:1].

Ставропольский учительский институт, созданный в 1912 г., в 1923 г. стал педагогическим техникумом, а в 1930 г. был преобразован в Ставропольский агропедinstitut. 30 апреля 1928 г. было образовано Черкесское педагогическое училище отдела народного образования



Ставропольского крайисполкома, ликвидированное в 1955 г. [21:1]. В целом в 1920 – 1930-е гг. были открыты педагогические техникумы и училища в городах Ставрополе, Ессентуках, Минеральных Водах, Петровском, Микоян-Шахаре, Баталпашинске, что позволило обеспечить регион квалифицированными кадрами для работы в дошкольных и начальных образовательных учреждениях.

Среднее медицинское образование, наряду с сельскохозяйственным и педагогическим, также получило развитие на Ставрополье в лице Ставропольской военно-фельдшерской школы Ставропольского губвоенкомата, созданной в 1919 г. на базе фельдшерско-акушерской школы, функционирующей с 1914 г. [22:2]. В 1920-е гг. Ставропольская военно-фельдшерская школа стала крупным учебным центром по подготовке фельдшеров и акушеров, фармацевтов и зубных врачей, медсестер и санитарных врачей. В 1934 г. она получила статус медицинского техникума, а в 1937 г. – института [3:39].

В октябре 1922 г. в городе Ставрополе было образовано Ставропольское музыкальное училище управления культуры Ставропольского крайисполкома. Поскольку большая часть документов по истории училища за период с 1922 по 1943 гг. не сохранились, полностью установить структуру и функции училища не представляется возможным. Однако из документов по истории других образовательных и культурно-просветительских учреждений известно, что училище располагалось на проспекте Сталина, 56 и подчинялось краевому отделу по делам искусств. В нем функционировали отделения фортепиано (преподаватель Л.А. Цветкова) и вокальное (преподаватель и заведующая отделением с 1936 г. – О.В. Панкратьева) [23:3, 6].

Особое внимание следует уделить подготовке в 1920 – 1930-е гг. специалистов технической направленности. Несмотря на отсутствие на Ставрополье

многочисленных крупных промышленных центров, потребность страны в квалифицированных специалистах узкой технической направленности требовала развития сети образовательных учреждений для их подготовки. С этой целью были созданы Пятигорская (1917 г.) и Ставропольская (1920 г.) профессионально-технические школы (ПТШ), готовящие специалистов – техников, электротехников, электромехаников, механиков и др. [24:1]. Отсутствие единых требований, а также финансовые трудности на начальном этапе развития профтехшкол не способствовали их качественной работе. Ситуация изменилась после разработки Положения о профессионально-технической школе, в соответствии с которыми были определены цель, методы работы и перспективы развития учебных заведений [25:77-79].

По Положению ПТШ, открывавшаяся с разрешения местных органов народного образования и находившаяся в их ведении, имела целью подготовку квалифицированных рабочих и низшего административно-технического персонала для различных отраслей народного хозяйства, главным образом, для мелкой и кустарной промышленности. Школа должна была располагать учебно-вспомогательными учреждениями, соответствующими ее специфике: учебными мастерскими, учхозами, кабинетами, лабораториями. Предполагалось, что школа должна содержаться на средства государства, местных органов, хозяйственных организаций, а также за счет собственной хозяйственной деятельности, что на практике было часто единственным средством ее существования. Курс обучения в профтехшколе определялся в три и четыре года, в зависимости от специальности. В сельскохозяйственной профтехшколе обучение сокращалось до двух – трех лет. В Положение оговаривалось, что профтехшкола должна соответствовать общеобразовательному уровню се-



Раздел V. История образования в России

милетней Единой трудовой школы, осуществлять образовательный процесс на основе типовых учебных планов и программ с учетом специфики получаемой специальности. На первый курс промышленных ПТШ принимались подростки обоего пола от четырнадцати до шестнадцати лет, сельскохозяйственных ПТШ – от четырнадцати до восемнадцати. Учащиеся, выполнившие все требования учебного плана, получали от школы по установленной Наркомпросом форме свидетельство об окончании полного курса обучения. Окончившие промышленную ПТШ получали квалификацию и соответствующие технические права только после прохождения производственного практического стажа, установленного Наркомпросом по согласованию с соответствующими органами [25:78].

Окончание восстановительного периода еще более обострило проблему рабочего образования в стране. К концу 1925 г. промышленное развитие Ставрополья достигло довоенного уровня. К концу 1926 г. насчитывалось 900 промышленных предприятий, на которых работало 8 тысяч человек. Курс на индустриализацию, провозглашенный на XIV съезде ВКП (б), потребовал более высокой квалификационной подготовки рабочих. В связи с этим на Ставрополье, как и по всей стране, было усилено внимание к фабрично-заводскому ученичеству. Большая часть школ ФЗУ, образованных в первой половине 1920-х гг., помимо отсутствия опыта работы, столкнулись с материальными и техническими трудностями, заключавшимися в нехватке средств, оборудования, кабинетов, учебных пособий, помещений для практических работ, переполненности классов. В 1925 г., в соответствии с Положением о реорганизации ФЗУ, в крае приступили к учету всех подростков, занятых на местных предприятиях, и вовлечению их в систему ФЗУ, представленную двумя типами: самостоятельным учениче-

ством, для обучения подростков своего предприятия; и объединенным, для обучения подростков, работающих на мелких предприятиях однородной отрасли промышленности. При этом организация самостоятельных фабзавучей допускалась лишь при условии, что количество учеников в каждом классе было не менее двадцати человек [26:88].

Объединенные школы ФЗУ создавались для обслуживания мелких предприятий, родственных отраслей промышленности или для получения специалистов родственных отраслей. Все ученики содержались за счет предприятий в течение обучения, причем на третьем и четвертом курсах они обязательно проходили практику по специальности на своем предприятии. В условиях реализации данного Положения на Ставрополье были образованы школа ФЗУ (металлистов) при заводе «Красный металлист» в г. Ставрополе [27:80, 72-73]. На ее базе, а также на базе фабрики ходов и электростанции в 1928 г. была создана школа рабочих подростков [28:205 об.]. Были также созданы Ставропольская школа ФЗУ при Ставропольском кооперативно-промысловом и производственном союзе (1931 г.), [29:1], Ворошиловская (бывшая Ставропольская) школа шоферов и автомехаников земельного управления Орджоникидзевского крайисполкома (1932-1937 гг.) и др. [30:1]. Это были небольшие школы с количеством учащихся 20-60 человек. Своей учебной базы они не имели, производственное обучение проводилось непосредственно на предприятиях. Находились все учебные заведения в ведении Губпрофобра при Губоно. Учащиеся школ ФЗУ изучали общеобразовательные, общетехнические и специальные предметы, что способствовало повышению их общей грамотности, культуры, образованности, профессионального мастерства.

К началу 1930-х гг. был накоплен определенный опыт в области организа-



ции и методики обучения, создана технико-производственная база, в дальнейшем послужившая основой становления учебных заведений трудовых резервов, положено начало новой, прогрессивной системы обучения – операционно-комплексной, сформировались и закрепились за образовательными заведениями кадры преподавателей и мастеров производственного обучения.

В 1930 г. в школах ФЗО на Ставрополье обучалось уже около 11 тыс. учащихся. Постепенно все профессионально-технические учебные заведения края были переданы хозяйственным наркоматам [31:8-10].

Развитие сети начальных и средних профессионально-технических заведений в стране и крае требовали координации их деятельности и оформления структуры в рамках соответствующего законодательства. В целях установления единой централизованной системы профессионально-технического образования в стране Президиум Верховного Совета СССР 2 октября 1940 г. издал указ «О государственных трудовых резервах», в результате которого была оформлена система подготовки молодых квалифицированных рабочих для основных отраслей народного хозяйства страны. Сразу же началось оформление управленческого аппарата, в задачи которого входила практическая реализация указа. Так, 2 октября 1940 г. в г. Ворошиловске (Ставрополь) было создано Орджоникидзевское краевое управление трудовых резервов Главного управления трудовых резервов при Совете Народных Комиссаров СССР, начальником которого был назначен Рогоулин [32:2].

Указ 1940 г. о создании государственных трудовых резервов вызвал рост числа желающих среди городской и сельской молодёжи края получить профессионально-техническое образование по четырнадцати профессиям. В комиссии по призыву молодёжи в школы ФЗО, ремес-

ленное и железнодорожное училища потоком шли заявления с обещаниями после окончания учебы работать по-стахановски. В одной из краевых газет было опубликовано такое письмо: «13 ноября начала работать Петровская призывная комиссия по мобилизации сельской молодёжи в школы ФЗО. Большинство юношей, пришедших на комиссию, добровольно подали заявления...

Мобилизованная в школы ФЗО молодёжь показывала пример высокой успеваемости в учёбе и дисциплинированность на производстве. Так, Пётр Наливайко образцово работал в колхозе «Красный боец», заработал в этом году 316 трудодней. Ученик 7 класса Николай Дедов работал помощником машиниста в колхозе им. Димитрова и заработал 270 трудодней. Иван Зубков показывал образцы высокой производительности труда в колхозе «Красный восток», он был приёмщиком тракторной бригады и заработал 313 трудодней. Каждый год его премировали.

В ответ на заботу мы будем относиться к работе с высокой сознательностью, чтобы за короткий срок обучения хорошо освоить новую профессию.

Принятые в школу ФЗО: Анатолий Дорохин, Алексей Николаенко, Виктор Пашин, Иван Калужский, Иван Юдин, Пётр Ярковой, Александр Недоводий, Василий Анцупов» [31:11].

На страницах газеты «Орджоникидзевская правда» начала работать рубрика «Хроники призыва», в которой публиковались данные работы призывных комиссий:

- на 400 мест в Ворошиловское ремесленное училище №1 было подано 2000 заявлений; в городе Будённовске на 34 места – более 1000 заявлений; в селе Гофицком – 11 и 500 соответственно; в селе Дивном – на 10 – 495; в селе Курсавка – на 30 – 700; в станице Советской – на 13 мест – 200 заявлений; в городе Моздоке, который до 1944 г. входил в состав Ставропольского края – на 26 – 500; в городе Черкесске – более 1000 заявле-



Раздел V. История образования в России

ний; в городе Невинномысск – на каждое место 15 заявлений [31:12].

В результате к 25 ноября в крае были созданы, укомплектованы и приступили к работе целый ряд средних профессионально-технических учебных заведений, готовящих квалифицированных специалистов. Ремесленное училище №1 с контингентом учащихся 400 человек (200 мест для городской молодёжи и 200 – для сельской) в г. Ворошиловске разместились в помещениях освобождённой для этого железнодорожной школы № 64 (сегодня это МОУ СОШ № 4). В этом же здании были расположены общежитие, баня, учебные и производственные классы. Директором был назначен инженер Юшков, руководивший до этого школой ФЗУ при заводе «Красный металлист». В ремесленном училище №1 готовили металлистов, станочников, слесарей, кузнецов и электромонтеров для промышленных предприятий краевого центра. Железнодорожное училище №1 с контингентом учащихся 250 человек в г. Минеральные Воды разместилось в школе ФЗУ, имевшей основательную учебно-материальную базу и выпустившую более трех тысяч квалифицированных рабочих. В железнодорожном училище намечалось вести подготовку рабочих для железнодорожного транспорта по специальностям помощник машиниста, слесарь, токарь, электромонтер, инструментальщик и столяр. Директором ЖУ был назначен Аникеенко, до этого возглавлявший школу ФЗУ. Школа ФЗО №1 с контингентом учащихся 200 человек в Карачаево-Черкесской автономной области было сформировано из двух подгрупп по 100 человек в каждой. Общежитие для первой группы на 100 человек (для подготовки 60 забойщиков и 40 крепильщиков) при шахте №1 было предоставлено трестом «Орджуголь». Для второй подгруппы, где готовились строители, помещение было выделено трестом «Донбассшахстрой» в новых домах в

Микоян-Шахаре (с 1957 г. – г. Карачаевск). Для руководства производственными работами учащихся были привлечены лучшие горняки – Моисеенко и Пономарёв. Директором школы был назначен Дёмин. Школа ФЗО №2 с контингентом учащихся 200 человек в г. Пятигорске готовила металлистов (станочники, кузнецы, слесари по ремонту автомобилей и тракторов, электрослесари, столяры) для предприятий города, и в первую очередь для мотороремонтного завода. Школа ФЗЦ №3 (200 человек) в г. Георгиевске разместились в здании Дома колхозника, где в срочном порядке был достроен второй этаж. Для подготовки 60 формовщиков и литейщиков на арматурном заводе выделена литейная площадка. Опытным мастерам-литейщикам Дронову и Иващенко было поручено готовить молодую смену. В промышленной артели «Кустсельмаш» 60 учащихся должны изучать колесно-бондарное дело. Будущие жогари и формовщики (80 человек) под руководством мастеров Лабода и Зари на кирпичном заводе НКПС начали осваивать жогарное дело и выработку керамических изделий. Директором школы был назначен Белосветов. Школа ФЗУ №4 с контингентом учащихся 200 человек (80 проходчиков, 40 бетонщиков, 40 каменщиков, 40 арматурщиков) в г. Невинномысске должна была готовить молодых рабочих для строительства Невинномысского канала. Директором школы был назначен Шиков, старшим мастером-десятиником тоннельного участка Балобанов.

Эти процессы получили отражение в докладной записке секретаря Крайкома ВКП (б) М.И. Золотухина в ЦК партии о выполнении указа Президиума Верховного Совета СССР «О государственных трудовых резервах СССР» указывалось, что «крайкомом ВКП (б) 9 октября 1940 г. было принято развернутое решение об организации в крае четырех школ фабрично-заводского обучения в городах:



Пятигорске – на базе моторно-ремонтного завода, мебельной фабрики и бетонного завода; в городе Микоян-Шахаре – на базе угольных шахт и дорожного строительства; в городе Георгиевске – на базе арматурного завода, кирпично-черепичного и обозостроительного завода и в городе Невинномысске – на базе строительства тоннеля Невинномысского канала; ремесленного училища в городе Ворошиловске на базе станкостроительного завода «Красный металлист» и железнодорожного училища в городе Минеральные Воды на базе существующей железнодорожной школы. Всего в школах и училищах должно быть подготовлено специалистов различных профессий – 1520 человек. К 15 октября в районах и городах края были созданы комиссии по призыву (мобилизации) городской, колхозной молодежи в школы ФЗО, ремесленное и железнодорожное училища, в которых на это число уже поступило около 10 тысяч заявлений...» [33:45].

В 1930-е гг. становление и реорганизация системы органов управления средним профессионально-техническим образованием шло в направлении, продиктованном как советским законодательством в сфере образования, так и административно-территориальным оформлением региона. 10 января 1934 г. был создан Отдел народного образования исполнительного комитета Ставропольского краевого Совета народных депутатов (крайно) [34:2]. Были образованы новые отделы народного образования исполнительных комитетов городских Советов рабочих, крестьянских, красноармейских (горских и казачьих) депутатов: городской – Черкесский (бывший Баталпашинский) (1931 г.), районные – Суворовский (1934 г.), в 1935 г. – Александровско-Обильненский, Апанасенковский, Аполлонский, Курский, Либкнехтовский, Нагутский, Новоселицкий, Советский, Солдато-Александровский, Старомарьевский, Степновский, Трунов-

ский, Хабезский, Шпаковский (бывший Спицевский, Старомарьевский); окружные отделы – Дмитриевский, Егорлыкский, Зеленчукский, Икон-Халкский, Каясулинский [35].

Потребность в квалифицированных кадрах для работы в сельском хозяйстве в 1930-е гг. в условиях коллективизации неуклонно росла. Это отразилось на увеличении сети сельскохозяйственных средних профессиональных учебных заведений в крае. 30 декабря 1930 г. в станции Старощербиновской Ейского района был образован Георгиевский техникум механизации сельского хозяйства управления сельского хозяйства Ставропольского крайисполкома. Изначально (с декабря 1930 г. по июль 1931 г.) он назывался Георгиевский техникум индустриального земледелия (ТИЗ) земельного управления Северо-Кавказского крайисполкома. В июле 1931 г. техникум был переведен в г. Георгиевск Северо-Кавказского края. С этого времени по 1937 г. он функционировал как Георгиевский техникум индустриального земледелия (ТИЗ) земельного управления Орджоникидзевского крайисполкома; с 1937 – 1939 гг. – Георгиевский техникум индустриального земледелия (ТИЗ) земельного отдела Орджоникидзевского крайисполкома; с 1939 г. – Георгиевский сельскохозяйственный техникум земельного отдела Ставропольского крайисполкома [36:2].

В 1932 г. в поселке Первомайский был основан Карачаевский зооветеринарный техникум Главного управления подготовки кадров Министерства сельского хозяйства РСФСР [37:1].

В 1936 г. в селе Богословское была основана Либкнехтовская районная колхозная школа земельного отдела Орджоникидзевского крайисполкома, функционирующая до 1940 г. [38:2].

По решению ЦК ВКП (б) с 1 марта 1939 г. на базе Орджоникидзевской краевой коммунистической сельскохозяйственной школы, основанной в сентяб-



ре 1937 г., начал функционировать Орджоникидзевский колхозный сельскохозяйственный техникум земельного отдела Орджоникидзевского крайисполкома (время его ликвидации неизвестно, дела в ГАУ ГАСК до 1941 г. включительно). Техникум располагался по адресу г. Ворошиловск улица Кагановича, 2 (позже Советская, 1), в нижнем этаже здания, в котором до революции находилась гимназия, а после – принадлежавшего курсам партийного актива [39:1]. В 1939 г. техникум выпустил сорок семь техников сельского хозяйства, в 1940 г. – сто тридцать. О социальном и партийном составе контингента, обучающегося в техникуме, пополняющегося со всех районов края, говорят цифры: среди учащихся было два депутата Верховного Совета СССР, два депутата Верховного Совета РСФСР и двенадцать орденосцев. Учащиеся техникума изучали историю ВКП (б), историю СССР, растениеводство, общее земледелие, механизацию, зоотехнию, математику, естествознание, химию, русский язык, географию и другие предметы. При сельскохозяйственном техникуме с 1939 г. находилась школа повышения квалификации колхозных работников, а с октября 1940 г. – курсы шоферов.

Прасковейский техникум виноделия и виноградарства Народного Комиссариата пищевой промышленности РСФСР, расположился на южной окраине села Прасковья, в десяти километрах от районного центра Буденновска, был образован в августе 1938 г. Его деятельность началась с приказа Народного Комиссариата пищевой промышленности РСФСР от 19 августа 1938 г. за № 583, по которому техникум был создан на базе реорганизованной школы виноградарства и виноделия, существовавшей еще с 1905 г. [40:1]. В техникуме готовили специалистов сельского хозяйства узкой направленности: техников и технологов винодельческой промышленности, младших агрономов и плодоовощеводов.

В 1932 г. была образована Кисловодская школа медицинских сестер Всесоюзного объединения курортов Народного Комиссариата здравоохранения РСФСР, впоследствии Кисловодское медицинское училище отдела здравоохранения Ставропольского крайисполкома. Название школы взято со слов бывшего директора медицинского училища Баба-ян Амбарцум Леоньевича [41:1]. Изначально Кисловодская школа медицинских сестер подчинялась непосредственно Управлению Кисловодского курорта. В 1937 г. по приказу № 983 от 25 августа Народного Комиссариата здравоохранения РСФСР за подписью Народного Комиссара Здравоохранения СССР С. Чеснокова Кисловодская школа медицинских сестер со всеми помещениями, оборудованием, инвентарем, подсобными предприятиями, контингентом и всеми расчетами на 1 августа 1937 г. была передана Орджоникидзевскому краевому отделу здравоохранения с центром в г. Кисловодске, на который возлагалось ее содержание [42:2].

То., среднее профессиональное образование на Ставрополье в 1920-е – 1930-е гг. получило развитие в связи с процессами, происходившими в социально-экономической и политической жизни страны. Восстановление народного хозяйства, курс на индустриализацию и коллективизацию существенно увеличили потребность в квалифицированных кадрах, в первую очередь, рабочей специализации. В целом система СПО, находившегося на местах в ведении губпрофобров, была представлена следующими видами: педагогическое, социально-экономическое, индустриально-техническое, сельскохозяйственное, медицинское и художественное образование. В связи с хозяйственно-экономическими и социальными особенностями Ставрополья важное место в системе профобразования заняли сельскохозяйственные средние профессиональные учебные заведе-



ния – сельскохозяйственные школы, курсы, техникумы и т.д. Возросшая потребность в рабочих специальностях обусловила возникновение таких типов учебных заведений как школы фабрично-заводского ученичества, учебно-показательные мастерские, школы рабочей и крестьянской молодежи, профтехшколы, различные курсы. В школе медицинских сестер, медицинских курсах осуществлялась подготовка медицинского персонала со средним образованием; в музыкальном техникуме и художественном училище – работников культуры и просвещения; подготовка педагогических кадров для дошкольных и начальных образовательных учреждений – в педагогических техникумах, училищах и педкурсах.

Литература

1. Нестеров А.С. История профессионально-технического образования на Ставрополье и Кубани (1940-1980 гг.): Авт. дисс...к. ист.н. – Ставрополь, 2006.
2. Профессионально-техническое образование России за 1917-1921 гг. Юбилейный сборник / Под ред. О.Г. Аникст. – М., 1922.
3. Беликов Г. Ставрополь. Своя строка в истории... Очерки истории образования и медицины. – Ставрополь, 2003.
4. ГАУ ГАСК, ф.Р – 5696, д.40, 1942 – 1956 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 4079, д.249, 1946 – 1973 гг.
5. ГАУ ГАСК, ф.Р – 4234, д.156, 1946 – 1970 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 4234, д.156, 1946 – 1970 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 1718, д.821, 1923 г., 1925 г., 1929 – 1977 гг.
6. ГАУ ГАСК, ф.Р – 5122, д.90, 1948 – 1962 гг.
7. ГАУ ГАСК, ф.Р – 4125, д.290, 1944 – 1971 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 5218, д.448, 1943- 1969 гг.
8. ГАУ ГАСК, ф.Р – 1141, д.63, 1920 – 1924 гг.
9. ГАУ ГАСК, ф.Р – 1136, д.17, 1925 – 1929 гг.
10. ГАУ ГАСК, ф.Р – 20, д.4, 1922 – 1926 гг.
11. ГАУ ГАСК, ф.Р – 5500, д.282, 1942 – 1972 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 3662, д.188, 1924 – 1925 гг., 1943 – 1962 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 5177, д.262.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 1719, д.295, 1924 – 1929 гг., 1934 г., 1945 – 1973 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 4301, д.358, 1946 – 1971 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 4390, д.500, 1943 – 1973 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 1723, д.275, 1924 – 1932 гг., 1948 – 1972 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 3427, д.160, 1944 г., 1947 – 1970 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 4529, д.197, 1957 – 1970 гг.
12. ГАУ ГАСК, ф.Р – 5345, д.166, 1944, 1946 – 1970 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 4316, д.12, 1947, 1951 – 1953 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 4634, д.164, 1947, 1950 – 1971 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 4641, д.324, 1946, 1948, 1950 – 1973 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 5378, д.45, 1943 – 1953 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 1982, д.5, 1925 г., 1930 г., 1934г.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 4028, д.699, 1943 г., 1945 – 1976 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 5525, д.212, 1943 г., 1946 – 1948 гг., 1950 – 1957 гг., 1959 – 1970 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 5753, д.227, 1943 – 1977 гг.
13. ГАУ ГАСК, ф.Р – 23, д.35, 1926 – 1928 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 24, д.272, 1928 – 1956 гг.
14. ГАУ ГАСК, ф.Р – 90, д.415, 1919 – 1933 гг.
15. ГАУ ГАСК, ф.Р – 90. Он.1. Д.14.
16. ГАУ ГАСК, ф.Р – 90. Он.1. Д.13.
17. ГАУ ГАСК, ф.Р – 4097, д.64, 1944 – 1956 гг.
18. ГАУ ГАСК, ф.Р – 4097. Он.1. Д.3.
19. ГАУ ГАСК, ф.Р – 4236, д.178, 1954-1973 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 4236. Он.1. Д.5.
20. ГАУ ГАСК, ф.Р – 4236, д.178, 1954-1973 гг.
21. ГАУ ГАСК, ф.Р – 237, д.63, 1943-1954 гг.
22. ГАУ ГАСК, ф.Р – 869, д.6, 1919-1920 гг.
23. ГАУ ГАСК, ф.Р – 3993. Он.1. Д.1.



Раздел V. История образования в России

24. ГАУ ГАСК, ф.Р – 1198, д.33, 1917 – 1922 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 390, д.13, 1920 – 1923, 1926 гг.
25. ГАУ ГАСК, ф.Р – 300. Оп.1. Д.256.
26. ГАУ ГАСК, ф.Р – 300. Оп.1. Д.25.
27. ГАУ ГАСК, ф.Р – 320. Оп.1. Д.97.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 300. Оп.1. Д.90.
28. ГАУ ГАСК, ф.Р – 300. Оп.1. Д.499.
29. ГАУ ГАСК, ф.Р – 6289, д.2, 1931 г.
30. ГАУ ГАСК, ф.Р – 648, д.194, 1932 – 1937 гг.
31. Артищев А.А., Найдено Г.В. Становление и развитие начального профессионального образования в Ставропольском крае (исторический аспект). – Ставрополь, 2007.
32. ГАУ ГАСК, ф.Р – 2875, д.1197, 1923 г., 1943 – 1975 гг.
33. Наш край: Документы, материалы (1917-1977 гг.). – Ставрополь, 1983.
34. ГАУ ГАСК, ф.Р – 2174, д.2044, 1934 – 1941 гг., 1943 – 1979 гг.
35. ГАУ ГАСК, ф.Р – 250, д.168, 1944 – 1962 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 3184, д.33, 1944 г., 1946 – 1955 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 3461, д.1, 1943 – 1944 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 2608, д.205, 1941 г., 1946 – 1969 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 5381, д.130, 1943 – 1963 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 4835, д.215, 1941 г., 1944 – 1970 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 5754, д.72, 1942 – 1956 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 2976, д.118, 1943 – 1951 гг., 1943 – 1962 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 3360, д.109, 1943 – 1960 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 5415, д.54, 1943 – 1952 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 3685, д.99, 1942 – 1944 гг., 1946 – 1953 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 2539, д.59, 1942 – 1944 гг., 1942 – 1953 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 3353, д.189, 1943 – 1958 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 4521, д.168, 1945 г., 1947 – 1962 гг., 1970 – 1974 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 260, д.6, 1944 г., 1946 – 1956 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 5256, д.227, 1946 г., 1947 г., 1950 г., 1951 г., 1959 – 1971 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 132, д.65, 1943 – 1952 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 3286, д.40, 1935 – 1936 гг., 1943 – 1944 гг., 1946 – 1954 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 3072, д.176, 1943 – 1953 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 416, д.181, 1944 – 1971 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 262, д.40, 1953 – 1956 гг.; ГАУ ГАСК, ф.Р – 5101, д.45, 1945 – 1958 гг.
36. ГАУ ГАСК, ф.Р – 4663, д.158, 1943 – 1967 гг.
37. ГАУ ГАСК, ф.Р – 400, д.46, 1935 – 1937 гг., 1942 г., 1946 г., 1952 г.
38. ГАУ ГАСК, ф.Р – 869, д.27, 1936 – 1940 гг.
39. ГАУ ГАСК, ф.Р – 1035, д.51, 1937 – 1941 гг.
40. ГАУ ГАСК, ф.Р – 4300, д.274, 1944 – 1970 гг.
41. ГАУ ГАСК, ф.Р – 4120, д.203, 1937 г.
42. ГАУ ГАСК, ф.Р – 2875, д.1197, 1923 г., 1943 – 1975 гг.

Сведения об авторах

Каменева Галина Николаевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры методики филологии и истории СГПИ. Сфера научных интересов – гендерная история и бытовая повседневность второй половины XX века, история Великой Отечественной войны. Имеет около тридцати публикаций по проблеме исследования.

Леонова Наталья Александровна – кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и культурологии СГПИ. Сфера научных интересов – историческая антропология / социокультурная отечественная история 1920-х – 1930-х гг. / история семьи и детства. Имеет около тридцати публикаций по проблеме исследования.

* * *



ШКОЛЬНАЯ РЕФОРМА 1958 ГОДА В СССР: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Т.С. Овчаренко

Проблемы отечественного школьного образования всегда обращали внимание и в настоящее время вызывают пристальный интерес общества и государства. Исследователи расходятся в подсчетах количества и оценках проводившихся в нашей истории реформ просвещения. Нынешнее очередное реформирование образования в целом и школьного в частности особого восторга не вызывает, поскольку стало очевидным, что выхолащивается лучшее из предыдущего опыта. Отечественное образование, прежние успехи которого были признаны во всем мире, сегодня сдало свои передовые позиции. Государство, в лице Президента РФ, вынуждено признать это как самую серьезную угрозу нашей конкурентоспособности, а поэтому считает важнейшей задачей возрождение российской образовательной системы. В этой связи особую актуальность приобретает исторический опыт, особенно не столь отдаленного периода, советского, тем более многие из нас родились и жили в то время. Исключительно важными и интересными в практическом и научном плане представляются годы «оттепели», а именно середина 1950-х – первая половина 1960-х гг. Происходивший тогда процесс либерализации охватил практически все сферы жизни общества. Не стала исключением и система образования. В декабре 1958г. сессия Верховного Совета СССР утвердила Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», означавший начало школьной реформы. Предполагалось провести реформу в те-

чение четырех-пяти лет. История реформы образования, как и весь многосложный процесс развития советского общества на данном этапе, получила неоднозначное, а порою противоречивое отображение в научной литературе. В качестве самостоятельного образа школьная реформа 1958 г. в отечественной историографии не стала. Можно лишь говорить о фрагментарном историографическом обзоре в монографиях и, особенно, в диссертационных исследованиях. Задачей данной статьи является представление в качестве самостоятельного сюжета историографии школьной реформы 1958 г. в СССР.

Рассмотрение и оценка школьной реформы 1958 г. как и все то, что происходило в годы хрущевской оттепели, за последние десятилетия подверглись невероятным историографическим коллизиям. Огромный массив фактического материала освещался с конъюнктурных позиций: то восторженно, и высокопарно, то негативно, а то вовсе оставался вне поля зрения исследователей. Анализ и обобщение накопленной разнообразной литературы по указанной теме позволяет системно представить основные направления «исследовательских троп», определить условную периодизацию отечественной историографии и сформировать целостное представление о роли и значении сложившегося опыта в дальнейших научных поисках.

Начало исследования реформы образования 1958 г. относится к 1959-1961 гг. и становится органичной частью отечественной историографии середины 1950-первой половины 1960-х гг. По мнению А.В. Пыжикова, в этот период «Историческая наука... была подверже-



на апологетике и комментаторству. Вплоть до октябрьского (1964 г.) пленума ЦК КПСС период, связанный с деятельностью Н.С. Хрущева на посту первого секретаря ЦК КПСС и Председателя Совета Министров СССР, показывался исключительно в позитивных тонах; более того, период 1953-1964 годов в исторических работах именовался «великим десятилетием». Различные аспекты преобразований, инициируемых Хрущевым, подавались как блестящие разработки, правота которых подтверждена жизнью» [40:4].

Первый этап (1959-1964 гг.) в исследовании реформы школы 1958 г. является самым насыщенным в плане проявления как практического, так и научного интереса к данной проблеме. Наибольшее количество работ конца 1950-х начала 1960-х годов содержали большой фактический материал, обобщали и популяризировали практический опыт проведения школьной реформы. В то же время в них с некоторой поспешностью и определенным субъективизмом оценивались происходившие изменения в образовании [1;2;3;9;24;30;43].

Интерес к отдельным аспектам реформы образования, прежде всего, проявляли исследователи, занимавшиеся историей коммунистической партии, обобщавшие, буквально по горячим следам, опыт партийного руководства школой после принятия реформы 1958 г. [7;15;22;25;26;36;37], представители педагогической науки [5;10;11;19;20;21;41;44;45].

Осмыслению некоторых сторон проблем перестройки народного образования, «укрепления связи школы с жизнью» были посвящены историко-партийные диссертационные исследования 1960-1963 гг., выполненные на региональном материале [17;31;35;42;47;48].

Особенностью этих работ являлось то, что в них на большом фактическом материале освещалась деятельность региональных партийных организаций по

выполнению директив высшего партийно-государственного уровня в сфере образования. При этом исследователи не выделяли хронологически период 1958-1964 гг. и в качестве объекта реформа образования, проводившаяся Н.С. Хрущевым, не изучалась. Указанные труды также отличались, присущими тогдашним публикациям, слабыми сторонами: неоправданно поспешное одобрение всего нового, что внедрялось в ходе реализации школьной реформы; необоснованные выводы о том, что уже к 1958 г. в ряде регионов была решена задача «соединения обучения с производительным трудом», поставленная в реформе [17:17].

После октябрьского (1964 г.) пленума ЦК КПСС, принявшего решение об освобождении Н.С. Хрущева от занимаемых им высоких государственных постов, начался новый этап советской истории, а также и историографии школьной реформы 1958 г. Он продлился до 1970-х гг. и представлен, в основном, диссертационными работами, рассматривавшими проблемы реформирования школы в годы «оттепели» в историко-партийном аспекте [8;23;32;49]. В них, в отличие от предшествующего периода, расширились хронологические рамки исследования, а именно, вплоть до 1964 г., что соответствовало официальным партийно-государственным решениям о начале и окончании школьной реформы. Это дало авторам возможность проследить отдельные направления и процессы, происходившие в области образования, на протяжении более длительного временного отрезка. Кроме того, они попытались дать объективную оценку реформы 1958 г.

Вместе с тем работы данного периода в полной мере отразили программные установки правящей партии на построение коммунизма в нашей стране к 1980 году, что явно было утопией, а также новые конъюнктурные проявления. Практически во всех работах данного



периода не давался всесторонний анализ школьной реформы.

Исключением стала диссертация Лемсона М.И. [29]. В ней на обширной источниковой базе (документы центральных и местных архивов в географических рамках СССР, опубликованные официальные документы и периодическая печать, статистические данные) рассматривалась государственная политика в школьном образовании. Автор обратил внимание на предпосылки нового этапа в развитии школы, выявил основные причины реформы с позиций официального курса коммунистической партии, начало которому положил XX съезд. В соответствии с требованиями исторической науки середины 1960-х гг. раскрывался механизм разработки и реализации политики в школьном образовании, дана оценка школьной реформе 1958 г. Лемсон М.И. подчеркивал, что «школьная реформа была серьезной и результативной попыткой решить ... наиболее сложные вопросы в жизни школы... Однако не все в Законе о школе оказалось удачным...» [29:16-17]. Автор отмечал возникшее противоречие основных положений Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» с реальной действительностью, но его разрешение он видел только в рамках сферы просвещения, а именно внесение поправок в реформу. Оценивая роль и место школьной реформы 1958 г. Лемсон М.И. подчеркивал, что ее осуществление было только составной частью политики в области образования, а поэтому «неправомерно отождествлять многогранную деятельность партии... - по руководству школой только с осуществлением Закона о школе» [29:18]. Анализируемая работа отличалась от многих, посвященных школьной политике второй половины 1950-х – пер-

вой половины 1960-х гг., нестандартностью подходов, но ряд выводов автора представлялись спорными, кроме того, проведенное исследование не затрагивало содержание и практическую реализацию реформы 1958 г.

В 1960-е гг. вопросы реформирования системы образования в целом и общеобразовательной школы в частности 1958-1964 гг. привлекли внимание философов, экономистов и юристов [4;6;14;16;46].

1970-е – первая половина 1980-х годов, по мнению А.В. Пыжикова, стали годами замалчивания личности Н.С. Хрущева [40: 4]. Следуя не только конъюнктурным соображениям, но и официальным установкам, отечественные исследователи не рассматривали происходившие в 1953-1964 гг. процессы в экономической, социальной, политической и духовной сферах. Это касалось и реформы образования 1958 г. «Одной из причин отсутствия анализа многих проблем, связанных с периодом деятельности Н.С. Хрущева, явилось утвердившееся с середины 60-х годов мнение, что все необходимые оценки уже даны октябрьским (1964 г.) пленумом ЦК КПСС. От ученых требовалось не заострять внимание на допусках в разное время ошибках и недостатках» [40: 4]. Таким образом в отечественной исторической науке создалась ситуация своеобразной «паузы» в глубоком и всестороннем исследовании хрущевского периода, чего не скажешь о зарубежной историографии.

Новый этап в разработке проблем реформирования образования в СССР начался после принятия целого пакета партийно-государственных документов в 1984 г., известного как реформа общеобразовательной и профессиональной школы [33]. Ее практическая реализация побудила интерес к предшествующему опыту, а именно к опыту реформы 1958 г. Все чаще в печати и устной форме появлялись высказывания по поводу пре-



емственности школьной политики и сравнения реформ. Реформа 1958 г. вновь стала привлекать исследователей, которые в контексте истории общеобразовательной школы рассматривали различные аспекты. Появились как обобщающие труды [15], так и монографии [28;39].

Рассматривая историю осуществления всеобщего обязательного восьмилетнего образования «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР» особое внимание уделили реализации Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Отмечалось его позитивное значение: «При всех сложностях перестройки школы в духе Закона..., известном воздействии на ее деятельность субъективных решений и поспешных реорганизаций школьное дело в целом продвинулось вперед» [34:78].

В монографии В.С. Плясовских реформе школы 1958 г. и ее урокам посвящен целый параграф. В нем рассматривались поиски совершенствования общеобразовательной школы и конкретные практические наработки в различных регионах страны, позволившие XX съезду (1956 г.) определить курс в области народного образования, принять закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». По мнению автора, «это была попытка комплексного решения проблем образования с учетом новых общественных потребностей» [39:47]. В монографии, отмечая противоречивость мер, принятых в связи с поведением реформы школы, давалась ей положительная оценка, и акцентировалось внимание на актуальности предшествующего опыта в условиях перемен, происходивших во второй половине 1980-х гг. Автор, делая выводы об уроках разработки и осуществления реформы школы 1958 г., подчеркивал: «Он (опыт – Т. Овчаренко)

учит необходимости постоянного и неослабного внимания к проблемам школьной жизни, которая всегда подвижна, чутко реагирует на общественное внимание и не терпит субъективизма...Здесь недостаточно энтузиазма; решение этой задачи требует разнообразных организационных и воспитательных мер, огромных материальных вложений, концентрации усилий всего народа. При определении задач школы недопустимо ориентироваться только на текущие общественные потребности, как бы важны они ни были в тот или иной момент. Эффективным может быть лишь путь сочетания их с длительными стратегическими потребностями общества. В этой работе важно учитывать не только экономические интересы общества, но и ценностные установки подрастающего поколения, принимать во внимание весь комплекс... развития и функционирования этого социального института» [39: 52-53].

В конце 1980-х – начале 1990-х гг., когда началось переосмысление различных периодов отечественной истории, вновь внимание исследователей привлекла деятельность Н.С. Хрущева. Прежние замалчивание и стереотипы, а также обвинения в «волюнтаризме» и субъективизме (практически во всех научных и учебных изданиях) сменились массой разнообразных публикаций в периодической печати и попытками исследователей беспристрастно осветить не столь отдаленные, но очень специфичные годы нашей истории. Из многочисленной литературы тех лет следует выделить ряд монографий обобщающего характера [12;18;38;40].

В контексте анализа разработки историками реформы образования 1958 г. особого внимания заслуживает работа «XX съезд КПСС и его исторические реальности», где в главе «Перестройка народного образования: замыслы и результаты» указанная реформа рассматрива-



лась как «четвертое крупное преобразование в послеоктябрьский период истории страны» [12:294]. Отмечая назревшую необходимость и целесообразность перестройки образовательной системы, ее положительные стороны и результаты, в монографии подчеркивалась неоднозначность оценок реформы школы и важность исследования ее действительных причин, характера, социальных результатов, места в ряду других реформ того времени [12:298].

Однако, как заметил А.В. Пыжиков, «некоторые разработки рубежа 80-90-х годов характеризовались увлечением крайностями. Особенно распространено было фронтальное очернительство всего и вся, что было в официальной исторической науке, и чрезмерная идеализация и возвеличивание мнений тех, кто не был с нею связан» [40:5]. Данная ситуация сложилась не только при рассмотрении проблем внутренней и внешней политики советского периода, роли личности в новейшей истории страны, реформаторской деятельности Н.С. Хрущева, но и школьных реформ.

В контексте темы данной статьи следует выделить монографию Днепров Э.Д. «Четвертая реформа», вышедшую в 1994 г. [24]. Она была выполнена в рамках российской образовательной реформы, спонсором которой выступил неизвестный нам американский предприниматель Джордж Сорос. На основе проведенного анализа Э.Д. Днепров выделил четыре реформы в отечественном школьном образовании: реформы 1803-1804, 1864, 1918 гг. и начавшееся с 1990 г. реформирование школы под его непосредственным руководством в качестве Министра образования Российской Федерации [24: 15]. С позиции концепции реформ и контрреформ автор не считал необходимым причислить к ряду реформ школьную реформу 1958 г. Тем не менее, Э.Д. Днепров не обошел вниманием процессы, происходившие в период хру-

щевской «оттепели», и соответственно – образование. В монографии, со свойственной автору манерой рассуждений, отмечалось: «В это обнадеживающее время общество вновь встрепенулось, начало дышать свободнее. Свободнее стала дышать и школа, педагогическая мысль, предчувствуя свой ренессанс (первым ренессансом Э.Д. Днепров назвал школьную реформу 1918 г. – Т. Овчаренко). И в значительной мере этот ренессанс действительно состоялся, хоть и был он недолгим. Внешне школа почти не изменилась: она по-прежнему была лишь государственной ячейкой, прежними оставались ее официальные цели, учебные программы, внутренний строй и пр. Но в ней стало меняться главное – ее дух, ее самосознание... начали пробуждаться тяга к новому, педагогическая инициатива, вкус к творчеству... Зерна, посеянные на ниве образования в конце 1950-начале 1960-х годов, дали свои всходы спустя двадцать лет, когда громко зазвучали имена и дела многих «шестидесятников...» [24:49-50].

С распадом СССР и сменой общественно-политического строя история советского периода стала мало привлекательной для исследователей. Свою приверженность новой власти они демонстрировали в разной форме, включая и обращение к опыту более отдаленного прошлого. Например, тот же Э.Д. Днепров, и как историк образования, и как государственный чиновник, во многих своих публикациях и выступлениях в СМИ призывал вернуться к системе и практике школьного строительства, которая существовала в Российской империи в начале XX столетия. Призывы вскоре материализовались, в первую очередь, введением концентрической структуры школьного образования, которая существует и поныне, и которая с самого начала вызвала не просто нарекания со стороны педагогов и общественности, а жесткую критику.



За последние двадцать лет защищены десятки кандидатских и докторских диссертаций по истории отечественного образования, но лишь одна из них посвящена школьной реформе 1958 г. Это – диссертация Кураева А.В. «Реформа общеобразовательной средней школы РСФСР 1958-1964 гг. (социально-экономический аспект [27]. Автор исследовал причины и предпосылки данной реформы, проанализировал этапы разработки и основные ее положения, раскрыл особенности экономического обеспечения перестройки школы, охарактеризовал реорганизацию структуры ее управления, выявил ошибки и просчеты в проведении реформы и определил ее значимость [27].

Анализ литературы свидетельствует о том, что с момента введения реформы школы 1958 г. она в той или иной степени разрабатывалась исследователями, как в нашей стране, так и за рубежом. Однако до сих пор нет системного анализа данной реформы на основе достижений современной исторической науки. Это и предопределяет актуальность рассматриваемой проблемы в научном и практическом аспектах.

Литература

1. Арсеньев А.М. *Строительство коммунизма и школа*. – М., 1962.
2. Атутов П.Р. *Учебно-воспитательная работа в связи с трудом учащихся на предприятии*. – М., 1959.
3. Атутов П.Р. *Учение и труд в школе*. – М., 1962.
4. Ботвинникова Г.С. *О связи трудового воспитания с общественно-экономическим развитием*. Иркутское кн. изд-во. – 1961.
5. Братцев К.Ф. *В помощь политехническому обучению*. Рязанское книжное изд-во. – 1963.
6. Бузляков Н.И. *Общественные фонды потребления*. – М., 1964.

7. Герасин Ф. *Деятельность партийных организаций по укреплению связи школы с жизнью*. – М., 1964.

8. Гладков Ю.И. *Коммунисты Ставрополя – организаторы соединения школьного обучения с производительным трудом учащихся (1956-1964 гг)*. Дисс. ... канд. ист. наук. – Ростов-на-Дону, 1967.

9. Гончаров Н.К. *Перестройка советской школы*. – М., 1959;

10. Гореславский С.И. *Политехническое и производственное обучение на опыте ученических бригад*. – М., 1961.

11. Данилов М.А. *Липецкий опыт рациональной организации урока*. – М., 1963.

12. *XX съезд КПСС и его исторические реальности /Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС; Под общей ред. В.В. Журавлева*. – М., 1991.

13. Днепров Э.Д. *Четвертая школьная реформа в России*. – М., 1994.

14. Дорохова Г.А. *Организация управления образованием в СССР*. – М., 1965.

15. Дубровский Я. В. *Из опыта работы партийных организаций Москвы по осуществлению закона об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии народного образования в стране. Труды кафедры истории КПСС. (Моск. заочный пед. ин-т)*. – 1960.

16. Жамин В.А. *Актуальные проблемы экономики народного образования // Советская педагогика*. – 1965. – №1.

17. Задорожный Г.К. *Деятельность Коммунистической партии Казахстана по развитию народного образования и укреплению связи школы с жизнью (1953-1958 гг.)*. Дисс. ... канд. ист. наук. – Алма-Ата, 1963.

18. Зубкова Е.Ю. *Общество и реформы. 1945-1964*. – М., 1993.

19. Иванович К.А., Руденко И.А. *Ученические производственные бригады*. – М., 1961.

20. Иванович К.А. *Сельская школа с производственным обучением*. – М., 1961.

21. Иващенко Ф. И. *О соединении обучения с сельскохозяйственным трудом в ученических бригадах*. – Ставрополь, 1961.



22. Из опыта работы парторганизаций республики. Кишинев. – 1962.
23. Кабузенко В.Ф. Деятельность Московской областной партийной организации в период развернутого строительства коммунизма (1959-1964 гг.). Дисс. ... канд. ист. наук. – М., 1965.
24. Коммунистическое воспитание школьников. – М., 1963.
25. Коноплев В.Ф. Партийные организации Алтая в борьбе за перестройку школы. – Барнаул, 1963.
26. Кревер Н. Партийная организация школы // Коммунист Татарии. – 1959. – №2.
27. Кураев А.В. Реформа общеобразовательной средней школы РСФСР 1957-1964 гг. (социально-экономический аспект). Автореф. дисс. канд. ист. наук. – Саратов, 1990.
28. Леднев В.П. Партийное руководство педагогическим образованием в РСФСР (1959-1970 гг.). – Красноярск, 1984.
29. Лемсон М.И. Политика Коммунистической партии в области народного образования между XX-XXIII съездами КПСС. Автореф. дисс. ... канд. ист. наук. – Ростов-на-Дону, 1966.
30. Моносзон Э.И., Скаткин М.Н. Связь обучения и воспитания в восьмилетней школе с жизнью. – М., 1962.
31. Мошкин Е.П. Деятельность Кировской областной партийной организации по укреплению связи школы с жизнью и дальнейшему развитию народного образования в 1956-1961 гг. Дисс. ... канд. ист. наук. – М., 1962.
32. Олонцов Б.В. Деятельность Компартии Казахстана по повышению роли школы в коммунистическом воспитании молодого поколения (1958-1963 гг.). Дисс. ... канд. ист. наук. – Л., 1965.
33. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сборник документов и материалов. – М.: Политиздат, 1984.
34. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961 гг.) / Под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. – М., 1988.
35. Паниотов И.И. Партийные организации Донбасса в борьбе за укрепление связи школы с жизнью (1952-1960 гг.). Дисс. ... канд. ист. наук. – Киев, 1962.
36. Партийные организации и школа. Сб. Статей. – М., 1959.
37. Партийная организация школы // Коммунист Белоруссии. – 1961. – №4.
38. Пихоя Р.Г. Советский Союз: История власти. 1945-1991. – Новосибирск, 2000.
39. Плясовских В.С. Политика КПСС в области народного образования: Опыт разработки и реализации. – М., 1987.
40. Пыжиков А.В. Хрущевская «оттепель». – М., 2002.
41. Рождественский Н.С., Кустарева В.А. Без второгодников. – М., 1964.
42. Салямова Ш.З. Борьба компартии Узбекистана за развитие народного образования и укрепление связи школы с жизнью (1953-1959 гг.). Дисс. ... канд. ист. наук. – М., 1960.
43. Советская школа на современном этапе / Под ред. И.А. Каирова. – М., 1961.
44. Стрекозин В.П. Организация процесса обучения в школе. – М., 1964.
45. Струмилин С. Эффективность образования в СССР. Народное образование. – 1962. – №6.
46. Субботин К. Народное образование и бюджет. – М., 1965.
47. Хренов Н.И. Деятельность партийных организаций Ставропольского края, Чечено-Ингушской АССР и Ростовской области по укреплению связи школы с жизнью и дальнейшему развитию системы народного образования в 1956-1960 гг. Дисс. ... канд. ист. наук. – М., 1961.
48. Шашло Т.М. Руководящая и направляющая роль Коммунистической партии в развитии советской школы на Украине в 1952-1961 гг. Дисс. ... канд. ист. наук. – Киев, 1962.



Раздел V. История образования в России

49. *Шилова-Шаврина Г.Ф. Деятельность партийных организаций Южного Урала по дальнейшему развитию общеобразовательной школы (1959-1964 гг.) На материалах Оренбургской и Челябинской областных партийных организаций. Дисс. ... канд ист. наук. – Свердловск, 1965.*

Сведения об авторе

Овчаренко Татьяна Семеновна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и права Ставропольского государственного педагогического института. Сфера научных интересов: история отечественного образования. Автор более 30 научных публикаций, учебных и учебно-методических пособий.

* * *



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ И ПЕДАГОГИКА В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДРЕФОРМЕННЫХ РЕАЛИЙ

В.А. Лубашов

Любые кардинальные преобразования, а именно к ним следует отнести реформу в области образования, имеют под собой реальную материальную основу и вызываются к жизни теми изменениями, которые в этой основе происходят. Поэтому для понимания сути происходивших в отечественной педагогике и образовании в конце 50-х – начале 60-х годов XIX века перемен необходимо разобраться в сложных перипетиях российской действительности, исследовать объективные предпосылки и конкретные условия, в которых осуществлялись преобразования.

В конце 40-х – 50-х гг. острой критике подверглась существующая в стране система народного просвещения, не способная обеспечить образовательные потребности развивающегося государства. Серьезные недостатки обнаружились во всех ее звеньях: в работе университетов, в деятельности гимназий, но особенно – в народной школе. «Народное невежество было столь велико, невероятно, – писали П.Ф. Каптерев и А.Ф. Музыченко, – вследствие малого числа школ и их весьма плохой организации».

Резкая критика российского образования прозвучала со стороны революционеров демократов В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова. Эта критика способствовала переосмыслению деятельности как учебных заведений Министерства народного просвещения, так и военной школы, и особенно кадетских корпусов. «С течением времени благие начинания, положенные в основу кадетских корпусов, – писал В.С. Кривенко, –

забывали и тип шляхетного кадетского корпуса, этого первого истинно образовательного в России заведения, к которому, казалось, должны были стремиться и другие подобные заведения, заменился новой физиономией. Под давлением суровых аракчеевских порядков кадетские корпуса стали походить на какие-то исправительные заведения, где на воспитанников ближайшее начальство смотрело не как на детей, требующих и ласки, и снисхождения, и поддержки, а как на виновных, которых следует подтянуть во что бы то ни стало». По мнению Министра народного просвещения А.С. Норова, «если враги имеют над нами перевес, то единственно силою образования».

Господствующий в николаевской школе формализм, узкая специализация и монархически ориентированная направленность образования не позволяли осуществлять полноценный учебно-воспитательный процесс, отрицательно сказывались, прежде всего, на научной стороне подготовки юношества. В то же время, неверно утверждать, что для ее совершенствования ничего не предпринималось.

В предшествующие реформированию два десятилетия достаточно активно развивалась и педагогическая мысль страны, что создало предпосылки к будущему переустройству школы. В истории педагогики до недавнего времени крайне одиозно освещалась деятельность многих представителей официальных образовательных структур. Не являлись исключением в данном плане два министра народного просвещения николаевского времени: Александр Се-



Раздел V. История образования в России

менович Шишков (1754 – 1841) и Сергей Семенович Уваров (1786 – 1855), тогда как анализ их деятельности свидетельствует об обратном.

Первый, в частности, внес большой вклад в разработку основ национально-го воспитания, многое сделал для включения русского языка в школьные программы. Выступая против ориентированного на Запад и пренебрегающего всем русским дворянского воспитания, А.С. Шишков отстаивал национальные ценности воспитания, боролся за сближение светской и церковной традиций в образовании, многое сделал для привнесения в образовательный процесс патриотических начал. Воспитательная доктрина Шишкова основывалась на идее патриотизма, объединявшей любовь к Отечеству и народную гордость – «суть две единокровные, неразлучные подруги, крепость и благоденствие всякой державы». По его мысли, любовь к Отечеству не может и не должна иметь пределов, так как охватывает наиболее священное в жизни человека – дом, место проживания, семью, государство в целом. Любовь к родине побеждает «силу любви, что нам драгоценно и мило, к женам, к детям нашим и к самим себе». «Отечество, – писал Шишков, – требует от нас любви, даже пристрастной, такой, какую природа вложила в один пол к другому. Отними у нас слепоту видеть в любимом человеке совершенство, дай нам глаз посреди самого сильнейшего пламени нашего усматривать в нем некоторые недостатки, некоторые пороки; возбуди в нас желание сличать их с преимуществами других людей: ум начнет рассуждать, сердце холодеет, и вскоре человек сей, ни с кем прежде несравненный, делается для нас не один на свете, но ровен со всеми, а потом и хуже других». При всем консерватизме Шишкова указанное положение объективно должно было составить одну из основ нового российского образования.

Автор известного принципа «Православие. Самодержавие. Народность», граф С.С. Уваров, будучи еще попечителем Санкт-Петербургского учебного округа, предпринял серьезную работу по разработке и внедрению отвечающих требованиям современной ему педагогики учебных программ, впервые ввел в гимназиях изучение отечественной литературы. На посту министра он значительно расширил права университетов. Благодаря подотчетному Уварову «Журналу Министерства народного просвещения», педагогам страны были известны труды их европейских коллег. «В публичной своей деятельности Уваров имел большие заслуги: изо всех русских министров народного просвещения он был, без сомнения, самый просвещенный и даровитый, и деятельность его – самая плодотворная», – оценивал эту неоднозначную фигуру В.С. Соловьев.

Значимую роль в развитии отечественной школы педагогики сыграли представители неофициальной педагогической мысли страны. В предшествующие реформе образования годы была начата разработка проблем психологии обучения и воспитания (И.Д. Давыдов), поднят вопрос учета возрастных и половозрастных особенностей детей (А.Г. Ободовский), получили освещение принципы природосообразности и наглядности (А.Г. Ободовский). В работах И.М. Ястребцова была развита проблема гармоничного развития личности в процессе воспитания, нашли отражение вопросы формирования способностей детей. В 30-е – 40-е годы XIX века В.Ф. Одоевский на основе объективных наблюдений за детьми и выявления их индивидуальных задатков предпринял попытку создания особой «детской науки» – системы воспитания маленьких детей, описав ее в статье «Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей». Идеи В.Ф. Одоевского являлись связующим звеном



между эмпирическим опытом воспитания первой половины XIX века и научными исканиями шестидесятых годов.

Большое влияние на формирование общественно-педагогического сознания россиян оказали получившие широкое распространение в 40-х годах социально-политические и педагогические идеи славянофилов А.С. Хомякова, И.В. и П.В. Киреевских, И.С. Аксакова, Ю.Ф. Самарина, А.И. Кошелева, И.Д. Беляева. Начало этому движению положила записка Алексея Степановича Хомякова (1839) «О старом и новом». В своих политических воззрениях славянофилы исходили из православия как начала всей русской национальной жизни, делали упор на особый исторический путь развития России, противостоя в этом западникам. Они идеализировали допетровскую Русь, её самобытность, полагали, что укрепление основ православия и чуждой социальной вражды крестьянской общины способно обеспечить мирный путь общественных преобразований в стране при условии возрождения Земских соборов и отмены крепостного права. Считая основополагающие принципы европейской культуры далеко не идеальными, славянофилы критиковали Петра I за взятый им курс на подражание Европе, отклонивший Россию с естественного пути развития, хотя и не изменивший её внутреннего строя и не уничтоживший возможность возвращения на прежний путь, отвечавший духовному складу всех славянских народов. Славянофилы рассматривали воспитание как способ обеспечения преемственности поколений и призывали к укреплению его национальных основ, указывая, что правила общественного воспитания должны соотноситься в каждом государстве с характером самого государства и с требованиями эпохи. В России для этого требовалось признать православие основой школьного образования,

соотнести его с семейным воспитанием и с сельскими «коренными началами».

Воспитательная программа славянофилов предусматривала: а) устранение отрыва обучающихся в школах крестьянских детей от общинного круга; б) согласование общественного воспитания и деятельности училищ с условиями семейной жизни; в) предоставление обществу права широкого «семейного контроля» над деятельностью учебных заведений; г) возвращение семейному воспитанию изъятых у него прав, упразднение замкнутости государственных школ. При реализации программы требовалось учитывать, что, во-первых, основанные «на общих законах человеческого разума» требования не являются абсолютными ввиду особенностей их «практического приложения», и, во-вторых, что главное содержание воспитания обуславливается местными особенностями.

Идея упрочения национальных основ воспитания получила развитие в работах С.П. Шевырева, видевшего назначение отечественной педагогики в критической оценке добытых опытом и жизнью древних и новых народов результатов и в выработке на этой основе русского образа мыслей о воспитании. Он же многое сделал для теоретического осмысления проблемы обеспечения единства семейного и государственного воспитания. Одним из первых педагогов своего времени Шевырев пришел к пониманию воспитания как процесса гармоничного развития ребенка и выделению в качестве самостоятельного, но не противоречащего общечеловеческому, национального компонента в воспитании.

Попытку целостного осмысления научных основ педагогики предпринял П.Г. Редкин. Педагог считал, что воспитание «совершается совместным влиянием двух деятелей, называемых, обыкновенно, природой и искусством», понимая под природой социальную среду, а под воспитанием как искусством – вос-



питание в собственном смысле этого слова. В условиях николаевской школы он выступил за развитие самостоятельности учащихся, видя задачу педагога в том, чтобы «воспитать человека так, чтобы он был своим собственным воспитателем». Считая, что «воспитание не может быть без учения, а учение уже само по себе есть воспитание», Редкин разработал собственную методику развивающего и воспитывающего обучения.

Анализ работ названных и других педагогов позволяет утверждать, что, в так называемый николаевский период, вопреки сложившимся представлениям, отечественная педагогическая мысль достаточно плодотворно развивалась. В процессе этого развития поднимались и решались, по крайней мере, на теоретическом уровне, злободневные вопросы обучения и воспитания, совершенствовалась образовательная практика, закладывались основы для дальнейшего осмысления актуальных для российского образования проблем. Многие из этих проблем были подняты в процессе общепедагогической дискуссии конца 50-х годов, а отдельные из выработанных в 40-х – начале 50-х годов подходов, оказались востребованными в ходе буржуазного реформирования образовательной системы страны.

Успеху будущего реформирования во многом способствовала деятельность Министерства народного просвещения по обобщению мирового и западноевропейского педагогического опыта. На протяжении двух предшествующих реформе десятилетий Министерство организовывало образовательные поездки адъюнктов и профессуры в другие страны с последующей публикацией отчетов о них. Такие поездки совершали С.П. Шевырев (Германия, Италия, Швейцария), В.Ф. Одоевский (Германия, Австрия и др.), Т.Н. Грановский и Я.М. Неверов (Германия, Чехия, Австрия), И.И. Ильминский

(Турция, Египет), Н.А. Вышнеградский, К.Д. Ушинский и другие педагоги. Благодаря образовательным командировкам, достоянием русской педагогической общности становились достижения западноевропейской научной педагогики. Работы Песталоцци, Спенсера, Дистервега, Фребеля, Герберга, Бенеке и других авторов регулярно публиковались в «Журнале Министерства народного просвещения». Там же находилось место для отчетов о состоянии образования в европейских странах.

Литература

1. Каптерев П.Ф., Музыченко А.Ф. *Современные педагогические течения.* – М., 1913.
2. Кривенко В.С. *Общая и военная школы.* – СПб., 1899.
3. Ободовский А.Г. *Руководство к педагогике, или науке воспитания, составленное по Нимейеру Александром Ободовским, инспектором классов императорского Санкт-Петербургского воспитательного дома.* – СПб., 1835.
4. Одоевский В.Ф. *Избр. пед. соч.* – М., 1955.
5. Рожественский С.В. *Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802 – 1902 гг.* – СПб., 1902.
6. Хомяков А.С. *Письма из Англии, Об общественном воспитании в России, По поводу статьи И.В. Киреевского «О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России» // Полн. собр. соч. – 4-е изд. – Т. I. – М., 1911.*
7. Шевырев С.П. *Об отношении семейного воспитания к государственному.* – М., 1842.
8. Шишков А.С. *Рассуждение о любви к Отечеству // Собрание сочинений и переводов: в 17 т. – Т. 4. – СПб., 1825.*
9. Ястребцов И.М. *Об умственном воспитании детского возраста.* – М., 1831.



10. Ястребцов И.М. *Об органах души.* – М., 1832.

11. Ястребцов И.М. *О системе наук, приличных в наше время детям, назначенным к образованнейшему классу общества.* – 2-е изд. – М., 1833.

г. Буденновска, соискатель кафедры теории и истории педагогики ГОУ ВПО СГПИ, член ученого совета ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов: управление образовательными системами, история педагогической журналистики.

Сведения об авторе

Лубашов Владимир Анатольевич – директор политехнического колледжа

* * *



РАЗДЕЛ VI. ИСТОРИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ

ОСОБЕННОСТИ ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ НА СТАВРОПОЛЬЕ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Э.Г. Колесникова

Демографические процессы оказывают значительное влияние на развитие стран и отдельных регионов. Рассмотрим их действие на ставропольской административной территории в конце XIX – начале XX века.

На конец XIX века в губернии насчитывался 1221 населенный пункт. К 1909 году их количество значительно увеличилось. В соответствии со статистическими данными этого года в губернии насчитывалось 1353 поселения [10: 1-7]. Таким образом, за десятилетие в регионе были обустроены еще 132 поселения. Неизменным оставалось количество городов. Их было 2 – Ставрополь и город Святого Креста или Карабагла. Города губернии были основаны исключительно для «испомещения» администрации и в стратегических целях. Утрата ими стратегического значения сразу привела к резкому падению их положения. Понадобилось время, чтобы они стали центрами производства и торговли. Это сказалось на численности населения (см. таблицу № 1) [4].

Как свидетельствуют данные таблицы темпы роста населения в губернском городе и заштатном городе Св. Креста различались. Для населения Ставрополя характерен спокойный стабильный темп приращения. Резких скачков здесь не наблюдалось. А в городе Святого Креста наблюдается довольно резкое увеличение населения к 1904 с последующей стабилизацией ежегодного прироста населения. В целом же, следует признать,

что городское население Ставропольской губернии росло очень медленно и незначительно. Так, к началу Первой мировой войны численность населения в Ставрополе составляла чуть более 60 тыс. человек, а в городе Святого Креста – 17 тыс. В процентном отношении городское население не достигнет и 1%, в среднем оно составляло 0,16 – 0,25 %. Численно преобладающим оставалось сельское население, которое в процентном отношении составляло почти 99% [2].

Попробуем на основе сравнительного анализа выяснить, являлось ли такое распределение населения между городом и деревней спецификой ставропольской административной территории. Сравним процентное соотношение городского и сельского населения российских территорий (см. таблицу № 2) [4].

Как показывают данные таблицы № 2 в Европейской России это соотношение выглядело следующим образом – городское население составляло 13%, а сельское достигало 87%. Весьма сходным было соотношение на Кавказе и в Сибири. В составе населения этих территорий городское население достигало 12,9% и 11% соответственно. С незначительным перевесом более высокий процент сельского населения давала сибирская территория. Из всех российских территорий Польша дает самый высокий процент городского населения. Но в мировых и европейских масштабах это тоже довольно низкий показатель. Например, для Англии соотношение городского и сельского населения было обратным: 78% английского населения было городским,



Таблицы № 1

Рост численности городского населения в Ставропольской губернии

	1893	1897	1904	1905	1906	1907	1908	1909
Ставрополь	38156	41590	50443	51379	52499	53398	54156	54834
г. Св. Креста	4312	6583	13614	13881	14184	14508	14856	14853

Таблица № 2

Соотношение городского и сельского населения Российской империи

Территория	% городского	% сельского
Европейская Россия	13,0	87,0
Польша	23,0	76,9
Финляндия	14,6	85,4
Кавказ	12,9	87,1
Сибирь	11,0	89,0

Таблица № 3

Рождаемость в Ставропольской губернии

1890	1891	1893	1894	1897	1905	1906	1907	1908	1909
45449	43549	49519	50383	38606	63098	27847	31972	24295	19125

а 22% – сельским. В Германии городское население составляло 57% , а сельское 43% от общего числа жителей [9: 39].

В первое десятилетие XX века количество городов в России было незначительным – 985. Во всей империи было всего два города с населением свыше миллиона – Санкт-Петербург и Москва. Всего один город насчитывал 768 тыс. жителей – это Варшава. Среди других городов были 16 с населением от 100 до 500 тыс. жителей. Ставрополь входил в состав 36 городов с населением в 50 – 100 тыс., а город Святого Креста входил в число 112 городов с населением в 20-50 тыс. [9: 40-41].

Таким образом, территория Ставропольская губерния была более «сельской», чем вся российская территория, так как в масштабах России процентное со-

отношение городского и сельского населения было иным. Хотя процент городского в составе российского населения был не выше сельского, но значительно больше, чем в Ставропольской губернии. Таким образом, распределение населения между городом и сельской местностью на ставропольской административной территории являлось его специфической особенностью, которая, несомненно, оказывала влияние на многие социальные процессы.

Естественный прирост и убыль населения являют собой две основные стороны такого процесса как движение населения. Этот процесс отражает, как в зеркале, состояние общественного здоровья, характеризует уровень развития экономики, санитарных и гигиенических условий жизни населения. Значимость этого процес-



Раздел VI. Историческое краеведение

са состоит и в том, что он является фактором формирования структуры населения, так как задает ее определенные качественные параметры, а именно, – гендер и возраст (см. таблицу № 3) [4-7].

Сравним показатели рождаемости в течение нескольких выборочных лет. Выберем пограничным пунктом год 1905, как год самого высокого показателя естественного прироста. В этот год численность рождаемости достигла 63098 человек. Сопоставление численных показателей убеждает, что в течение последнего десятилетия XIX века средний показатель рождаемости сохранялся в пределах 42-43 тысяч человек в год (см. таблицу № 4) [6: 10-11].

Так, в 1890 году численность родившихся достигла 45449 человек. В следующем 1891 году произошло некоторое снижение показателей рождаемости. Самое резкое снижение отмечено в Ставрополе. Здесь оно составило более 35% в соотношении с показателем предыдущего года. Весьма значительное снижения отмечено и в Большедербетовском улусе. Здесь рождаемость снизилась почти на 17 %. На других административных территориях показатель снижения

колебался. В основном, в пределах 5%: в г. Святого Креста – около 3%, в Ставропольском уезде – не более 5%, в Александровском – приблизительно 1,2%, в Новогригорьевском – около 2,9%, в Медвеженском – не более 3,1%, в Ачикулакском приставстве – чуть более 5%. Исключение составило только Трухменское приставство, где рождаемость увеличилась на 1,1% [6].

Но показатели первого десятилетия XX века значительно меняются. Первая половина этого десятилетия характеризуется сохранением тенденции роста показателей рождаемости, достигая максимума за 15 лет в 1905 году. Во второй половине первого десятилетия XX века происходит резкое её снижение. Оно проявилось уже на следующий 1906 год – численность рождаемости упала более чем на 40%. Если в 1905 году рождаемость составила 63098 человек, то уже на следующий год этот показатель равнялся 27847. Немного повысившись в 1907 году (до 31972 чел), через год он начал снижаться. В 1908 естественный прирост составил 24295 и стал рекордно низким в 1909 – 19125 случаев рождений за год [7: 41-42].

Таблица № 4

Показатели рождаемости в городах, уездах и на территориях кочующих народов в 1890 году

	мальчиков	девочек	всего
Ставрополь	1156	1090	2246
г. Св. Креста	120	112	232
уезды			
Ставропольский	3466	3312	6778
Александровский	4876	4520	9396
Новогригорьевский	6419	6270	12689
Медвеженский	6557	6259	12816
Территория кочующих народов			
Большедербетовский улус	172	126	298
Приставства			
Трухменское	248	206	454
Ачикулакское	219	321	540
Итого	23233	22216	45449



Прежде чем попытаться объяснить колебания рождаемости и ее основные тенденции на ставропольской административной территории, определим, насколько разнились или совпадали показатели рождаемости в регионе с мировыми и общероссийскими. В обзорах Ставропольской губернии содержится такой показатель как пропорциональное соотношение численности населения и случаев рождения. Как показывают расчеты, в среднем, ежегодно, такая пропорция составляла 55,2 рождения на каждую 1000 человек. В отдельные годы эта пропорция могла быть иной, например, в 1891 году на каждую 1000 человек приходилось 63,2 случаев рождения, в 1893 – 69,3. Но, располагая усредненным показателем такой пропорции в общеευропейских и общероссийских масштабах, будем сравнивать с ними также усредненный для ставропольской территории показатель.

На рубеже XIX–XX веков в европейских странах на каждую 1000 человек приходилось: во Франции – 20,6 случаев рождения; в Швеции – 25,7; в Великобритании – 26,9; в Бельгии – 27,1; в Норвегии – 27,3; в Швейцарии – 27,4; в Дании – 28,2; в Греции – 28,8; в Голландии – 30,8; в Италии – 32,4; в Германии – 32,8; в Австрии – 33,6; в Испании – 35,4; в Румынии – 38,8, в европейской части России – 48,6 [9: 40-41]. Таким образом, плодovitость населения Российской империи была в 2-3 раза выше, чем во Франции; в 1,8 раза больше, чем в Англии; почти в 1,5 раза больше, чем в Германии; в 1,4 раза – чем в Австрии [2: 602].

Историк П. Милюков заметил, что резкое увеличение населения за счет повышения рождаемости происходит только в тех случаях, когда есть значительные природные ресурсы или незанятые территории, требующие для своей разработки приложения значительных усилий. Он же настаивал и на том, что если в массе населения нет надежды на ста-

бильность, то, как правило, можно ожидать увеличения населения за счет рождаемости. По мнению Милюкова, снижение уровня рождаемости происходит по мере увеличения благосостояния населения, которое обеспечивается за счет значительных усилий, или же по мере создания условий для более масштабной деятельности отдельно взятой личности. В любом из этих случаев следует ожидать снижения прироста населения за счет рождаемости [3: 23]. К. Бахутов отмечал, что уже в конце 1870-х – начале 1880-х годов средняя рождаемость в Ставрополе была значительно ниже рождаемости во всей губернии. В среднем пропорция соотношения случаев рождаемости с численностью населения выглядела следующим образом: на каждую 1000 человек приходилось 40 случаев рождения. В отдельные годы соотношение могло быть 37,9 на каждую 1000 человек, или 41,1 на 1000. Наблюдаемые К. Бахутовым в течение 8 лет колебания этого показателя составили не более 3,3% [1: 218].

Такие авторитеты в области демографии и медицины, как Мальтус, Кетле, Виллерме, Ваппеус, анализируя годовые колебания рождаемости, предпринимали попытки их объяснения, ставя своей целью выявление причин повышения или понижения уровня рождаемости. Они единодушно сошлись во мнении, что неурожаи, дороговизна жизненных продуктов, войны, эпидемии уменьшают число рождений; наоборот, урожаи, обилие и дешевизна жизненных продуктов, возвышая благосостояние жителей, могут повышать рождаемость.

Но В. Снегирев, К. Бахутов заявили, что на примере Ставрополя определить влияние вышеперечисленных агентов на рождаемость населения не представилось возможным. Во-первых, оказалось, что городское население мало чувствительно к этим влияниям. Во-вторых, за 8-летний период оказалось невозможным выбрать год, в котором можно было бы



Население губернии: численность и показатели рождаемости в городах, уездах и на территориях кочующих народов в 1905 году				
	мужчин	женщин	всего новорожденных	
Ставрополь	25701	24742	50443	2180
г. Св. Креста	6687	6927	13614	575
уезды				
Ставропольский	77937	76299	154236	9893
Александровский	77284	76286	153570	8658
Прасковейский	74411	72752	147163	8872
Благодаринский	119769	114030	233799	14717
Медвеженский	144972	142129	287101	16736
Территория кочующих народов				
Большедербетовский улус	5626	4881	10507	374
Приставства				
Трухменское	9409	6573	15982	725
Ачикулакское	10019	8063	18082	368
Итого	551817	532682	1084497	63098

отделить какой-либо один из перечисленных факторов как самостоятельный. Так, например, единственный за 8 лет урожайный 1877 был годом эпидемии, а также на этот год пришлось начало очередной русско-турецкой войны. В этот год городская торговля, по отчетам статистического комитета, значительно сократилась вследствие ухода на поле сражения военного сословия, которое являлось основным потребителем на ставропольском рынке [1: 222].

Остальные годы были годами неурожайными или свирепствовали эпидемии. Но отклонения рождаемости за отдельные годы от среднего показателя незначительны. Понижение рождаемости в 1878 году обусловлено уменьшением числа браков в предыдущем году вследствие того же ухода военных. Оживленная торговля в 1878 году вследствие урожая предыдущего года и возвращения войск с поля сражения улучшила экономическое состояние населения и подняла цифру браков, что отразилось и на рождаемости следующего 1879 года.

В 1905 году, когда в губернии был достигнут максимум случаев рождения, в Ставрополе показатель рождаемости не дал резкого изменения пропорции соотношения численности населения и случаев рождения. Пропорция была такова: на 1000 человек жителей города пришлось 43,6 случаев рождения. Общая численность населения в городе составляла 50443 человека, новорожденных – 2180 (см. таблицу № 5) [7: 2].

При снижении показателей рождаемости во всей губернии во второй половине первого десятилетия XX века Ставрополь имел самый низкий показатель по губернии. Здесь он составил всего 1,1 случай рождения на 1000 человек, тогда как даже в заштатном городе Святого Креста этот показатель составил 5,3 случая рождения на 1000 человек (см. таблицу № 6) [4: 2].

Убедившись в том, что социально-экономические факторы не могут напрямую воздействовать на репродуктивную способность человека, остается предположить целенаправленное регламентирование рождаемости. А это свидетель-



Таблица № 6

Население губернии: численность и показатели рождаемости в городах, уездах и на территориях кочующих народов в 1909 году				
	мужчин	женщин	всего	новорожденных
Ставрополь	27466	26634	54228	549
г. Св. Креста	7336	7516	14861	80
уезды				
Ставропольский	86695	84532	171240	3517
Александровский	85687	84418	170122	2363
Прасковейский	82831	81463	165331	4020
Благодаринский	133145	127171	260314	2868
Медвеженский	158403	154920	313332	5692
Территория кочующих народов				
Большедербетовский улус	5757	4883	10640	– 188
Приставства				
Трухменское	9450	6559	21167	79
Ачикулакское	10007	8132	19326	175
Итого	606777	586228	1800800	19125

ствуется, с одной стороны, о повышении уровня медицинской просвещенности, а, с другой – об изменении гендерных отношений в целом, а не только изменении положения женщины.

Рождаемость по полу является одной из характеристик демографических процессов. Тщательное сопоставление данных обзоров губернии за несколько лет позволило выявить некоторые её особенности. Прежде всего, стойкое сохранение тенденции преобладания рождаемости мальчиков над девочками. Лишь в отдельные годы и только в некоторых местностях обнаруживается незначительное численное преимущество рожденных девочек над численностью рожденных мальчиков. Так, тенденция преобладания рождения девочек над мальчиками с последующим численным преобладанием женщин проявилась в структуре населения г. Святого Креста. В 1890 году в этом городе пусть незначительно, но новорожденные мальчики преобладали, соотношение было таковым – 120 мальчиков и 112 девочек. Уже в

1891 году соотношение стало иным – соответственно 110 и 115. В 1893 году мальчиков родилось еще меньше – 97, тогда как девочек 104. Несмотря на то, что в последующие годы еще будет иметь место численное превосходство новорожденных мальчиков, тем не менее, со второй половины первого десятилетия XX века в составе населения этого города будут преобладать женщины (см. таблицу № 7) [4-6].

Город Святого Креста являл исключение в гендерной стратификации населения. Не только в сельской местности, но и в городе Ставрополе дифференциация жителей по половому признаку была иной для все возрастных страт, начиная с рождения. Так, доктор Бахутов, проанализировав рождаемость в Ставрополе за 8 лет, пришел к выводу, что и здесь заметно преобладание рождаемости мальчиков над девочками. В среднем, на 100 рожденных девочек приходилось рождение 105,4 мальчиков. Таким же было соотношение рождаемости по полу во всей Ставропольской губернии – на 100



Раздел VI. Историческое краеведение

рожденных девочек приходилось 103,5 рожденных мальчиков. Этот показатель совпадал с показателем такого крупного города как Москва.

Усреднив статистические данные, Бахутов К. рассчитал, что в 1870-е годы в структуре населения Ставрополя дети в возрасте от 0 до 15 лет составляли 34,72% от общего числа, т.е. треть всего населения города. Этот показатель был выше нормы того времени. По его мнению, в возрастной категории от первого года до пяти лет мальчиков было больше, чем девочек. То есть расчеты Бахутова подтверждали вывод о преобладании рождаемости мальчиков. Бахутов К. доказывал, что в следующем пятилетии – от 6 до 10 лет – уже преобладали девочки, объясняя это высокой смертностью мальчиков этого возраста. В возрастной категории от 10 до 15 лет опять преобладали мальчики, так как их количество пополнялось за счет приехавших в губернский город на учебу [1: 187-190].

Обобщение данных более позднего периода по материалам Первой Всероссийской переписи населения 1897 года позволило проанализировать гендерное соотношение в разных возрастных группах в масштабах всего региона. Попро-

буем подтвердить или опровергнуть положение о преобладании рождаемости мальчиков, сопоставив данные о гендерной принадлежности детей первого года жизни (см. таблицу № 8) [8].

В соответствии с материалами переписи 1897 года новорожденных (т.е. дети первого месяца жизни) в губернии было 5123, из них 2596 мальчиков и 2527 девочек. Среди младенцев, достигших одного месяца, с небольшим отрывом численно преобладали девочки, их было 2051, тогда как мальчиков – 1997. В последующих группах – двухмесячных (1856 мал. и 1837 дев.), трехмесячных (1950 мал. и 1848 дев.), четырехмесячных (1286 мал. и 1311 дев.), пятимесячных (1009 мал. и 844 дев.) младенцев – все же преобладали мальчики. В группе шестимесячных девочек оказалось на 275 больше, чем мальчиков (5267 дев. и 4992 мал.). В группах от семи до десяти месяцев включительно лидировали мальчики. Невозможно не заметить, что по данным переписи 1897 года ни одна из пяти возрастных групп – от семи до 11 месяцев включительно – не насчитывала по 1000 младенцев в каждой гендерной страте [8]. Во-первых, стоит задуматься над тем, а возможно ли

Таблица № 7

Соотношение численности мужчин и женщин в структуре населения г. Святого Креста

	мужчины	женщины
1905	6687	6927
1906	6855	7026
1907	7008	7176
1908	7166	7338
1909	7336	7516

Таблица № 8

Гендерная дифференциация детей первого года жизни в Ставропольской губернии в 1897 году

	менее м-ца	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
мальчики	2596	1997	1856	1950	1286	1009	4992	805	834	799	934	316
девочки	2527	2051	1837	1848	1311	844	5267	685	833	682	916	388



ответить на вопрос о причинах такого превалирования рождаемости одного пола над другим. Во-вторых, попробуем найти объяснение месячным колебаниям рождений. В-третьих, следует выяснить почему имеет место такое снижение численности детей на первом году жизни.

Проблема превалирование рождаемости одного пола над другим, не утрачивая актуальности, и в современной науке остается невыясненной. Ещё в XIX веке причины такого преобладания одного пола над другим при рождении пытались выяснить исследователи Гофакер, Садлер, Гёлерт, Легуа. Они объясняли этот феномен тем, что в традициях того времени в заключавшихся брачных союзах мужчины были всегда старше, чем женщины. Благодаря этому возрастному перевесу в таком браке мальчики рождались чаще, чем девочки. Против такого объяснения феномена превалирования полов при рождении возражали Нуаро, Бреслау Платтер.

Исследователь К. Бахутов внес свой вклад в попытку объяснения этого феномена. Результаты своих исследований в губернском городе Ставрополе доктор Бахутов интерпретировал как подтверждение наблюдений и мнения Гофакера, Садлера, Гёлерта, Легуа. Бахутов выяснил, что для ставропольского социума были традиционны именно разновозрастные брачные союзы, установив, что абсолютным брачным возрастом для мужчин является возраст 20–25 лет, а для женщин – до 20 лет. Он настаивал на том, что такая возрастная композиция в браке всегда обеспечит перевес мужских рождений.

При этом К. Бахутов открыто заявил, что данные 1877 года не согласуются с

этим выводом. В этот год, несмотря на то, что абсолютные брачные возрасты для женщин и мужчин не изменились, тем не менее, девочек родилось больше мальчиков. Если же не оставить без внимания и данные Первой Всероссийской переписи 1897 года о гендерной дифференциации детей первого года жизни, то, скорее всего, не стоит безоговорочно принимать интерпретации Гофакера, Садлера и других. Вполне возможно интерпретировать преобладание одного пола над другим всего лишь как проявление чистой случайности [1: 189].

Данные переписи 1897 года о гендерной и численной дифференциации детей первого года жизни позволяют выявить некоторые особенности рождаемости в Ставропольской губернии. Они требуют объяснения, но позволяют уточнить характеристику структуры населения. Отметим такую особенность, как месячные колебания рождаемости. В соответствии с данными крупнейшего европейского исследователя доктора медицины Виллерме, месячные колебания рождения, а следовательно, и зачатия распределялись в городах равномернее, чем в деревнях. Т.е. месячные колебания рождаемости были менее заметны в городах, чем в деревнях.

Сравним по данным переписи 1897 года рождаемость в городах и в уездах Ставрополья (см. таблицу № 9) [8].

На примере одного года отчетливо наблюдаются месячные колебания рождаемости не только в сельской, но и городской местности. Сравним количество пяти-, шести- и семимесячных детей в городе и селе. Так в городе месячное колебание рождений вы-

Таблица № 9

		Помесячная дифференциация детей первого года жизни											
		в городах и уездах в 1897 году											
	менее м-ца	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
в городах	397	251	283	294	236	179	615	197	195	156	155	101	
в уездах	4726	3797	3410	3504	2361	1674	9644	1293	1472	1325	1695	603	



Таблица № 10

Показатели смертности на 100 человек в 1870-х годах

	Россия	Ставрополь
5 – 10 лет	49,0	54,4
10 – 15 лет	20,6	20,3
15 – 20 лет	20,8	21,3
20 – 25 лет	22,9	23,4
25 – 30 лет	24,1	29,1

разилось в том, что шестимесячных детей больше в 3,4 раза, чем пятимесячных, а семимесячных меньше шестимесячных в 3,1 раз. В сельской местности шестимесячных оказалось в 5,7 раз больше, чем пятимесячных, а семимесячных меньше шестимесячных в 7,5 раз. Отмечая количественное несовпадение, объяснимое малочисленностью городов в Ставропольской губернии (всего два), подчеркнем, что амплитуда колебаний рождений в городской и сельской местности совпадает, т.е. подъем и снижение рождаемости происходит в одни и те же месяцы [8].

Таким образом, данный анализ материалов переписи 1897 года подтвердил выводы Бахутова, сделанные на более ранних данных о Ставрополе, о том, что максимумы и минимумы рождаемости в Ставропольской губернии были весьма типичны и стабильно заметны в каждом году. Месячные колебания рождаемости были обусловлены особенностями занятости населения и колебались в зависимости от времени занятости и отдыха различных сословий населения [1: 188].

Другой особенностью феномена рождаемости на ставропольской административной территории был довольно низкий показатель незаконнорожденных детей. В среднем на 100 законнорожденных детей в Ставрополе приходилось около 6 рожденных вне брака, т.е. около 5,73 %. Если сравнивать этот показатель с общегубернским, то он был выше – внебрачных рождений в губернии было около 2%. Но в сравнении с другими городами Европейской России в Ставрополе отмечался самый низкий показате-

ль рождаемости внебрачных детей и этот ничтожный процент незаконнорожденных приходился исключительно на население православного вероисповедания. Среди незаконнорожденных преобладание мужского пола над женским было еще отчетливее [8].

Смертность является другой стороной процесса движения населения, ведя к его убыли. Возьмем итоги по возрастным группам (на 1000 человек населения обоего пола) и сравним с общероссийскими показателями смертности по возрастам. Так, в общероссийских масштабах в первые три года жизни из 1000 детей обоего пола умирали 552,4. В этой же возрастной группе в г. Ставрополе на каждую 1000 приходилось 576,2 умерших (см. таблицу № 10) [5].

Из этих цифр видно, что смертность в Ставрополе в детском возрасте, в особенности от 0 до 5 лет, сильнее, чем в России вообще, также как и в возрасте до 30 лет. Определив высокую детскую смертность как особенность движения населения Ставропольской губернии, проанализируем показатели смертности этой возрастной группы более подробно. Начнем со смертности детей первого года жизни (см. таблицу № 11) [5].

Анализ данных за 1870-е годы позволил определить, что средний показатель смертности детей на первом году составляет 35,1% общей смертности (или из 100 родившихся умирает 28 детей). Этот показатель свидетельствует о том, что смертность детей на первом году жизни в Ставрополе значительно выше, чем во многих странах Западной Европы,



Таблица № 11

Показатели детской смертности в городе Ставрополе в 1870-х годах

Годы	Родившихся обоего пола	Общее число умерших обоего пола	Умерших на 1 году жизни	На 100 родившихся умерло на 1 году	% умерших на 1 году к общему числу умерших
1872	1062	684	282	26,5	41,2
1873	1043	716	289	27,7	40,3
1874	1089	769	287	26,3	37,1
1875	1114	749	239	21,3	32,0
1876	1149	957	352	30,6	36,7
1877	1177	846	278	24,4	32,8
1878	1091	1257	394	36,1	31,3
1879	1234	1296	386	31,2	29,7
Среднее	–	–	–	28,0	35,1

где, по Эстерлену, смертность на 1 году составляет 25,57% общей смертности, или из 100 родившихся умирает на первом году 18,83.

Данные Первой Всероссийской переписи населения 1897 года о численности детей первого года в уездах Ставропольской губернии выявляют существенное количественное расхождение в двух группах – 6-тимесячных и 11-тимесячных. В первой группе 9644 ребенка, во второй – всего 603. (см. таблицу № 12) [8]. Возникают сомнения, можно ли объяснить такое существенное различие только колебанием амплитуды рождений.

Бахутов, исследуя состояние и процессы ставропольского социума в 1870-е годы, заявил, в Ставрополе выявлена тенденция увеличения смертности детей до одного года (22). Она отчетливо просматривается и подтвер-

ждается данными за 20 лет, собранными предыдущим исследователем Снигиревым и подтвержденным им самим. Так, Снигирев отмечал, что в 1859– 1861 годах в городах Ставропольской губернии из 100 родившихся умирало только 18 или на 100 общего числа умерших приходилось детей на первом году жизни 21,9% [11: 68].

Среди причин высокой смертности называли возвышенную местность и климатические особенности. Но высота местности и климат не менялись с конца 1850-х и начала 1860-х годов, а показатель смертности детей на первом году и в целом увеличился на 13,2%. С учетом этого обстоятельства возникает необходимость уточнить, что составило комплекс причин, вызывавших столь высокую смертность.

Прежде всего, следует определить степень влияния материального благосос-

Таблица № 12

Помесячная дифференциация детей первого года жизни в уездах Ставропольской губернии в 1897 году

менее м-ца	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
4726	3797	3410	3504	2361	1674	9644	1293	1472	1325	1695	603



тояния на среднюю продолжительность жизни. Европейские исследователи из числа медиков, экономистов сходились во мнении, что смертность обратно пропорциональна материальному обеспечению. Так Виллерме, Кетле, Фридман Чадвиг, Каспер единодушно заявляли о том, что материальное благосостояние увеличивает срок жизни, бедность же сокращает его. По расчетам, выполненным Каспером, из 1000 бедных в Берлине треть умерла на 1 году жизни, а из 1000 богатых треть умерла только на 40 году жизни. Только половина бедных пережила 30 год, половина богатых – 50 год. В Париже, по вычислениям Шатенёфа, в богатых предместьях города Сен-Жермен, Сен-Оноре на первом году жизни умирает 14%, а в 12 округах, населенных бедняками, – 32%. По его расчетам в богатых предместьях в возрастной группе до 10 лет умирает 32%, а в бедных округах – 59% [11: 79].

Судя по всему, в Ставрополе низкое благосостояние жителей и связанное с ним ухудшение гигиенической и санитарной обстановки, при ограниченности умственного кругозора мещан, оставших солдат и крестьян, – все это вместе повлияло на увеличение смертности вообще и детей на первом году жизни, как возраста, который чувствительнее других реагирует на всякие жизненные невзгоды. Главными причинами увеличения смертности вообще и детей на первом году являлись бедность, плохие гигиенические и санитарные условия.

Таким образом, распределение населения между городом и сельской местностью на ставропольской административной территории являлось его специфической особенностью, которая, несомненно, оказывала влияние на многие социальные процессы

(Ставропольская губерния была более «сельской», чем вся российская терри-

тория). Кроме того, специфические отличия имел и гендерный состав населения Ставрополя в рассмотренный период. Естественный прирост и убыль населения на территории Ставрополя дополнялись миграционными процессами, которые значительно влияли на движение населения. В отдельные годы именно территориальное перемещение населения определяло коэффициент роста населения.

Литература

1. Бахутов К. *Медико-топографическое и санитарное состояние губернского города Ставрополя*. // *Ставропольский текст*. – Ставрополь, 2006.
2. *Ежегодник Центрального статистического комитета за 1910 г.* – СПб., 1911.
3. Милюков П. *Очерки по истории русской культуры*, ч. 1.
4. *Обзор Ставропольской губернии за 1909 по данным Ставропольского губернского статистического комитета*.
5. *Обзоры Ставропольской губернии за 1872-1874 годы по данным Ставропольского губернского статистического комитета*.
6. *Обзоры Ставропольской губернии за 1890-1891 годы по данным Ставропольского губернского статистического комитета*.
7. *Обзоры Ставропольской губернии за 1905-1907 годы по данным Ставропольского губернского статистического комитета*.
8. *Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 года // LXVII. Ставропольская губерния*. – Издание Центрального статистического комитета МВД, 1905.
9. Рубакин Н. *Россия в цифрах*. – М., 1911.
10. *Сборник сведений о Северном Кавказе // Списки населенных мест Ставропольской губернии (по данным 1909 года)*. Т. V. – Ставрополь, 1911.



И. Снегирев В. О смертности детей на первом году жизни. Диссертация на степень доктора медицины. – СПб. 1863.

Сведения об авторе

Колесникова Элла Генадьевна, к.и.н., старший преподаватель кафедры методики филологии и истории Ставро-

польского государственного педагогического института, участница международных, всероссийских и региональных научных конференций, автор более 10 научных публикаций. Область научных интересов – историческая демография, гендерная история, локальная история.

* * *



БЛАГОТВОРИТЕЛЬНАЯ РАБОТА ЖЕНЩИН СТАВРОПОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ И КУБАНСКОЙ ОБЛАСТИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ., НАПРАВЛЕННАЯ НА ОКАЗАНИЕ ПОДДЕРЖКИ В ВОСПИТАНИИ, ОБРАЗОВАНИИ И ЗАЩИТЕ ДЕТЕЙ

К.В. Чевпилова

Общество и государство стремились (и стремятся) к тому, чтобы все дети без исключения имели возможность получить такое воспитание и образование, при помощи которого они могли бы стать достойными членами гражданского общества, в котором им суждено жить. Обязанность по воспитанию и образованию, ответственность за жизнь и здоровье детей прежде всего лежат на их родителях, на семье. Но не всегда семья была способна к исполнению своих обязанностей и ответственности, а часто оказывалось, что семьи или вовсе не было или ребенок оставался один на один со своими проблемами. К категории детей, нуждавшихся в неотложной помощи, относились: подкидыши и младенцы, сироты, дети из малообеспеченных, многодетных, неполных и неблагополучных семей, несовершеннолетние заключенные. Особую остроту приобретали такие проблемы, как отказ от ребенка, беспризорность, высокая смертность среди детей, нарушение несовершеннолетними закона. Решением этих проблем и оказанием помощи беззащитным детям занималось как государство, так и общество.

Основы государственной системы призрения детей были заложены еще Екатериной II. По всей стране открывались воспитательные дома, приюты и создавались специальные приказы общественного призрения, просуществовавшие до введения в стране земств (до 1864 г.). Несмотря на все предпринятые

меры средств на содержание заведений для нуждавшихся в помощи детей по-прежнему не хватало, распределение детей на воспитание по семьям не принесло ожидаемых результатов (в большинстве случаев детей на воспитание брали бедные семьи, заинтересованные, в установленном вознаграждении), смертность детей оставалась высокой.

Наряду с деятельностью государства в сфере оказания помощи детям активную работу вели и благотворительные организации, которые стали создаваться в первой половине XIX в. Наибольшую известность получили те из них, которые относились к Ведомству учреждений императрицы Марии Федоровны, принявшей после смерти Екатерины II под свое покровительство воспитательные дома и приюты. Со второй половины XIX в. количество благотворительных организаций, занимавшихся попечением подрастающего поколения, значительно увеличилось. Активную деятельность в них, следуя примеру императриц и благодаря особому отношению к детям (так как женщина – это прежде всего мать и забота о ребенке является ее главной обязанностью, заложенной в ней природой) по сравнению с другими категориями нуждавшихся в благотворительной поддержке, вели женщины. Женщины всегда особенно чутко и внимательно относились к детям, стараясь обеспечить их всем необходимым, ухаживали за ними и защищали.

Благотворительные организации помощи детям с непосредственным учас-



тием в них женщин создавались и достаточно плодотворно действовали в Ставропольской губернии и Кубанской области. Так, в Ставропольской губернии самым крупным обществом, уделявшим особое внимание детям, было Общество содействия воспитанию и защиты детей, открытое в г. Ставрополе 10 октября 1898 г. и возглавляемое Г.Н. Прозрителевым. Основной его задачей являлась разработка вопросов по физическому, духовному воспитанию, образованию детей и формирование правильного взгляда на это родителей и воспитателей, организация защиты несовершеннолетних детей от всех, кто причинял вред их здоровью, нравственности и имущественным интересам [1:3; 2:10об.].

Почетными членами общества из женщин состояли: А.М. Алафузова, А.В. Динник, А.И. Демина, Е.Т. Зиберова, Е.М. Иванова, М.И. Меснянкина, В.А. Меснянкина, Н.П. Меснянкина, Е.К. Попова, Л.А. Рослякова, Л.М. Семенова, М.И. Янушевич, А.П. Компанейц и другие. В почетные члены общества избирались лица, внесшие в кассу не менее 100 руб. одновременно или оказавшие обществу какие-либо особые услуги. Членами правления из женщин в разные годы были: Л.А. Рослякова, О.М. Иванова, А.В. Рудановская, Н.Н. Нестеровская, В.А. Меснянкина, Ф.О. Шанаева, А.И. Лобановская, Н.И. Юдина, Е.П. Дегтяревская, Ю.К. Пеньковская, О.И. Тарновская, Н.А. Михина, Л.А. Добрянская, М.П. Остроумова и многие другие [3:25, 30; 4:3-6; 5:1]. Помимо этих дам большое количество женщин г. Ставрополя, не оставшихся равнодушными к судьбе незащищенных детей, принимало участие в обществе в качестве действительных членов.

Благодаря работе всех членов общества в центральной части города в здании бывшего юнкерского училища 7 апреля 1899 г. была открыта учебная мастерская швейного дела. Преподавание в ней велось по двухгодичной программе

учительницей швейного дела А.В. Динник и несколькими закройщицами. В мастерской обучалось 40 девочек из бедных семей от 12 до 16 лет. Чтобы приучить детей к труду, правление общества выдавало из сумм заработка мастерской преуспевающим ученицам денежное вознаграждение, а особо бедным ученицам – вещи, пожертвованные обществом населением. Добросовестный и дешевый труд учениц привлекал многих заказчиков на пошив вещей. В 1902 г. ученицами мастерской было выполнено 118 заказов [6:3, 12, 34].

В конце апреля 1899 г. на обширном дворе бывшего манежа юнкерского училища общество открыло городскую площадку для детских игр. Дети, приходившие на игровую площадку, бесплатно получали игровой инвентарь и под присмотром и руководством воспитательниц разучивали новые игры. Такие совместные игры приучали их к дисциплине и уважению прав друг друга. На игровой площадке в праздничные и выходные дни собиралось до 150 детей со всех окраин города, всех сословий, не исключая и самых бедных. Только за первый сезон работы с апреля по ноябрь на игровой площадке побывало около 7000 детей. На площадке устраивались и детские утренники, мероприятия с чтением книг, подвижными играми и показом туменных картин [7:12].

Правление общества оказывало помощь детям, занимавшимся на улице попрошайничеством, а также тем, чьи родители в результате побоев и истязаний их были лишены родительских прав. Так как эта категория детей нуждалась в больших финансовых затратах, а их в обществе было недостаточно, то правление открыло подписку (сбор денег) на строительство приюта для незащищенных детей. В сборе денег участвовали как сами члены общества, так и многие отзывчивые жители губернии. Так, на открытие приюта от местного населения, Обще-



ства помощи бедным и устроенного сотрудниками общества детского праздника было собрано 1316 руб. 40 коп. Существенную денежную помощь оказали и Л.Ю. Ясинская, А.И. Рослякова, Е.М. Иванова, Е.А. Меснянкина, А.Т. Первушина, В.А. Воскресенская, А.В. Евсеева, М.П. Остроумова, А.М. Алафузова и другие, внесшие членские платежи [6:4; 8:5].

Для увеличения средств на устройство приюта для незащищенных детей Г.Н. Прозрителев предложил образовать Кружок сотрудниц, которые бы ежемесячно представляли свои работы или же вырученные за них деньги. Первоначально согласие быть сотрудниками изъявили 22 особы, а в последствии к ним присоединились и другие. Сотрудницам общества были розданы книжечки, в которые они вписывали свои работы или же вырученные за них деньги. Одни из сотрудниц предоставляли свои работы ежемесячно, другие же по мере их исполнения. В 1900 г. сотрудниками Общества содействия воспитанию и защиты детей было собрано 122 работы и 68 руб. 71 коп. [8:23-28].

Пока собирались деньги на строительство приюта, правление общества приняло под свою опеку некоторых детей, рекомендованных судебными органами. Общество выдавало опекунам или родственникам, занимавшимся присмотром за такими детьми, денежные средства от 5 до 10 руб. в месяц и трудоустраивало их на учение к мастеровым людям, выплачивая им за это определенное денежное вознаграждение [7:17].

Благодаря местным властям, благотворительным обществам, общественности и активной работе членов Общества содействия воспитанию и защиты детей удалось собрать необходимую сумму денег и открыть 9 сентября 1901 г. детский приют для незащищенных детей. При принятии детей в приют правление руководствовалось указаниями Общества помощи бедным, которое предоставляло список детей, нуждавшихся в призрении.

Общество избирало и своих участковых попечителей, которые занимались выявлением, учетом бездомных детей, скитавшихся по городу в поисках пищи, приюта, и определением их как к себе в приют, так и в ночлежки и убежища, действовавшие в городе.

Общество предпринимало все меры к тому, чтобы дети получали не только общее образование в трехгодичной школе, но и проходили обучение в учебных мастерских. Наблюдением за приютом, за правильным ходом воспитания, образования и удовлетворения всех нужд детей занимались преимущественно женщины – члены общества. Они распределяли между собой дни недели и посещали приют как днем, так и вечером. Наблюдение за здоровьем детей безвозмездно осуществляла член правления – врач М.П. Остроумова [3:30об., 35об.; 6:8, 16, 18, 20].

Благодаря щедрым пожертвованиям частных лиц города и пособиям, получаемым из городской казны, общество приступило к строительству нового приюта. Уже 23 сентября 1906 г. сироты приюта, жившие в стесненных условиях, были переведены в новое двухэтажное здание. В верхнем этаже располагались спальные комнаты, а в нижнем разместилась учебная мастерская. Здание приюта было рассчитано на 50 детей, призреваемых обществом и на 100 девочек из беднейших семей, обучавшихся в швейной мастерской (60 человек бесплатно и 40 платно). Заведующими детским приютом и мастерской в разные годы безвозмездно и по нескольку лет работали члены общества: Л.А. Рослякова, Н. Андреевская, Е.П. Дегтяревская, М.Н. Смыслова, О.И. Сергиевская, В.П. Иванова [4:10, 17, 33, 35; 9:3; 10:8; 11:31-32, 36].

Во время летних каникул девочки из приюта отпускались работать в прислугу к членам общества, которые им за это платили. Так, в 1908 г. 14-летняя Марфа Матянина более 3 месяцев проработала у В.А. Меснянкиной, заработав 16 руб.,



12-летняя Пелагея Куляс 2 месяца трудилась в семье М.П. Остроумовой, получив 4 руб., 12-летняя Мария Гуполова 1 месяц пробыла прислугой у А.В. Динник, за что была вознаграждена 3 руб. 50 коп. Все заработанные девочками деньги поступали им на сберегательные книги. Каникулы некоторых детей, отличавшихся упрямством, грубостью и неряшливостью, в воспитательных и исправительных целях проходили в постоянной работе [4:12].

Для проведения досуга детей, находившихся в приюте, члены общества устраивали развлечения: спектакли, народные гулянья, занятия с играми и физическими упражнениями, праздники с угощением и чаем, утренники, прогулки, экскурсии.

Несмотря на деятельность приюта, в губернии оставалось еще много детей, нуждавшихся в попечении и помощи. Из-за недостатка финансовых средств общества его членами была организована выставка старинных, антикварных вещей, собранных по всей губернии и представлявших интерес в научном и практическом отношении. За 2 месяца выставку посетило около 4000 человек, но это не принесло ожидаемых финансовых средств, зато сыграло большую роль в образовательно-познавательном плане [12:200]. Для увеличения средств общества его члены устраивали и различного рода культурно-массовые мероприятия: спектакли, народные гулянья, танцевальные вечера, музыкальные концерты.

Оказание помощи детям дошкольного и школьного возраста осуществляло и Общество попечения о детях в поселке при станции Торговая Медвеженского уезда Ставропольской губернии, начавшее свою деятельность в 1907 г. Общество снабжало детей одеждой, продуктами, организовывало для них бесплатную медицинскую помощь, помещало в дома призрения, приюты и учебные заведения, уплачивало деньги

за право их обучения, приобретало для них учебные пособия и т.д. Действительными членами общества состояли: Л.А. Дара-Нильская, Е.А. Молчанова, М.А. Платонова, Н.И. Строгонова, В.А. Уварова, М.А. Бадовская, Н.П. Блинова, А.В. Зимовнова, О.В. Покровская, К.Г. Лаврова, М.А. Хохлова и другие [13:8, 48-49, 60, 74, 93-94; 14:61-61об.].

Общество содержало школу с 4 отделениями, где дети могли получать первоначальное обучение грамоте, и женское учебное заведение II разряда. В 1911 – 1912 учебном году в школе общества обучалось 116 человек (74 мальчика и 42 девочки). В 1912 г. на устройство женского учебного заведения члены общества собрали по подписным листам 1057 руб. [13:44об.; 14:58об.-59].

По примеру Общества попечения о детях в поселке при станции Торговая действовало Общество попечения о детях школьного и дошкольного возраста в с. Песчанокском Ставропольской губернии, созданное 12 ноября 1908 г. Его членами состояли все мужчины и только одна женщина – фармацевт Е.А. Бондаревская. Общество оказывало всестороннюю помощь детям, поддерживало учеников имевшихся в селе школ и занималось сбором средств на строительство новой школы, устраивая для этого спектакли и танцевальные вечера [15:5, 7-7об., 14об.; 16:12].

С 11 мая 1911 г. в Ставропольской губернии начало функционировать Губернское попечительство детских приютов. Его председателем был губернатор Б.М. Янушевич, а во главе правления стояла его жена М.И. Янушевич. Действительными членами из женщин являлись Т.М. Пономарева и М.Н. Маньковская. 14 ноября 1911 г. попечительство открыло в г. Ставрополе детский приют. Это событие было приурочено ко дню рождения покровительницы детских приютов императрицы Марии Федоровны. В 1912 г. в приюте находились 7 мальчиков и 4 де-



Раздел VI. Историческое краеведение

вочки. Их содержание в 1912 г. обошлось попечительству 3258 руб. 39 коп. Прием детей производился только после строгого обследования необходимости помещения их в приют и неимении возможности получения ими помощи вне стен приюта от лиц и обществ, обязанных осуществлять за ними опеку [17:4, 5].

В приюте детям давались только первоначальные знания. Профессиональных занятий в виду малолетства содержащихся в приюте детей не велось, но их приучали к ведению хозяйства, кулинарному искусству и рукоделию, всему тому, что могло бы пригодиться им в будущем. Помимо заботы о получении детьми образования и трудовых навыков, члены попечительства организовывали для них и отдых, досуг, праздники. Так, почетный член попечительства Н.М. Вавилов при участии своей супруги Зинаиды Александровны в рождественские праздники устроили в приюте елку с раздачей детям подарков и сладостей [17:4об., 5].

В Кубанской области помощь нуждающимся детям всех возрастов оказывал основанный в 1884 г. Кубанский войсковой приют для девочек сирот, неполных и беднейших семейств офицеров, казаков Кубанского войска, пользовавшийся большой известностью в г. Екатеринодаре. Его строительством занималось Екатеринодарское женское благотворительное общество, председательницей которого являлась жена наказного атамана Кубанского казачьего войска Е.Б. Шереметьева. Председателем попечительного совета приюта стал начальник Кубанской области и наказной атаман казачьего войска генерал-лейтенант Я.Д. Малама, а попечительницей – его супруга Е.И. Малама. Помимо нее должность попечительницы приюта в разные годы занимали М.М. Топоркова, А.П. Михайлова, С.И. Бабыч, а их помощницей была В.И. Лебедева. С.И. Бабыч, В.П. Лебедева, А.П. Михайлова, Е.Б. Шереметьева являлись и почетны-

ми, пожизненными членами приюта. За порядком и дисциплиной в приюте следили вдова коллежского асессора А.В. Петрова и ее помощницы А.И. Поночевская и О.И. Лисицкая [18:13; 19:156-158].

На обеспечении приюта находилось 54 девочки в возрасте от 9 до 13 лет. Воспитанницы обучались швейному, чулочному, ткацкому мастерству, изготовлению казачьего обмундирования и всем хозяйственным работам. Уровень мастерства воспитанниц был настолько высок, что они не только обеспечивали бельем приют, но и принимали частные заказы от населения и даже изготавливали вещи для выставок. В 1890 г. по заказу императрицы Марии Федоровны приют изготовил для ее платья 22 аршина серого пухового сукна.

Постройка и содержание приюта слишком дорого обходились его учредителям и истощали их материальные ресурсы. В связи с этим в 1887 г. приют со всем имуществом был передан в ведение войска, а 19 мая 1891 г. был причислен к Ведомству учреждений императрицы Марии [20:153; 21:77, 144, 155-156].

В Кубанской области, как и в Ставропольской губернии, с конца XIX в. наблюдалось широкое распространение благотворительных организаций попечения о детях дошкольного и школьного возраста, членами которых состояли местные женщины. Они оказывали помощь детям всеми возможными видами и формами, существовавшими на тот момент. Так, Армавирское общество попечения о детях, образованное в 1890 г., осуществляло всестороннюю помощь детям дошкольного и школьного возраста: снабжало одеждой, продуктами, учебными принадлежностями, лекарствами; помещало в приюты, убежища; открывало и содержало на свои средства учебные заведения, музеи, библиотеки. Обществом руководил выборный комитет во главе с В.И. Луниным [22:18; 23:3].



В июне 1891 г. общество открыло приют для бедных детей, но он просуществовал не долго. После его закрытия главной целью общества стала забота о развитии образования. За время своей работы общество открыло несколько школ, гимназию, библиотеку, музей. Оно активно вело работы и в области дошкольного и внешкольного воспитания. Так, в 1909 г. им было организовано «Особое совещание» более чем из 50 педагогов начальных школ (куда входили как мужчины, так и женщины) по внешкольному образованию и воспитанию учащихся и детей дошкольного возраста [22:9; 24:2-7]. Оно сразу же вовлекло в свою деятельность многие учебные заведения с. Армавира. Члены этой внешкольной организации регулярно устраивали спектакли, музыкально-литературные утренники, выставки, экскурсии, хоры, сценки для отдельных возрастных групп детей, научные секции для старшеклассников по физики, химии и другим предметам. В летние месяцы благодаря обществу и «Особому совещанию» в с. Армавира действовала детская площадка. Воспитательницы и воспитатели-энтузиасты устраивали на ней разнообразные игры, спортивные состязания, организовывали кружки. Для детей всех школ устраивались майские прогулки с шествиями и играми. Так, 2 мая 1914 г. празднество было организовано для 3700 детей разного пола, возраста и социального происхождения. «Особое совещание» делало все, чтобы оградить подраставшее поколение от пагубного влияния улицы [25:5].

При Армави́рском обществе попечения о детях с 1901 г. начал действовать «Патронат», оказывавший разнообразную помощь бедным детям из числа учащихся в школах общества, а также сиротам, детям из многодетных семей и в случае безработицы родителей. «Патронат» сразу же после своего основания открыл в 1901 г. в с. Армави́ре приют-ясли, в

который принимались дети в возрасте от 2 месяцев до 9 лет. В ясли обращались в основном крестьянские семьи (из 38 – 35 принадлежали к крестьянскому сословию, 1 – к мещанскому, 2 – к казачьему) [26:74, 76об.].

Несмотря на то, что во главе общества стояли в основном мужчины, вся тяжесть работ по содержанию, воспитанию и обучению детей как в «Особом совещании», так и в «Патронате» ложилась на женщин – рядовых членов и сотрудниц.

В рассматриваемый период времени начало свою работу Лабинское общество попечения о детях дошкольного и школьного возраста. Его членами из женщин состояли М. Шкуратова, С. Захарова, С. Воловодова, В. Стригуненко [27:32; 38]. Цели и задачи, поставленные данным обществом, как и виды и формы оказываемой помощи, были аналогичны предыдущему обществу.

В Кубанской области действовали благотворительные организации помощи детям как всех возрастов (от рождения до достижения ими совершеннолетия), так и опекавшие детей определенной возрастной группы (дошкольников, к которым относились и малолетние, либо детей школьного возраста).

Малолетние и дети дошкольного возраста, проживавшие в г. Екатеринодаре, получали помощь от отделения Екатеринодарского благотворительного общества «Ясли», которое в 1899 г. открыло для них приют-ясли. В него принимались дети в возрасте от 6 месяцев до 7 лет и оставались как на целый день, так и жили иногда в нем по несколько лет. Число призреваемых детей в приюте зависело от средств общества. Больше всего его услугами пользовались крестьянские семьи, мещане, турецкие подданные, менее – казаки. Во время пребывания в яслях дети получали все необходимое, включая и медицинскую помощь в случае болезни. Для обучения детей гра-



Раздел VI. Историческое краеведение

моте и рукоделию при приюте действовала маленькая школа. Посещение приюта было платным, но приемлемым, в среднем 5 коп. в год [28:59-60об.; 29:16].

О популярности приюта-яслей свидетельствовало увеличение с каждым годом количества обращающихся в него за помощью. Так, если в 1905 г. всех посещений детей было зафиксировано 12502, то в 1906 г. – уже 14904. Число проживавших в приюте детей, взятых на полное попечение общества, к 1906 г. достигло 20. Содержание посещавших и проживавших в яслях детей обходилось обществу в 2500 – 3000 руб. в год. Половина потраченной суммы возмещалась обществу субсидиями от города [28:61].

В 1907 г. отделение «Ясли» выделилось из Екатеринодарского благотворительного общества и стало самостоятельным обществом, значительно расширив свою деятельность. Учредителями нового общества «Ясли» стали жены: коллежского асессора А.И. Садило, статского советника А.Н. Яцюк, доктора медицины Б.А. Меерович, действительного студента С.П. Скворикова, есаула Е.А. Аверина, купца Б.В. Яновская, а также купец Д.М. Дон-Дудин с супругой З.М. Дон-Дудиной и баронесса Е.П. Штейнгель. Председательницей была избрана баронесса Е.П. Штейнгель. Многие из перечисленных дам активно участвовали в ранее действовавшем отделении «Яслей». Общество (как и отделение) осуществляло присмотр и уход за малолетними детьми обоего пола бедных жителей г. Екатеринодара, преимущественно рабочего класса, в то время, когда их родители были заняты поденными работами вне дома [29:1об.-2, 19].

Екатеринодарским детям школьного возраста помогали: Комитет попечения о беспризорных детях школьного возраста, учрежденный 21 января 1901 г. по инициативе С.Ф. Мельникова-Разведенкова, С.П. Кузнецовой, Р.Г. Хлебниковой, и Комитет попечения о бесприют-

ных детях школьного возраста, образованный в сентябре 1904 г. как отделение Екатеринодарского благотворительного общества для заведывания и попечения дневным убежищем для бесприютных детей. Последний по количеству членов и масштабам оказания помощи детям значительно превосходил все остальные, действовавшие в Кубанской области.

Комитет попечения о бесприютных детях школьного возраста г. Екатеринодара с 1907 г. стал действовать самостоятельно от общества, утвердив собственный устав. Инициатором создания и председательницей (как отделения, так и комитета) была член правления Екатеринодарского благотворительного общества жена надворного советника Р.Г. Хлебникова, а ее товарищем М.М. Топоркова. Пожизненными членами – учредителями из женщин являлись: дочь полковника В.И. Бабченко, Л.И. Горшкова, А.Н. Шапарева, жена члена суда Л.И. Камянченко, О.М. Чистякова, А.А. Костина, жена действительного статского советника З.В. Шульгина, супруга купца М.Я. Богарсукова, жена германского подданного А.Ф. Текстер, потомственная дворянка К.Н. Понофидина, жена купца Е.Г. Ашрапова. Действительными членами состояли: Е.К. Новикова, О.В. Игнатов, Н.В. Колосова, М.К. Васильева, З.В. Третьякова, А.В. Литвинова, О.И. Молчанова, М.К. Хапахашева и другие. Ежегодно члены комитета вносили обязательные членские взносы [30:22, 24; 31:17, 21; 32:50-51].

Целью комитета являлась забота о физическом, умственном, нравственном воспитании бесприютных детей обоего пола всех сословий и вероисповеданий в возрасте от 7 лет, постоянно или временно проживавших в г. Екатеринодаре. Комитет отыскивал нуждавшихся в его помощи детей, проверял материальное положение и домашнюю обстановку тех из них, которые сами приходили или приводились в убежище родителями [33:3].



В 1907 г. комитет открыл убежище для беспризорных детей школьного возраста, почетной попечительницей которого стала супруга начальника Кубанской области С.И. Бабыч. Строительство здания в два этажа обошлось комитету 8325 руб. 19 коп. При убежище действовали начальная четырехгодичная одноклассная школа и корзиночная мастерская, проводились уроки кройки и шитья. В 1907 г. в убежище состояло 195 детей, родители многих из которых пострадали в этом году от наводнения. За 1907 г. детям в убежище было выдано 45000 обеденных порций, 90000 чаевых, 28000 порций ужина. На содержание в убежище 117 детей обоего пола в 1910 г. было потрачено 17444 руб. 40 коп. [31:1-3, 8, 23; 34:13-14, 17об., 25].

В октябре 1910 г. на проходившей сельскохозяйственной выставке Кубанского казачьего войска в г. Екатеринодаре экспонаты, сделанные детьми из убежища, получили диплом на большую золотую медаль [32:1, 3, 5, 21].

В 1908 г. при поддержке начальника области М.П. Бабыча, врача В.К. Данилейко, управляющего Черноморско-Кубанским управлением земледелия Д.И. Пирумова и местных благотворителей председательница комитета Р.Г. Хлебникова выступила с докладом о необходимости постройки собственного санатория для бесприютных детей, больных анемией, туберкулезом, малокровием. Во многом благодаря ее организаторским способностям в феврале 1910 г. началась постройка санатория «Во имя Христа Спасителя» на Тонком Геленджикском мысе и уже к лету были приняты первые 40 детей. Окончательно строительство завершилось только в 1912 г. [35:8].

Помощь по обеспечению всем необходимым, воспитанию, защите прав и интересов нуждавшихся детей всех возрастов оказывали не только вышеперечисленные, но и (хотя и в значительно меньших масштабах) благотворительные

организации социальной направленности, действовавшие в Ставропольской губернии и Кубанской области. Ими открывались благотворительные заведения не только для нуждавшегося взрослого населения, но и для содержания, обучения и воспитания детей. Так, в ведении Ейского общества помощи бедным находился детский приют на 34 ребенка разного возраста от 1 года до 14 лет. Заведовали им в разные годы безвозмездно члены общества Е.В. Лукина и М.И. Леус, которые помимо выполнения своих прямых обязанностей организовывали для детей и прогулки на берег моря, в городской сад, театр, устраивали праздники. Члены общества занимались помещением детей на частные квартиры, вносили за их содержание ежемесячную плату и вели за ними постоянный контроль [36:3-5, 13-17].

Детям из бедных семей, сиротам, брошенным и преступившим закон, помогали помимо благотворительных организаций и женские монастыри, открывавшиеся и действовавшие по инициативе женщин. Они становились приютами и убежищами для особо нуждавшихся. Иоанно-Мариинский женский монастырь, располагавшийся в Ставропольской губернии и Марии-Магдалиновский в Кубанской области давали беззащитным детям не только приют, но и покой, защищенность, просвещали и обучали грамоте. Монастыри занимались и воспитанием, исправлением тех, кто оступился в жизни, нарушив тем самым не только земные законы, но и божьи. Особенно большое внимание уделялось несовершеннолетним преступникам. Для них при монастырях устраивались специальные исправительные приюты. Так, при Марии-Магдалиновском женском монастыре успешно действовало с 11 октября 1898 г. отделение Кубанского исправительного приюта для девочек. Об его открытии ходатайствовал Кубанский исправительный приют, работавший с 1896 г. и помогавший



Раздел VI. Историческое краеведение

несовершеннолетним преступникам обоего пола, бесприютным сиротам и нищим [37:5, 10, 12; 38:66-71].

Настоятельница Марии-Магдалиновского женского монастыря игуменья Мариамне в связи с открытием такого отделения архипастырем была подарена икона Богоматери, покровительницы детских приютов. В приют принимались девочки до 17 лет. Содержание одной воспитанницы обходилось отделению в 60 руб. Заведующей при женском отделении приюта стала послушница монастыря Е.М. Тульнева. При приюте имелась школа, занятия в которой велись по программе, утвержденной для церковно-приходских школ. Помимо учебы в школе дети приобретали профессиональные навыки, позволявшие им в будущем обеспечить себя собственным трудом. Девочки обучались вязанью, шитью и другим домашним работам. Несмотря на многочисленные трудности (прежде всего финансовые), члены правления заботились и о духовном развитии детей и их отдыхе. Для них устраивались всевозможные игры и прогулки [37:21, 81, 84; 39:3-4, 7].

Правление не оставляло своих воспитанников и после выхода их из приюта, помогало устроиться им на работу. Они получали не только помощь в трудоустройстве, но и пособия как деньгами, так и вещами. В течение долгого времени почетные попечители приюта наблюдали за выходящими из него, оберегая и поддерживая их для того, чтобы они снова не пошли по преступному пути [37:5, 9-9об.].

В Ставропольской губернии заботу о малолетних и несовершеннолетних преступниках осуществляло Дамское отделение попечительного о тюрьмах комитета, созданное в 1872 г. благодаря состоятельным женщинам г. Ставрополя, изъявившим желание помочь оступившимся детям, став директрисами отделения. Председательницей его являлась графиня Мария Ивановна де Тулузе-Лотрек. Женщины, работавшие в отделении,

понимали, что дети с преступными наклонностями даже в самом раннем возрасте опасны для общества, а главными источниками детской преступности являлись беспризорность и нахождение малолетних с осужденными родителями, содержание несовершеннолетних преступников вместе со взрослыми. Все это подвергало детей влиянию преступной жизни и лишало их возможности встать на путь исправления. Женщины пытались организовать содержание малолетних преступников так, чтобы оно служило им не только наказанием, но и нравственным воспитанием, направленным на искоренение в них порочных наклонностей. Для этой цели в губернии стали учреждаться исправительные приюты, где дети-преступники приучались к труду и обучались грамоте. Открытию и работе таких заведений способствовали женщины Дамского отделения попечительного о тюрьмах комитета [40:21; 41:5].

Итак, деятельность женщин Ставропольской губернии и Кубанской области в благотворительных организациях, помогавших детям, выразилась в создании ими ряда заведений для призрения, воспитания, образования (общего и профессионального), защиты, лечения, проведения отдыха и досуга, исправления несовершеннолетних преступников. К таким относились: убежища, приюты, воспитательно-исправительные заведения, ясли, детские сады и площадки, санатории, школы, мастерские.

Благотворительные организации подразделялись на помогавшие детям всех возрастов и поддерживавшие определенную возрастную группу. Женщины в своей благотворительной работе пытались охватить все категории нуждавшихся детей, возрастные группы, детей всех сословий и вероисповеданий. Исключение составил лишь Кубанский войсковой приют для девочек, куда принимались только дети воинских чинов.



Деятельность женщин в благотворительных организациях по масштабам была огромной: вносили членские взносы; выявляли, вели учет бедствовавших детей; безвозмездно работали в заведениях; занимались сбором средств; приучали детей к труду; повышали мастерство воспитанников; круглосуточно ухаживали за постоянно призреваемыми; организовывали отдых детей; привлекали к решению проблем общественность; заботились о подопечных после выхода из заведений по достижению ими совершеннолетия и т.д.

Оказывая помощь взрослым, национальные и религиозные благотворительные организации, а также общества и попечительства, поддерживавшие социально незащищенные категории населения губернии и области, женские клубы, учредителями, председательницами и членами которых состояли местные дамы, в той или иной степени помогали и детям. Заботу об осиротевших, бесприютных, бедствовавших детях, детях-преступниках проявляли и женские монастыри, при которых открывались исправительные приюты.

Деятельность женщин по оказанию эффективной помощи детям поддерживалась императрицами, местными властями и общественностью. Но даже совместными усилиями они могли лишь смягчить, но не искоренить проблемы, связанные с детской неустроенностью и преступностью.

Литература

1. Устав Ставропольского на Кавказе общества содействия воспитанию и защиты детей. – Ставрополь, 1898.
2. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 2789.
3. ГАУ ГАСК. Ф. 96. Оп. 2. Д. 2658.
4. Отчет правления Ставропольского общества содействия воспитанию и защиты детей за 1908 г. – Ставрополь, 1909.
5. ГАУ ГАСК. № 751. Отчет правления Ставропольского общества содействия воспитанию и защиты детей за 1911 г. – Ставрополь, 1912.
6. ГАУ ГАСК. № 755. Отчет правления Ставропольского на Кавказе общества содействия воспитанию и защиты детей за 1901 г. – Ставрополь, 1902.
7. Отчет правления Ставропольского на Кавказе общества содействия воспитанию и защиты детей за 1903 г. – Ставрополь, 1904.
8. Отчет о приходе и расходе денег Ставропольского общества содействия воспитанию и защиты детей за 1900 г. – Ставрополь, 1901.
9. Ставропольский вестник. – 1906. № 11. 13 октября.
10. Отчет правления Ставропольского общества содействия воспитанию и защиты детей за 1907 г. – Ставрополь, 1908.
11. ГАУ ГАСК. № 3068. Список членов Общества содействия воспитанию и защиты детей на 1911 г. – Ставрополь, 1911.
12. Шинкаренко Н.Ф., Гуров В.Н. Благотворительная деятельность Ставропольского на Кавказе общества содействия воспитанию и защиты детей // Социальная работа в России: прошлое и настоящее. Сборник статей и материалов. Ч. II. – М.-Ставрополь, 1998.
13. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3633.
14. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3451.
15. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3440.
16. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3408.
17. ГАУ ГАСК. Ф. 311. Оп. 1. Д. 29.
18. Отчет попечительства Кубанского войскового приюта для девиц ведомства учреждений Императрицы Марии в г. Екатеринодаре за 1913 г. – Екатеринодар, 1914.
19. Тончу Е. Настольная книга женщины. Женщины Кубани. – СПб., 1998.
20. ГАКК. Ф. Р. – 1547. Оп. 1. Д. 155.
21. Отчет по ведомству детских приютов, состоящих под непосредственным их императорских величеств покровительством и принадлежащих к ведом-



Раздел VI. Историческое краеведение

ству учреждений императрицы Марии за 1890 – 1894 гг. – СПб., 1896.

22. ГАКК. Ф. 454. Оп. 2. Д. 322.

23. Устав Армавирского общества попечения о детях. – Армавир, 1915.

24. Отчет о деятельности Армавирского общества попечения о детях за время с 1. 08. 1901 г. по 1. 08. 1911 г. – Армавир, 1912.

25. Отчет о деятельности Армавирского общества попечения о детях за время с 1. 08. 1913 г. по 1. 08. 1914 г. – Армавир, 1915.

26. ГАКК. Ф. 454. Оп. 2. Д. 3646.

27. ГАКК. Ф. 454. Оп. 2. Д. 3877.

28. ГАКК. Ф. 454. Оп. 2. Д. 4027.

29. ГАКК. Ф. 454. Оп. 2. Д. 3943.

30. ГАКК. Ф. 454. Оп. 1. Д. 6161.

31. Отчет Комитета попечения о бесприютных детях школьного возраста г. Екатеринодара за 1907 г. – Екатеринодар, 1908.

32. ГАКК. № 7581. Отчет о деятельности Комитета попечения о бесприютных детях школьного возраста в г. Екатеринодаре за 1910 г. – Екатеринодар, 1911.

33. ГАКК. Ф. 454. Оп. 2. Д. 3938.

34. ГАКК. Ф. 454. Оп. 1. Д. 6161.

35. Отчет постройки детского санатория «Во имя Христа Спасителя» на Тонком Геленджикском мысу Черноморской губернии для слабых и боль-

ных детей школьного возраста в г. Екатеринодаре Кубанской области. – Екатеринодар, 1912.

36. Отчет правления Ейского общества пособия бедным за 1906 г. – Ейск, 1907.

37. ГАКК. Ф. 482. Оп. 1. Д. 132.

38. Очерк о деятельности Кубанского областного тюремного комитета и правления Кубанского исправительного приюта и денежный отчет за 1898 г. – Екатеринодар, 1899.

39. Отчет правления Кубанского исправительного приюта, состоящего под высочайшим покровительством Его Императорского Величества за 1900 г. – Екатеринодар, 1901.

40. ГАУ ГАСК. Ф. 296. Оп. 1. Д. 861.

41. ГАУ ГАСК. Ф. 296. Оп. 1. Д. 928.

Сведения об авторе

Чевпилова Кристина Владимировна, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории и права Ставропольского государственного педагогического института, участник международных и региональных конференций, автор 7 публикаций. Сфера научных интересов – история женской благотворительности.

* * *



СОЗДАНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАВРОПОЛЬСКОГО ПРИКАЗА ОБЩЕСТВЕННОГО ПРИЗРЕНИЯ И ЕГО ЗАБОТА О ДЕТЯХ

Е.Н. Володькова

С зарождением приказной системы при Екатерине II основную часть заботы о нуждающихся стали осуществлять приказы. В 1804 году начал свою деятельность Кавказский приказ общественного призрения, который просуществовал до 1847 года, с 1847 года дело Кавказского приказа было продолжено Ставропольским приказом общественного призрения. Ставропольский приказ состоял при местном губернском правлении в виде особенного установления. Присутствие Ставропольского приказа общественного призрения под председательством губернатора составляли: предводитель дворянства, губернский врач, неперменный член приказа и городской голова. У Ставропольского приказа была своя канцелярия и в производстве дел она следовала общим правилам, установленным государством. Екатерина II возложила на данный социальный институт заботу обо всех категориях нуждающихся, в том числе детей.

Средства приказа складывались из: единовременного пожертвования со стороны правительства в размере 15000 рублей, процентов с кредитных операций приказа. Ставропольский приказ принимал вклады от населения, ставка на которые составляла 5% годовых, на кредитные операции – 6% годовых [6; 58], 1% которых оседал на счете приказа. В 1806 году Александр I издал постановление, в котором говорилось, что по случаю затруднений Кавказского приказа в обращении принадлежащих ему капиталов, по недостатку в губернии узаконенных залогов, разрешено, согласно пред-

ставлению астраханского военного губернатора, суммы Кавказского приказа общественного призрения раздавать под залоги виноградных садов и деревянных домов, с тем чтобы от заемщиков предъявлены были свидетельства поручителей: на имение купеческие – от городского общества; в случае неисправности заемщиков сумму взыскивать с поручителей [6; 73].

Большую часть доходов приказам приносило кредитование. Александр II указом от 26 декабря 1859 года запретил приказам общественного призрения заниматься кредитными операциями [6; 73]. Все суммы, отданные под проценты, переводились на счет Государственного Банка. Прибыль от кредитных операций приказов была определена правительством в 850000 рублей серебром, и оно, в свою очередь, обязывалось отпустить на подкрепление средств приказов из Государственного Казначейства по 850000 рублей ежегодно в течение 5 лет, начиная с 1 января 1861 года [6; 130]. Данная сумма делилась между всеми существующими на тот период приказами. Итак, кредитные операции приказа были прекращены. Вследствие чего за приказом остались следующие источники дохода: во 1-х, те доходы, которые были присвоены приказу, как учреждению благотворительному, как-то: пособие от городов, плата за содержание в заведениях, доходы от принадлежащих приказу оброчных статей, добровольные в пользу их пожертвования, пенные и штрафные по разным взысканиям, апелляционные деньги (в случае признания апелляции неправильной), доход от продажи игральные карт и прочее, во 2-х процен-



Раздел VI. Историческое краеведение

ты с тех капиталов, которые составляют собственность приказа или предназначены на содержание подведомственных ему заведений, и которые помещены, большею частью, в Государственной комиссии погашения долгов и в облигациях главного общества российских железных дорог и в 3-х вознаграждение от казны за понижение банковских процентов в 1830 году [23; 64].

Со всех сумм, не принадлежащих приказу общественного призрения, но по какой-либо причине проходящих через его кассу снимались деньги в размере 0,5%. В казну приказа поступали средства от правления губернии, а позднее городской Думы и от частных лиц. Немаловажную часть дохода составляла прибыль от продажи игральные карты. Правом продажи игральные карты пользовались только те учреждения, у которых было на то разрешение Министерства внутренних дел. Нередко приказ выступал посредником в делах между истцом и ответчиком в судебных органах и в случае мировой получал, оговоренный ранее, гонорар за свое ходатайство [18; 11].

Для приращения доходов приказам разрешалось ставить кружки при соборах и церквях, средства с которых шли на благотворительные цели. В казну Ставропольского приказа поступали пенные деньги с неисправных содержателей питейных откупов [20; 3] и 0,5% с оброчных недоимок [20; 3]. Часть доходов поступало от организованных приказом концертов, танцевальных вечеров, публичных чтений, праздников, лотерей и т.д. Для их проведения необходимо было разрешение Министерства внутренних дел. В результате конверсии 1894 года 5% банковских билетов первого и второго выпусков и облигаций второго и третьего восточных займов Ставропольский приказ общественного призрения потерял 1130,59 рублей, которые были возмещены из казны Его Императорского Величества [20; 3].

Средства, поступающие в Ставропольский приказ общественного призрения, шли на содержание богадельни, пособия нуждающимся, оплату за обучение детей, находящихся в ведении приказа, в учебных заведениях города, выплаты женщинам за кормление и воспитание младенцев и т.д.

Приказ общественного призрения оказывал помощь, как взрослым, так и детям. Всех нуждающихся можно разделить на две категории: тех, кто оказался за чертой бедности в результате стечения жизненных обстоятельств – потери кормильца или работы, несчастного случая, серьезного заболевания и т.д.; и тех, кто не желал работать. Но у последних были дети, которых необходимо спасти от дурного влияния родителей и приобщать к нормальной жизни. Для них нужны приюты, ремесленные школы с интернатами и другие детские благотворительные заведения. Но сами родители не заботились о будущем детей, несовершеннолетних нужно было найти, пристроить; это дело ложилось на работников организованной благотворительности [6; 207].

В ведении Ставропольского приказа общественного призрения находилась богадельня, где содержались старики, инвалиды, немощные больные люди. Позднее было открыто отделение для подкидышей. Детей, найденных на улице, доставляли в отделение богадельни приставы или полицейские той или иной части города. Родители или опекуны подкидываемых младенцев, желая для них лучшей участи, оставляли детей либо в людных местах, где их быстро заметят – это церковь, больница и т.д., либо у домов состоятельных горожан, надеясь, что о них позаботятся.

На полицию со стороны правительства налагалось обязательство по каждому случаю подбрасывания ребенка начинать расследование и наказывать виновных.



В ведении приказа находились не только подкидыши, но и сироты, родственники которых были не в состоянии их содержать, дети арестантов, бродяг и т.д. Дети арестантов находились под патронажем приказа до тех пор, пока их родители несли тюремное наказание. Деньги на содержание данной категории призреваемых шли из Ставропольского попечительного о тюрьмах комитета на основании примечания к 98 статье XII тома устава о содержании под стражей [16; 219]. Если у содержащейся под стражей женщины был ребенок грудного возраста, он находился с ней все то время пока она кормила грудью, а затем младенец отправлялся в ведение приказа. Дети бродяг, по указу Николая I, до восьмилетнего возраста находились при богадельне, а затем отправлялись в батальоны военных кантонистов. С 1856 года, по указу Сената, дети бродяг обоего пола, если их не пожелают принять к себе родственники или общества, к которым они принадлежат, оставались в ведении приказов общественного призрения [7; 81].

Были случаи, когда мать, родившая ребенка, отдавала его на кормление другой женщине за плату, а сама исчезала [16; 124]. Таких детей также принимали в детское отделение богадельни. Большая часть младенцев, поступивших в приказ, была не крещена. Их крестили, давали им имена, после чего на каждого из них заводилось личное дело, с которым ребенок поступал в богадельное отделение. За содержанием детей следила няня, за свою работу она получала от приказа 4 рубля в месяц [8; 86]. Приказ в 1852 году на питание младенца в богадельне тратил 79,75 копейки [16; 234]. За состоянием здоровья следил врач. По мере необходимости приглашали цирюльника для стрижки и бритья призреваемых.

Детское отделение при богадельне было совершенно не приспособлено

для содержания в нем младенцев. В связи с этим, на имя начальника губернии пришел документ от Министерства внутренних дел, где начальников губерний, в которых не упразднены еще приказы общественного призрения, просили, поступающих в богадельни малолетних, всеми мерами стараться отдавать на попечение частных лиц, благотворительных обществ или в учебные, ремесленные и другие заведения согласно циркуляру от 28 марта 1867 года [10; 41]. Подобен этому был циркуляр начальника главного управления наместника Кавказского от 5 июня 1876 года [12; 31]. Что, в общем-то, и делалось в Ставропольской губернии.

Дети, поступающие в детское отделение богадельни, долго там не оставались, их старались по возможности отдать на воспитание семье за плату. Женщинам за кормление младенцев платили 5 рублей в месяц [9; 51]. Такая плата сохранялась вплоть до 1911 года. С обесцениванием рубля данной суммы стало недостаточно для содержания ребенка, поэтому работники конторы богоугодных заведений с трудом находили людей желающих взять на воспитание несовершеннолетнего. Детей приходилось по 2-3 недели содержать в больнице при богадельне и отдавать в неблагонадежные семьи. В связи с этим контора начала ходатайствовать перед приказом об увеличении оплаты кормильцам до 8 рублей в месяц, данное прошение было удовлетворено [13; 37]. С 1911 года оплата за воспитание младенца составила 8 рублей в месяц.

Детей на воспитание брали в основном женщины крестьянки, мещанки, казачки и солдатки [10; 50]. Они вынуждены были идти на такой шаг из-за нехватки средств, для того чтобы прокормить себя и собственных детей. Приемные семьи были в большинстве своем многодетными, в них царил нищета и нужда. В таких семьях приемный ребе-



нок не получал должного ухода, воспитания, образования.

Приказ общественного призрения требовал от семьи, взявшей на воспитание ребенка, чтобы она воспитывала младенца прилично, по достижению надлежащих лет обучала его рукоделию, до бродяжничества и прошения милостыни не допускала, а по достижению совершеннолетия причисляла к какому-либо свободному податному обществу [7; 87]. Жители Ставропольской губернии, бравшие детей на воспитание, давали расписку, в которой оговаривались обязательства по отношению к ребенку. Ряд обязательств нес на себе приказ общественного призрения. Всех числящихся в приказе младенцев раз в месяц осматривал врач больницы и в случае необходимости оказывал им медицинскую помощь за счет приказа.

В Ставропольской губернии, как и в других регионах Российской Империи, наибольшее количество детских смертей приходилось на младенческий возраст. По распоряжению губернатора командировался чиновник для внезапного осмотра подкидышей и той обстановки, в которой находились младенцы, и если служащий считал, что ребенок плохо содержится кормилицей, то приказ передавал его более благонадежной здоровой и чистоплотной женщине [16; 233].

В архивных документах не много данных о случаях передачи детей в другие семьи – это связано, прежде всего, с тем, что оплата за содержание ребенка была невысокой, следовательно, желающих взять младенца было не много. Дети старшего возраста могли самостоятельно сообщить о неудовлетворительных условиях содержания в семье в контору богоугодных заведений, а она, в свою очередь, решала – отдать ребенка в другие руки или поместить в богадельню [2; 252].

Ставропольский приказ общественно-го призрения брал на себя обязательства

помещать находившихся в его ведении сирот в учебные заведения.

Забота о детях, находящихся на попечении приказа, была дифференцированной. Образование ребенка, его воспитание и содержание зависело от сословия, к которому он принадлежал. Но у приказа не было ни сиротского дома, ни школы грамотности, ни ремесленного училища, куда можно было бы поместить ребенка, поэтому дети учились в учебных заведениях Ставрополя и других городов Российской Империи за плату от конторы приказа. Ставропольский приказ наиболее способных девочек–сирот, детей чиновников и офицеров, помещал в учебные заведения общества защиты бедных детей и Ставропольское женское благотворительное общество Святой Александры. Часть детей училась в школе общества за счет Лавра Ермолаевича Павлова. При жизни он выбирал стипендиатов самостоятельно, после смерти этим стал заниматься совет Ставропольского женского благотворительного общества Святой Александры. Стипендиатки выбирались из сирот и детей бедных родителей. В 1890 году за счет заведения обучалось 6 девочек [22; 2]. Девочек из непривилегированных сословий и тех, чье происхождение было неизвестно, обучали рукоделию, Закону Божьему и основам грамоты. По достижению семнадцатилетнего возраста приказ старался выдать девушек замуж, после чего ответственность за их судьбу ложилась на мужей. Детей чиновников и офицеров помещали в гимназии, а наиболее способных отправляли для продолжения образования в российские университеты. Приказ, по возможности, старался помещать на службу питомцев, окончивших учебные заведения [14; 5]. Если у детей, оставшихся без родителей, было наследство, оно тратилось на обучение и воспитание детей, будь то сироты дворянского, купеческого или крестьянского сословия [3; 98].



В Ставропольском приказе общественного призрения находились сироты лиц духовного звания. По распоряжению Священного Синода, плата за призрение в богадельнях земства и приказов общественного призрения лиц белого духовенства производилась из сумм Епархиальных попечительств [15; 118].

Как мы видим, приказ общественного призрения заботился о финансовом благополучии питомцев. Забота приказа о брошенных детях и детях сиротах носила сословный характер. В личные дела призреваемых вносились сведения о том, чем они занимаются после выхода из приказа.

Часть детей, находящихся в ведении приказа, усыновляли. Прежде чем отдать ребенка в приемную семью, правление собирало справки подтверждающие благонадежность новых родителей, проводилось полицейское дознание [11; 142]. Предпочтение отдавалось семьям бездетным или малолетним. Осведомлялись о материальном положении семьи, проверяли, не были ли члены семьи под судом или следствием, чем зарабатывают на жизнь, нет ли вредных привычек. Новые родители обязывались дать начальное образование, основы какого-либо ремесла и не позволять бродяжничать и попрошайничать.

Усыновленные дети имели право наследовать имущество приемных родителей наравне с родными детьми. С усыновлением они получали все права, которыми обладали их родители по сословной принадлежности.

В Ставропольской губернии приказ не давал вознаграждение за усыновление младенцев. Как мы знаем, в Российской Империи была практика усыновления детей за определенную плату. Очень часто сирот усыновляли семьи, в которых они воспитывались за деньги. Семья привыкала к своему питомцу, и когда приходило время расставаться с ним, принимала решение об усыновлении. Прошения об усыновлении поступали в

приказ от семей, принадлежащих к различным сословиям: крестьян, купцов, промышленников, ремесленников, сельской интеллигенции, чиновников, солдат. Российское законодательство защищало интересы семьи, усыновившей питомца. Если настоящие родители требовали ребенка обратно, он по закону, оставался в семье усыновителей [21; 15].

В дореволюционной России возможности медицины были гораздо ниже современных и зачастую не распознавались физические недостатки детей в младенческом возрасте. Семья, принимавшая решение об усыновлении ребенка, отдавала предпочтение физически здоровому младенцу. Приказ общественного призрения относился к этому с пониманием и если семья, взявшая на воспитание инвалида, желала его вернуть и усыновить здорового младенца, правление шло навстречу и предоставляло ей эту возможность [1; 7].

После усыновления приказ общественного призрения следил за дальнейшей судьбой сирот, и если условия содержания приемных в семье были неудовлетворительными, ребенок возвращался в приказ, а семья лишалась родительских прав.

Политические события начала XX века: Русско-японская война 1904 – 1905 годов, революция 1905 – 1907 годов не увеличили количества беспризорных детей. Средства на содержание детей со стороны приказа остались в тех же пределах, что и в 1903 году. В 1903 году Ставропольский приказ общественного призрения тратил на содержание беспризорных детей, сирот и полусирот 1134,64 рубля, в 1904 году – 1101,17 рубля, в 1905 году – 1040,68 рубля, в 1906 году – 1104,6 рубля, 1907 году – 1217,15 рубля. В месяц в среднем призревалось от 17 до 21 ребенка, которые содержались в приемных семьях за плату.

Итак, мы видим, что с 1804 по 1913 год основная часть заботы о брошенных детях ложилась на приказ общественного



призрения. Его финансовое положение было удовлетворительным, поэтому позволить себе содержание воспитательных домов, сиротских приютов и других детских благотворительных заведений приказ был не в состоянии. Основной формой заботы о сиротах был патронаж, который не удовлетворял требованиям общества. Семьи, бравшие детей на воспитание, не могли дать ребенку хорошего образования и воспитания, и далеко не всегда у них была возможность обеспечить приемшей всем необходимым. Контора приказа следила за условиями содержания приемных детей, но даже если выявлялись какие-либо нарушения, члены правления в редких случаях отдавали детей в другие семьи, так как желающих взять ребенка на воспитание было не так уж много.

Литература

1. Боханов А.Н. Коллекционеры и меценаты в России. – М., 1989.
2. ГАСК. Ф. 240. Оп. 2. Д. 51.
3. ГАСК. Ф. 240. Оп. 2. Д. 549.
4. ГАСК. Ф. 240. Оп. 2. Д. 555.
5. ГАСК. Ф. 240. Оп. 2. Д. 656.
6. ГАСК. Ф. 240. Оп. 2. Д. 756.
7. ГАСК. Ф. 240. Оп. 2. Д. 811.
8. ГАСК. Ф. 240. Оп. 2. Д. 978.
9. ГАСК. Ф. 240. Оп. 2. Д. 1717.
10. ГАСК. Ф. 240. Оп. 2. Д. 1799.
11. ГАСК. Ф. 240. Оп. 2. Д. 1958.
12. ГАСК. Ф. 240. Оп. 2. Д. 1987.
13. ГАСК. Ф. 240. Оп. 2. Д. 3189.

14. ГАСК. Ф. 240. Оп. 2. Д. 3190.
15. ГАСК. Ф. 240. Оп. 2. Д. 3229.
16. ГАСК. Ф. 240. Оп. 2. Д. 3235.
17. ГАСК. Ф. 240. Оп. 2. Д. 3322.
18. ГАСК. Ф. 240. Оп. 2. Д. 3362.
19. О порядке увольнения опекунов в отлучки // Ставропольские губернские ведомости. – 1867. – 28 января.
20. Проект сокращения благотворительных лотерей // Ставропольские губернские ведомости. – 1875. – 8 марта.
21. Ставропольские губернские ведомости. – 1852. – №46.
22. Устав женского благотворительного общества Св. Александры. б.г.
23. Циркуляр хозяйственного департамента Приказа общественного призрения // Ставропольские губернские ведомости. – 1865. – №18.
24. Шинкаренко Н.Ф., Кулишова Е.А., Гуров В.Н. Губернский город Ставрополь: развитие благотворительности и милосердия в конце XIX века // Социальная работа в России: прошлое и настоящее. Сборник статей и материалов. – Ставрополь, 1998.

Сведения об авторе

Володькова Елена Николаевна – канд. ист. наук, ст. преподаватель кафедры истории и права ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – социальная история России до 1917 года. Автор более 7 научных публикаций.

* * *



ВЛИЯНИЕ «СТАВРОПОЛЬСКИХ ГУБЕРНСКИХ ВЕДОМОСТЕЙ» НА РАЗВИТИЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ В СТАВРОПОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ

П.Г. Немашкалов

Первой газетой Ставропольской губернии были «Ставропольские губернские ведомости» (далее «СГВ»), выходявшие с 1 января 1850 г. В рамках губернии «СГВ» были первой газетой, определившей облик и сформировавшей направление всех последующих ставропольских изданий. Она являлась официальным печатным органом, созданным с целью представлять широкому кругу читателей провинции официальную точку зрения центральных и местных властей и их постановления по различным вопросам.

В рассматриваемый нами период провинциальные газеты были редкостью для России. Грамотных литераторов в провинции фактически не было, и сотрудничество с газетами политических ссыльных являлось вынужденной необходимостью для изданий (первым редактором «Владимирских губернских ведомостей», например, был высланный в этот город Александр Иванович Герцен) [12:150].

«Уступкой» нарастающему общественному движению в стране стало появление в провинции «губернских ведомостей». Они начали выпускаться в качестве эксперимента с 1831 года в Ярославской губернии, и ещё в пяти их издание было разрешено с 1830 года. Инициатором издания был министр финансов Е.Ф. Канкрин, которого поддержал министр внутренних дел Д.Н. Блудов. Одновременно начинается ужесточение цензурного законодательства, ситуация в издательском деле коренным образом меняется, исключением не стал и Северный

Кавказ. В 1839 году Кавказский гражданский губернатор Семенов ходатайствовал перед начальником Кавказской области о возможности издания «СГВ», он писал, что «издание областных ведомостей принесет пользу как в облегчении и сокращении переписки по областному правлению, так и успех в самом полицейском исполнении и делопроизводстве <...> удобнейшее средство получать в надлежащее время сведения о постановлениях и распоряжениях губернского начальства, а равно и других предметах, следующих к общему сведению» [2:41-42].

Как писал Б.М. Городецкий, начальник области одобрительно отнесся к этому ходатайству и высказался в его поддержку перед главноуправляющим Грузией, который также положительно отреагировал на просьбу и связался по этому вопросу с министром внутренних дел. Несмотря на все соображения областного правления и просьбу начальника области, министр внутренних дел граф Строганов 5 июня 1840 года ответил, что не находит удобным входить с особым представлением к императору по этому вопросу, ввиду ожидаемого распространения на Кавказскую область нового положения об управлении [2:43].

Интересы самого дела управления краем требовали существования официального издания. Г.Н. Прозрителев указывал, что в 1842 году последовало очередное представление в пользу необходимости иметь такой орган, отмечалось, что делать известными распоряжения местного начальства и центральных органов крайне трудно, так как приходится переписывать длинные различные распоряжения



в большом количестве экземпляров, что отнимает много рук и создает большие затруднения. Но дело продвигалось очень медленно. И только в 1850 году вышел первый номер «Ставропольских губернских ведомостей» [8:5].

Возможность появления необходимого административного издания губернии *ведомственного издания* (курсив мой) возникла благодаря усилению чиновников самого высокого уровня, при этом решение вопроса затянулось на несколько лет. Особое внимание правительства к развитию печати в регионе осложняло этот процесс. К этому необходимо добавить произвол местной администрации, чинимый даже не в пределах её компетенции. Примером этого послужили события, произошедшие со Ставропольской комиссариатской комиссией в 1863 году, при приобретении литографического станка.

При покупке литографических принадлежностей начальник Комиссии Россетер исходил из того, что канцелярских сумм на год катастрофически не хватает, так как из-за недостатка писарей приходится печататься в типографиях губернского правления и штаба войск Кубанской области, а с приобретением собственного станка эти расходы сократятся, и труд писарей будет облегчен. Откомандированный в Москву сотрудник комиссии Буздижан приобрел у одного из владельцев частной типографии иглы литографические для гравирования на камне, оселок для точения игл, бумагу прозрачную (кальку), ящик с прибором литографического инструмента. Сам станок был приобретен ещё в 1861 году и находился при Ставропольской комиссариатской комиссии. Все это было приобретено с разрешения московского обер-полицмейстера, который незамедлительно известил об этом ставропольского губернатора [1:23-29].

Пока Буздижан ездил в Москву, в канцелярию заместителя Кавказского по-

ступил анонимный донос о том, что командированный занимается ничем иным как сбором денег в пользу польских мятежников, а послан был принявшим на себя звание ктитора Ставропольского костела полковником Россетером, который при этом находится на действительной службе. Буздижан указал в накладной на груз – «с камнями», «почему бы не объявить ему прямо, какие вещи заключались в ящиках» [1:14] – заканчивал письмо доносчик.

Нетрудно представить, какими последствиями для Комиссии обернулся данный донос. Специальная комиссия, назначенная по распоряжению губернатора, во главе с полицмейстером нашла, что в комиссариате ничего антиправительственного не печатается и не выполняется никаких частных заказов, однако литографское имущество было опечатано. Начальнику учреждения пришлось рапортовать губернатору обо всех обстоятельствах, доказывая необходимость печатных работ и что он, открывая литографию, преследовал цель «сбережения казны от расходов». Затем в жесткой форме добавлял, что открытие литографий дозволено по определению Военного Совета в Дивизионных штабах по циркуляру Инспекторского департамента № 32, в нем также не упоминается, чтобы на открытие литографии спрашивать разрешения местных гражданских властей [1:23-29].

Дело разрешилось только после вмешательства в него военного министерства, которое указывало на то, что в тех штабах, где их начальники найдут полезным и возможным учредить литографию, на состоящие в из распоряжении средства и без увеличения штатного количества чиновников, открывать их разрешается. И только после этого работы в типографии были возобновлены. Вмешательство на самом вершине вертикали власти потребовалось в разрешении вопроса с местным начальством об откры-



тии типографии для печати служебных бумаг структурного подразделения ведомства, которое изначально, руководствуясь законом, имело право на производство печатных работ.

Правительственный циркуляр 1837 года уточнял программу губернских ведомостей. В числе «прочих» материалов о повседневной жизни губернии были дозволены к публикации и «исторические о губерниях сведения». Неофициальная часть губернских ведомостей являлась органом местного Статистического комитета. Каждый год первый номер газеты включал обращение от редакции, в котором указывалось, что «в неофициальной части губернских ведомостей преимущественно (как и раньше), по-прежнему, будут помещаться статьи, сведения и материалы по статистике, экономике, этнографии, географии, истории, археологии местного края» [10:3].

Издание содержало следующие разделы:

1. Исторический календарь-ежедневник. Перечень важнейших событий имевших отношение к Северному Кавказу.

2. Наша старина. Собрание имеющих историческое значение архивных документов, нигде в печати ранее не публикуемых.

3. Новости местной статистики. Последние статистические сведения и известия, касающиеся Северного Кавказа.

4. Местное сельское хозяйство. Сообщения, известия, советы и указания.

Фактически это означало, что краеведческая информация объявлялась прерогативой «части неофициальной» официальной газеты, облакая тем самым местные цензурные комитеты неконтролируемым полномочием отказывать частным лицам в праве на издание органов периодической печати, газет и журналов, если их содержание повторяло неофициальную часть «губернских ведомостей».

Официальная часть содержала статьи сведений о государстве, распоряжения правительства и разные казенные

объявления, предназначенные к сведению и исполнению по империи и по губернии. Газета имела характер органов правительства и местной администрации, издавалась под ведением и наблюдением губернского начальства. Существенно отличается от частных изданий, предпринимаемых с литературной, ученой, промышленной целью или просто выгодой.

Первый номер «СГВ» имел 9 страниц. Цена годового издания на белой бумаге 5 руб., на серой 3 руб. 50 коп. Газета выходила один раз в неделю, и в 1850 г. вышло 54 номера [3]. Формат газеты 22 на 27 см. На первом и втором номерах газеты за 1850 г. стояли подписи: «Вице-губернатор Борзенко. В должности старшего секретаря Хоцевич. Печатать дозволяется (дата). Гражданский губернатор генерал-майор Волоцкой». А с 3-го номера газеты к двум первым подписям прибавляется подпись «Редактор Юркевский» [4:262].

В первом номере редакция губернских ведомостей «просит жителей губернии содействовать этому изданию своими трудами, по перечисленным в программе предметам», участие это необходимо, «чтоб сделать местную газету полезной и занимательной» [10:7-8]. Газета, хоть и предназначалась для ведомственных нужд, стремилась к типу общелитературного издания, «редакция с своей стороны примет все зависящие и возможные средства к улучшению издания и с благодарностью примет всякий посильный труд» [10:7-8].

Занимательность, интерес и вообще успех губернских ведомостей, по мнению В.И. Межова, зависит от одной энергичной и бескорыстно преданной своему делу личности. Стоит только подобной личности оставить редактирование ведомостями, как они делаются никуда негодными [5:13-15]. Такой личностью для «СГВ» был И.В. Бентковский. Сотрудничая с изданием в период 1862-



Раздел VI. Историческое краеведение

1875 годы, основное внимание уделял своим публикациям в столичной прессе. Однако 25 номер за 1875 год подписывает «за редактора неофициальной части» газеты, а вскоре становится её ведущим и ведет до 1889 года.

По мнению публициста журнала «Современник» В.А. Слепцова, делившего в 1860-е годы губернские издания на прогрессивные и ретроградные, «СГВ» относятся к первому типу: «Газеты, принадлежащие к первой категории, имеют все признаки возрождения и носят в себе несомненный залог будущего развития; образцом таких газет могут служить: Харьковские, Олонецкие, Орловские, Вятские, Ставропольские и Бессарабские губернские ведомости» [9]. Однако в начале 70-х гг. газета отличалась сухостью и практическим отсутствием местного материала.

Во второй половине XIX в. самостоятельность местной администрации на Российских окраинах стала постепенно ограничиваться. На кавказские уезды стали распространяться реформы, проведенные в Империи. 3 ноября 1874 г. были утверждены новые штаты Главного управления наместника кавказского и административных учреждений Закавказского края, в том числе и Кавказского цензурного комитета [7]. По новым штатам Комитет состоял из председателя, старших цензоров: одного русского и европейских языков, и одного – туземных и восточных и младшего цензора туземных и восточных языков, один из цензоров исполнял обязанности секретаря.

Председатель Кавказского цензурного комитета Л.Н. Модзалевский, сетуя на то, что нагрузка цензоров с 1874 года увеличилась в 3 раза, в 1881 году подготовил проект нового штата цензурного комитета. Произошло это, по мнению Патрушевой Н.Г., в основном вследствие увеличения числа местных периодических изданий и развития издательского дела [6:173]. Обязанности цензоров по

внутренней цензуре включали: цензурование периодических изданий, выходящих в Тифлисе; наблюдение за частными периодическими изданиями, выходящими в других городах; издающихся в пределах наместничества сочинений на русском, европейских, восточных языках; рассмотрение драматических сочинений на разных языках, назначенных для представления на сцене и для печати, а также наблюдение за типографиями и книжной торговлей в Тифлисе. Произведения издавались в основном на русском, грузинском, армянском, а также на персидском, арабском и татарском языках. Обязанности по иностранной цензуре были следующими: цензура привозимых из-за границы книг и периодических изданий на русском, европейских, восточных и местных языках.

В начале 70-х гг. в газете преобладали информационные жанры. С момента трансформации издания в неофициальной части стала доминировать аналитика. Общая ориентация неофициальной части «СГВ» на просветительскую, научную, аналитическую информацию привела после прихода Бентковского на должность редактора к широкому распространению в газете жанра аналитической и научной статьи, также исторического очерка (авторское определение – монографический очерк). Большинство таких статей принадлежали самому редактору, и их жанр он определял в подзаголовке, например «Заштатный город Святого Креста: монографический очерк», «Материалы для истории колонизации Северного Кавказа: монография», «Материалы для статистики народных бедствий в Ставропольской губернии. Статья I. Бентковского». Чаще всего они были просветительской и практической направленности. Те, что касались развития в губернии сельского хозяйства, земледелия, ремесел, железных дорог, были написаны в жанре аналитической статьи. Одна из домини-



рующих в данный период тем – тема народного образования – также была в значительной степени представлена аналитическими материалами.

Разнообразил издание и привлекал к нему внимание такой жанр, как полемическая статья, которая, однако, встречалась достаточно редко. Так, например, реформа образования на губернском уровне вызывала множество споров, которые отразились не только в местной, но и в центральной печати. Отстаивая интересы губернии, неофициальная часть «СГВ» вступала в полемику с центральными газетами. Интересным примером полемического материала может служить статья инспектора училищ Ставропольской губернии С. Грушевского в №8 за 1874 г. Автор выступал против разгромной статьи, напечатанной в «Биржевых ведомостях», о положении народного образования в Ставропольской губернии. Интересно построена система Доказательств. Сначала дается тезис «Биржевых ведомостей», в котором через слово «замечательный» иронически характеризуются все «отрицательные», с точки зрения автора, явления образования, а затем с помощью выстроенной системы доказательств Грушевский по одному уничтожает все доводы противника. Он убедительно показал, что автор статьи в «Биржевых ведомостях» вырвал отрывки из отчета о состоянии училищ в Ставропольской губернии и исказил их смысл, ложно истолковал цифры и факты. С помощью юридических документов, статистических данных, восстановленных фраз из отчета Грушевский разоблачает манипуляции противника. Автор использует и такие приемы, как ирония, риторические вопросы и восклицания, обращения к читателям.

Еще одна полемика по поводу состояния образования в губернии произошла между Грушевским и заведующим неофициальной частью «Ведомостей» Бентковским (№12 за 1877 г.). На этот

раз инспектор оспорил данные о количестве училищ в губернии, приведенные Бентковским в «Статистических сведениях о состоянии Ставропольской губернии в 1875 г.», а Бентковский в ответной статье намекнул на то, что эти цифры выгодны для оппонента, который намеренно их искажает. «Г. Грушевскому хорошо известно, почему постройка этого училища замедлилась», – парировал он.

Широко были распространены в неофициальной части «СГВ» жанры биографической статьи и некролога. Бентковский, занимаясь краеведением, собирал и обрабатывал биографические материалы известных в истории губернии людей. Так, он подготовил биографические статьи об участниках кавказских войн генерале Г.А. Емануеле (№38 за 1875 г.), начальнике Кавказской области генерал-лейтенанте А.А. Вельяминове (№№ 12-13 за 1881 г.), генерал-майоре И.В. Якоби (№ 7 за 1877 г.). Кроме того, в 1880 г. после открытия в Москве памятника А.С. Пушкину в 14 номерах «СГВ» (с № 21 по № 35) печатается биографический очерк И. Кондратьева о поэте.

Что касается информационных жанров издания, то они, занимая меньший объем в неофициальной части, доминировали количественно. Преобладали заметка, репортаж, отчет. Внутренние известия в одноименной рубрике, рассказывающие о событиях в губернии и в России в целом, иностранные известия, криминальные сводки – все эти материалы были написаны в жанре информационной заметки.

Кроме того, в 1881 г. для повышения оперативности и своевременной доставки информации из центра «СГВ» заключили с Международным телеграфным агентством договор на регулярную поставку телеграмм – коротких информационных сообщений о политических изменениях, деятельности высших органов власти, важнейших новостях столицы, перемещениях императорской семьи, со-



Раздел VI. Историческое краеведение

бытиях внутренней и внешней политики.

Что касается репортажа, то только небольшое количество материалов можно считать соответствующими этому жанру. В большинстве случаев следует говорить о статьях с элементами репортажа. Местные авторы в данном жанре описывали праздники и экзамены в сельских и городских училищах, призывы на военную службу, городские гулянья. В то же время сами сотрудники газеты давали иное жанровое определение репортажным материалам, называя их корреспонденцией. Бентковский располагал обширными знакомствами не только в Ставрополе, но и во всей губернии, поэтому часто обращался к своим знакомым – сельским корреспондентам за необходимой для газеты информацией. Так, по свидетельству Г.Н. Прозрителева, друг Бентковского фельдшер села Безопасного Н. Абрамский снабжал редакцию репортажными материалами о праздниках в селе. Ему принадлежат материалы «Всякий по-своему. Корреспонденция СГВ» о праздновании заключения мира с Турцией в с. Безопасном, а также о праздниках в честь 25-летнего царствования Александра II. По поводу этих двух больших событий в жизни страны редактор подготовил подборки материалов с подзаголовком «Корреспонденция СГВ», опубликованные в нескольких номерах, авторами материалов были учителя, священники, врачи сел губернии (деятельным сотрудником из с. Белая Глина был К.М. Гульдинский). Жанр репортажа часто встречался в передовых статьях под заголовком «Ставрополь, такого-то числа».

С введением гласного судопроизводства необходимой принадлежностью официальных газет сделалась рубрика «Судебная хроника», вышедшая на первую полосу. Газеты рассчитывали за счет сенсационных судебных материалов расширить круг читателей. Наиболее интересные дела, представленные в этой

рубрике в ставропольской газете, – это дело об убийстве пастора Бургардта в Ставрополе (№№ 19, 20 за 1875 г.) и дело о клевете в печати (первый случай в местной судебной практике), информация о котором предложена читателям в жанре судебного очерка в № 11 за 1880 г. Кроме изложения фактической стороны дела автор комментирует события, приводит аналогичные примеры из практики центральных газет, дает собственные оценки в тексте. Фактическую сторону дела, неофициальной части представляла следующим образом: некто Сухачев привлек к суду редактора «Кавказских епархиальных ведомостей» г. Михайловского за клевету в печати. Г. Михайловский обвинил в своей статье Сухачева в том, что тот печатает лживые скандальные истории, позорящие губернию и ее представителей, в центральной прессе. После того как судья ознакомился с этими материалами, редактор был оправдан. Вывод автора «Судебной хроники» звучал как приговор качеству местной прессы. Автор не может понять, почему наши жители не пишут в центральные газеты материалы о нуждах, проблемах или достижениях своего края, а посылают скандальные, грязные, большей частью преувеличенные или вовсе сочиненные истории, которые недвусмысленно характеризуют уровень местной журналистики и ее журналистов. После изменения структуры издания в «СГВ» появился и такой отдел, как «Библиография». Здесь в форме анонса читатели могли узнать о новых книгах местных авторов, готовившихся к выходу или уже вышедших.

Прозаические литературные жанры: рассказ, очерк, повесть – печатались в отделе «Фельетон» и большей частью были заимствованы из других периодических изданий. Но были и исключения. Интерес представляет литературное произведение «Случай, в котором обычай переходит в преступление» (№ 46 за 1881 г.)



одного из сельских корреспондентов – волостного писаря Н. Ракитина воспроизводящее местные среду, язык, обычаи.

Стихи в неофициальной части принадлежали ставропольским авторам, чаще всего ученикам ставропольских гимназий, и были посвящены знаменательным моментам истории («Куликовская битва») и современности («В память 25-летнего царствования Его Императорского Величества Александра II», «На смерть Государя Императора Александра II»).

В заключении хочется отметить, что во второй половине 1870-х – начале 1880-х годов в связи с трансформацией типологических характеристик издания расширяется жанровая палитра «СГВ»: представлены аналитические, информационные и художественно-публицистические жанры, акценты в подаче материалов смещаются, на первое место в измененном издании выходят аналитические статьи по местным вопросам как более востребованные, актуальные, несущие просветительскую информацию. Главным препятствием в развитии издательской деятельности являлся культурно-образовательный уровень населения с территориальной административно-управленческой спецификой. Необходимо отметить тот факт, что на территории Ставрополя до середины XIX века предпосылок к развитию издательского дела не имелось. «Четвертая ветвь власти» находилась под полным контролем местной администрации, которая порой проявляла излишнее рвение в решении вопросов административного контроля.

Литература

1. ГАСК. Ф. 101. Оп. 1. Ед.хр. 4553.
2. Городецкий Б.М. Очерк развития русской периодической печати на Северном Кавказе. – Екатеринбург, 1914.

3. Земляков П. Из прошлого // Ордже-никидзе-ская правда. – 1939, от 5 мая. – № 101 (1561).

4. Казьменко И.П. Комплект первого печатного органа на Северном Кавказе и первой ставропольской газеты // Материалы по изучению Ставропольского края. Вып. 4. – Ставрополь, 1952.

5. Межов В.И. Краткий статистический и библиографический обзор литературы русского отечествоведения за 1859–1868 гг. – СПб., 1870.

6. Патрушева Н.Г. История цензурных учреждений на Кавказе в XIX – начале XX века / Книжное дело на Северном Кавказе: история и современность. Вып. 2. Сборник статей / КГУКИ. – Краснодар, 2004.

7. Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2. Т. 49. №54010. – СПб., 1876.

8. Прозрителев Г.Н. Печатное дело на Северном Кавказе: (Ставропольская губерния). – Ставрополь, 1910.

9. Слепцов В.Л. Губернская пресса // Современник. – 1865. – №9.

10. Ставропольские губернские ведомости. – 1850, от 1 января. – № 1.

11. Ставропольские губернские ведомости. – 1906. – № 1.

12. Эйдельман Н.Я. Быть может за хребтом Кавказа: Русская литература и общественная мысль первой половины XIX в. Кавказский контекст. – М., 1990.

Сведения об авторе

Немашкалов Павел Григорьевич – канд. ист. наук, ст. преподаватель кафедры истории и права, ведущий специалист научно-исследовательского управления ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – развитие издательского дела в российской провинции и на Северном Кавказе. Автор более 10 публикаций.

* * *



РАЗДЕЛ VII. ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

ИДЕИ О ГОСУДАРСТВЕ И ПРАВЕ В ДОКТРИНАХ М.А. БАКУНИНА И П.О. КРОПОТКИНА

В.О. Басов, Е.Г. Пономарев

В теории государства и права обоснованно утвердилась точка зрения, что власть в самом общем виде, представляет собой способность одного субъекта подчинять волю и поведение другого субъекта в своих собственных интересах или в интересах других лиц путём воздействия на деятельность и поведение индивидов с помощью каких либо средств [1:11].

Теория государственного управления даёт представление о разнообразии форм управления. Его специфика заключается в том, что существует особый аппарат власти, представляющий собой систему, имеющую основу, особую структуру, пределы (границы) и интересы, позволяющие государству выступать самостоятельным субъектом, как во внутриполитической системе общества, так и на международной арене [2:55-61].

Если мы попытаемся с позиций современной юридической науки посмотреть на концепцию идеолога российского анархизма М.А. Бакунина (1814-1876), то можно сделать вывод, что он видел первопричину всех зол не в государстве, а в принципе власти, где государство всего лишь частный случай организации.

Само государство он наиболее лаконично охарактеризовал в Программе общества международной революции, где определил его «как историческую организацию принципа власти и опеки, божеской и человеческой, над народными массами во имя какой-либо религии,

либо исключительных привилегий одного или нескольких классов собственников в ущерб тысячам рабочих, подневольный труд которых они жестоко эксплуатируют» [3:319].

Источник государственной власти он видел в семье и браке, освященном христианской церковью, где господствовали патриархальные традиции, а право собственности имело своё непосредственное выражение в юридически оформленной власти мужа над женой и отца над детьми [3:625].

Если рассуждать с точки зрения бакунизма, то естественно, чтобы разрушить государство необходимо в ходе социальной революции разрушить традиционное представление о семье и браке, отменить право, изменить общественное сознание и так перестроить общественное управление, чтобы отсутствовали причины неравенства, эксплуатации и несвободы.

Что же касается власти, то для её ликвидации, потребуется гораздо большее время, в течение которого необходимо применение к обществу комплекса интенсивных мер воспитательного и образовательного характера, особенно в отношении подрастающего поколения. Рассуждая так, мы продвинемся в понимании бакунизма, в рамках которого определялись ориентиры создания анархического общества, но не столько насильственным путём, сколько через нравственное обновление.

Анализ трудов М.А. Бакунина показывает, что такое нравственное обновление предполагало разрушение культа божества, критику богословия как государ-



ственной идеологии и упразднение церкви [4:43-45]. На смену им должны были придти светские институты воспитания детей, где школа заменила бы собою церковь, а образование, в том числе и высшее, провозглашалось бы всеобщим, бесплатным, обязательным и равным как для мужчины, так и для женщины [3:316].

Дети не могли быть ни чьей собственностью, ни общества, ни родителей, они принадлежали только собственной грядущей свободе, однако до наступления совершеннолетия они должны были находиться под общественной опекой, которая сохраняла элементы авторитета только для подготовки поколения к свободе [5:101]. Эти идеи очень органично вписываются в концепцию современной юридической антропологии в части трактовки детства как самостоятельного и полноценного периода жизни человека, естественно, защищенного всем комплексом прав и юридической ответственности как государства, так и несовершеннолетнего.

В концепциях анархистов прослеживается желание разрушить кровно-родственные отношения между людьми и подменить их отношениями общественными, где люди приходятся друг другу родителями и детьми, братьями и сестрами не по крови, а по духовному единству, и М.А. Бакунин здесь не является исключением.

Так как воззрения М.А. Бакунина на государство наиболее исследованы и сводятся в основном к идее его полного отрицания, а вместе с ним и отрицания власти, то мы сочли необходимым уделить большее внимание его взглядам на управление в организации будущего общества.

М.А. Бакунин, имея личный богатый опыт участия во всякого рода вооружённых конфликтах, подметил, что революция, вследствие которой происходила реформация государственной системы, пос-

ле завершения приводила к спаду политической активности масс, краху или вырождению революционного режима со всеми вытекающими пагубными последствиями реакции: арестами, обысками, облавами и тюрьмами, что, в свою очередь, вело к извращению и гибели идей социальной справедливости [4:482-483].

Именно этим можно объяснить тот факт, что марксистская идея коммунистического общества, где государство представлялась в качестве новой формы справедливой организации власти, действующей в течение неопределённого переходного периода, не принималась М.А. Бакуниным.

В противовес ей анархизм как цель социальной революции представляется М.А. Бакуниным наиболее высокоорганизованной формой общественного развития, где управление обществом осуществляется без власти, церкви и государства, без насилия и эксплуатации.

Данная теория управления, по нашему мнению, строилась на следующих принципах:

1) Инстинкте, который сочетал бы в себе врождённые (природные) и приобретённые (социальные) рефлексы, побуждающие людей объединяться и жить сообществами.

2) Нравственности, которая лежала бы в основе всех социальных отношений и приобретала черты естественно-го права (закона).

3) Новой семье, построенной на свободном браке между мужчиной и женщиной, равенстве прав и общественном воспитании детей.

4) Общественной собственности на средства производства и потребления с распределением материальных и духовных благ по потребности каждого отдельно взятого индивида.

5) Интеграции физического и умственного труда.

Новое общество, по мнению М.А. Бакунина, будет обществом анархо-синди-



кализа со своей особой организацией управления, путь к которому пройдёт через социальную революцию и переходный период. На подготовительном этапе социальной революции ему сама собой пришла идея создания разветвлённого тайного общества, где высокообразованным людям будет отведена немаловажная роль в организации этого действия [6:194-195]. Чтобы не впасть в соблазн создания очередной сословно-кастовой системы, которая, в силу порочности человеческой натуры, может переродиться в тиранию ученых умов, М.А. Бакунин снова и снова придумывал различные противовесы, которыми пытался нейтрализовать несовершенство человеческой личности [4:125-187].

Переходный период представляется М.А. Бакуниным как ломка стереотипов, в процессе которой он не исключал применения насилия к несознательным личностям и предлагал на выбор два варианта: либо принуждать их стать сознательными, либо мириться с этим явлением. Как показывает дальнейший анализ его работ, в теории М.А. Бакунин был сторонником свободы и самоопределения личности.

Правда, не раз на практике ему приходилось попирать свой собственный принцип. Он сильно скомпрометировал себя в деле С.Г. Нечаева, организовавшего под его руководством террористическую организацию, которая вместо борьбы за торжество идей анархизма стала устранять своих собственных сторонников, необоснованно обвиняя их в доносах, лишь за попытку выйти из её рядов [7:302].

Данный инцидент привёл к тому, что на М.А. Бакунина стала насаждать агентура охранного отделения, а А.И. Герцен и Н.П. Огарёв вынуждены были прекратить финансирование его деятельности. Нехватка средств была настолько ощутимой, что М.А. Бакунин оказался в униженной ситуации – был вынужден

зарабатывать на жизнь переводами трудов своего идеологического противника К. Маркса [4:564].

Даже разрыв М.А. Бакунина с Н.Г. Нечаевым не скоро стабилизировал обстановку в анархической среде. Произошла переоценка ценностей у самого М.А. Бакунина, который стал понимать, что ни народ, ни сами анархисты не готовы к предстоящей социальной революции, вслед за которой предстоял передел материальных ценностей [4:539;541;545]. С этого момента в воззрениях М.А. Бакунина на способы изменения политической системы, более чем ранее, стали появляться эволюционные мотивы.

Анархическое общество, по замыслу М.А. Бакунина, должно было развиваться по примеру христианской общины [8:1105], где общественная собственность вытеснила бы собственность частную (личную), причём последняя представлялась бы как анахронизм, в виде прав на предметы индивидуального пользования.

Наконец, в вопросе обязательности трудовой деятельности в обществе будущего позиция М.А. Бакунина, как сторонника анархо-синдикализма, допускала возникновение паразитических сообществ бездельников, содержанок и прочих элементов, которые таким способом реализуют свое право на свободу.

Модель анархического общества М.А. Бакунина носит ассоциативный характер, где организации, трудовые коллективы, коммуны, формальные и неформальные объединения, группы населения, консолидируются по социальному, религиозному, национальному, профессиональному либо иному свойству. Данные ассоциации на какой-то отдельной территории могли объединяться в национальные (территориальные) федерации и конфедерации с сохранением за ними права свободного выхода из объединения. Вероятно, М.А. Бакунин, отрицая государство как таковое, сохранил в своей концепции некоторые элементы государ-



ственного управления, которые рано или поздно должны были привести к реставрации государства. Его последователи не смогли преодолеть данное противоречие, и вынуждены были в последствии признать за государством правосубъектность в политической системе анархического общества [9:88;99-101].

Право на свободу выбора, общественные и индивидуальные инстинкты, а также автономность систем права отдельных ассоциаций гарантировали всем субъектам бакунинской политической системы самоопределение и совместное сосуществование, что и представляло собой сложный механизм общественно-го самоуправления.

Несколько иные акценты в рассматриваемой нами проблематике делались П.А. Кропоткиным (1842-1921), который строил систему общественных отношений на принципах анархо-коммунизма.

П.А. Кропоткин на примере истории средневековой Западной Европы провёл сравнение власти общественной и государственной и пришёл к выводу, будто обе формы получили ускорение вследствие великого переселения народов [10:74;83-86;95;112] и падения Западной римской империи [11:177-185], что объективно подтверждается историческими источниками. Власть общественная, по его мнению, очень древняя форма управления обществом, источником которой было когда-то племя, затем стала патриархальная семья.

Переход к осёдлому образу жизни привел к возникновению соседской земледельческой общины. Вслед за этим произошло отделение ремесла от земледелия и обособление торговли, что стимулировало рост городов, развивающихся, по мнению П.А. Кропоткина, вне всякого влияния со стороны Рима, христианства и государства [12:625; 627; 629; 638-639].

На наш взгляд, именно в городах с их разветвлённой системой купеческих

гильдий, коммун, цехов, институтов общественного самоуправления и права, источником которого был правовой обычай, П.А. Кропоткин увидел зачатки анархического федерализма, сформировавшегося к XII веку. Вместе с тем, в недрах этой системы развивалась другая, которая привела к становлению сравнительно молодой для современных европейцев формы власти – власти государственной.

Источником её происхождения, по мнению русского анархиста, был союз старой родовой олигархии, военной аристократии и жречества (духовенства христианской эпохи). Первые держали в своих руках судебные функции, вторые, военно-административные, третьи – религиозные, их централизация в XVI веке привела к возникновению власти королевской или монархической. Уничтожение же рабства и политического абсолютизма было уже дело, выполненное XIX веком [12:163].

Немаловажную роль в торжестве идей общественного самоуправления и разрушении старого порядка П.А. Кропоткин отводил Великой французской революции 1789 г., в результате которой были провозглашены идеалы человеческой свободы и предприняты попытки в их практической реализации [13].

Действительно, исторические факты позволяют утверждать, что две формы власти, отмеченные П.А. Кропоткиным, находились в постоянном антагонизме, в результате которого государство одержало верх. Немалую роль в этом сыграл внешний фактор – военная экспансия Востока, которая подготовила почву для централизации власти в руках отдельных монархов, а также внутренний фактор – это крепостное право. Данная тема стала предметом многих политических и исторических исследований, в том числе и в трудах современников П.А. Кропоткина – О. Шпенглера [14:178-180]



(1880-1936)¹, Н.Я. Данилевского [15:71-91,312] (1822-1885)² и В.С. Соловьёва [16:408-410] (1853-1900).

Однако, оказавшись победителем, государство стало активно вмешиваться в экономику, подавлять инициативу, пытались закрепить социальную и имущественную дифференциацию, стало душить население поборами и налогами, одним словом к концу XVII началу XVIII века оно сделалось паразитом – тормозом общественного развития.

П.А. Кропоткин характеризует государство следующими признаками: оно находится над обществом; имеет централизованное административно-территориальное устройство; сосредотачивает функции управления в руках отдельных лиц или всего общества [12:619].

Видно, что в понимании сущности государства он во многом разделяет взгляды М.А. Бакунина, при этом акцентирует свою критику на идее существования правового государства. Хотя, на наш взгляд, в понятие правового государства он вкладывал иное содержание по сравнению с современным. Показывая уловки избирательной системы и несостоятельность правовых гарантий, лживость государственной идеологии и продажность политики, П.А. Кропоткин видит в правовом государстве тайный механизм одурачивания народа, преследующий одну единственную цель – это его эксплуатацию, но только более изощренными способами и средствами буржуазного общества.

Можно утверждать, что П.А. Кропоткин в отличие от М.А. Бакунина призна-

ёт власть общественную, но отрицает власть государственную, при этом он делает существенную оговорку, что в социальной революции нельзя делать подмену этих понятий [12:618-619].

Составляющей частью теории П.А. Кропоткина являются его воззрения на форму общественного устройства, которая придёт на смену государству – это создание всеобщей мировой Социалистической Коммуны, построенной снизу вверх на федеративных основах по принципу сходства потребностей. Причем группирование физических лиц в объединения, объединений в коммуны, а коммун в более крупные образования должны были по его замыслу строиться на горизонтальных и вертикальных связях по интересам, основанным на свободных договорах, независимо от территорий и границ [17:403-404].

Другой составляющей его общественной концепции являются воззрения на человека, идеал которого он видел в сильной, энергичной, открытой личности, способной на самопожертвование и отказ от благ частного характера, ради торжества высшей справедливости [17:417].

Таким образом, идеологи классического российского анархизма по примеру своих западноевропейских коллег в своих концепциях общественного устройства отталкиваются от критики государства как формы организации власти в обществе, при этом особое внимание обращают на несостоятельность порядков в буржуазном обществе.

Движущей силой общественного развития у М.А.Бакунина и П.А. Кропоткина является классовая борьба, что сближает их с позициями марксистов. Поэтому можно сделать вывод, что они являлись сторонниками революционных общественных перемен. П.А. Кропоткин и его последователи, развившие идею построения анархо-коммунистического общества, отказались от пред-

¹ Болдуин В.И., Кузнецов Н.М., Ланда Н.М. и др. Шпенглер // Всемирный библиографический энциклопедический словарь. – М. БРЭ, 1998 – С. 880.

² Болдуин В.И., Кузнецов Н.М., Ланда Н.М. и др. Данилевский // Всемирный библиографический энциклопедический словарь. – М. БРЭ, 1998 – С. 226-227.



ложенного В. Годвиным варианта государства переходного периода как противоречащего духу анархизма. Несмотря на то, что П.А. Кропоткин в одной из своих работ назвал XX век веком ожидания революционных перемен, видно, что он негативно относился к идее диктатуры революционного правительства и политике террора [18:171-172]. При этом движущей силой революции по М.А. Бакунину являются передовые слои интеллигенции, способные подтолкнуть народ к восстанию (бунту) или национально-освободительной борьбе, а по П.А. Кропоткину, рабочий класс.

Однако при более тщательном рассмотрении их концепций видно, что они выступают против власти государственной и противопоставляют ей забытые формы общественного устройства, характерные для времён расцвета первобытно-общинных порядков, военной демократии и городского самоуправления.

В российских учениях классического анархизма усматривается попытка развенчания теории незыблемости государственной власти и желание построить общество без власти человека над человеком на основах самоуправления, признания и подчинения естественным силам природы либо сверхъестественной реальности – Богу.

На наш взгляд, это показывает стремление идеологов российского анархизма расширить пределы человеческих возможностей в области развития теории общественного управления, а главное вывести её за рамки государственных стереотипов.

Литература

1. Смоленский М.Б. *Теория государства и права.* – Ростов-на-Дону, 2005.
2. Атаманчук Г.В. *Теория государственного управления.* – М., 2004.

3. Бакунин М.А. *Анархия и порядок: Сочинения.* – М., 2000.

4. Бакунин М.А. *Философия, социология, политика.* – М., 1989.

5. Бакунин М.А. *Неизданные материалы и статьи.* – М., 1926.

6. Бакунин М.А. *Письма к А.И. Герцену и П.Н. Огареву.* – СПб., 1906.

7. Аникин А.В. *Путь исканий: Социально-экономические идеи в России до марксизма.* – М., 1990.

8. Библия. – М., 1983.

9. *Анархия и власть.* – М., 1992.

10. Иордан О *происхождении и деянии гетов (Getica).* – СПб., 1997.

11. Кесарийский Прокопий *Война с персами. Война с вандалами. Тайная история.* – М., 1993.

12. Кропоткин П.А. *Анархия, её философия, её идеал: Сочинения.* – М., 2004.

13. Кропоткин П.А. *Великая французская революция 1789-1793.* – М., 1979.

14. Шпенглер О. *Закат Европы.* – М., 2006.

15. Данилевский Н.Я. *Россия и Европа.* – М., 1991.

16. Соловьёв В.С. *Избранные произведения.* – Ростов-на-Дону, 1998.

17. Кропоткин П.А. *Этика: Избранные труды.* – М., 1991.

18. Кропоткин П.А. *Век ожидания // П.А. Кропоткин. Анархия, её философия, её идеал: Сочинения.* – М., 2004.

Сведения об авторе

Басов Валерий Олегович – старший преподаватель кафедры истории и теории права и государства Астраханского государственного университета; занимается исследованием проблем государственно-правового учения в трудах классиков европейского анархизма; имеет 7 научных публикаций; научный руководитель доктор юридических наук, профессор Пономарев Е.Г.

Пономарев Евгений Георгиевич – профессор, доктор юридических наук,



Раздел VII. Юриспруденция

Почетный работник высшего профессионального образования РФ, заведующий кафедрой истории и права Ставропольского государственного педагогического института. Автор более 110 научных и учебно-методических работ, в том числе

7 монографий, в области истории нормативно-правовой базы государственных институтов России, учреждений, общественно-политических движений и партий; истории права; педагогической антропологии и ювенального права.

* * *



КОМПОЗИЦИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Е.Н. Атарщикова

Нормативные и законодательные акты о языках неизбежно затрагивают общественно-политическое сознание населения и оказывают воздействие на социальные, экономические и культурные стороны жизни граждан. Особенности правового регулирования по отношению к порядку использования языка могут привести к далеко идущим последствиям.

Одним из важнейших аспектов в рассматриваемой проблеме, как нам представляется, композиция законодательного произведения. Очевидно, что к нормативному акту и законодательству в целом более подойдет понятие «композиция», чем многозначное понятие «система законодательства». Ибо слово «композиция» означает построение, архитектуру литературного произведения независимо от того, к какому виду литературы оно относится. Сама по себе композиция присуща не только произведениям права. Она представляет собой общее явление, свойственное интеллектуальной деятельности человека, и взятая сама по себе есть еще не форма законодательного произведения, а лишь материал ее создания. В самом деле, читая законодательные акты, мы не воспринимаем отдельные композиционные приемы, а следим за раскрытием содержания законодательного произведения, воплощенного в правовых нормах. Только в тесной связи с содержанием законодательного произведения может быть понята его композиционная форма, наиболее целесообразно использованы средства для ее создания. В этом и заключено своеобразие законодательной композиции и ее отличие от других об-

ластей человеческой деятельности. Она выступает в особой функции, служащей целям отображения правовых категорий – правовых норм, правовых институтов и отраслей права, которые, с одной стороны, связаны с реальной общественной жизнью, а с другой – с идейно-тематическим содержанием законодательного произведения. Средством решения композиционных вопросов является систематика, в которой огромное значение имеют как признаки систематики, так и сами систематические единицы, их взаимоотношения между собой и их размеры.

В правильной научно обоснованной систематике законодательства заложена пластичность, точность, доступность и наглядность правовой формы, легкая и удобная ориентация в праве. Она является стимулом для нового законодательного творчества. Систематика, ликвидируя громоздкость законодательства, в то же время способствует и устранению пробелов в правовом регулировании. Она – радикальное средство количественной и качественной концентрации правового материала.

При построении законодательного произведения можно выделять различные признаки в основу образования систематических законодательных единиц. Так как право – специфический регулятор общественных отношений, наибольшее значение имеет характер юридических последствий, наступающих в случае нарушения требований закона. Главное в регулировании поведения людей – знание ими того, влечет ли то или иное поведение юридические последствия и какие. Следует подумать и о кодификации норм о дисциплинарной ответственности, и о кодификации норм, устанавли-



вающих гражданско-правовую (исковую) ответственность. Например, уголовный кодекс строится на основе классификации преступных деяний по предмету деяния (против чего направлено преступление: против жизни, здоровья, собственности, чести и др.).

Представляется, что при решении вопроса о том, что положить в основу образования систематических единиц и их связи между собой, может принести известную пользу понятие сюжета законодательного произведения. Наглядно сюжетная линия вырисовывается в построении УПК РФ. Сначала в УПК РФ говорится о предварительном следствии, затем идет судебное следствие, потом исполнение приговора. Налицо динамика развития и течения уголовно-процессуального отношения, которые и легли в основу композиции УПК РФ. Сюжет законодательного произведения находится в тесной связи с системой права, вернее, с системой отрасли права. Именно он является тем переходным мостом, по которому система отрасли права переходит в композицию (систему) соответствующего законодательства.

Современный юрист обязан изучать особенности речь в той или иной сфере общения в связи с задачами общения, со спецификой данной формы сознания и деятельности. Так, изучая язык права, исследователь одновременно обязан изучать и само право, и наоборот, изучая право, исследователь изучает и язык права. Настоящий юрист тот, который хорошо владеет языком права. Знаток языка права – это тот, кто является знатоком самого права. Отсюда понятна важность изучения проблем языка для юриста.

Сюжет законодательного произведения составляет основу композиции, и мы вправе рассматривать его как содержание композиции нормативного акта, определяющее лишь его общую магистральную линию. Дело в том, что построение законодательного произведения

не всегда строго выдерживается в определенном направлении. На него оказывают большое влияние и другие факторы как субъективного (например, недостаточное мастерство законодателя), так и объективного порядка. Здесь нельзя игнорировать влияние традиций, соображений удобств пользования нормативным актом. Огромную роль в построении закона играют и законы логики. Так, деление на общую и особенную часть в уголовных композициях, построение гражданского кодекса по пандектной или институционной системе непосредственно не связаны с «сюжетом» уголовного и гражданского кодекса. Но они, будучи основанными на законах логики, общего и частного, являются достижением и открытием науки о юридической технике и связаны с применением в правотворчестве законов логического мышления, изложение которых не всегда совпадает с действительными процессами. Ведь тот или иной естественный процесс можно излагать и с конца, и с середины, и с начала.

Деление уголовного кодекса на общую и особенную части свело на нет казуистику в законодательном уголовном творчестве, дало возможность в немногих словах сказать многое, а тем самым полнее и всесторонне охватить правовым регулированием необходимые общественные отношения. Или такие приемы построения нормативного акта, как юридическая конструкция, аналогия, презумпция, фикция и др., ибо они также основываются на законах логики, в частности, на правилах дедукции, индукции, аналогии, гипотезы и др. В самом деле, так называемая законодательная аналогия есть не что иное, как индуктивное умозаключение, а юридическая конструкция есть логическая дедукция.

К разряду основных причин, затрудняющих процедуру толкования закона, следует отнести допущенные при законопроектных работах просчеты, в том чис-



ле и логического характера. Так, например, несмотря на то, что проект нового Уголовного кодекса Российской Федерации разрабатывался и обсуждался несколько лет, он не лишен формально-логических изъянов (противоречий, неполноты), которые сегодня, деформируют и дестабилизируют правоприменительный процесс. Практика применения действующего уголовного законодательства свидетельствует о наличии серьезных проблем, испытываемых следователями, прокурорами и судьями при толковании отдельных его норм.

Толкование закона как интеллектуально-волевая деятельность в основном сводится к грамматическому и систематическому анализу его текста с приоритетом последнего. Объективность результата толкования зависит, прежде всего, от знания интерпретатором языка закона и системы законодательства. Посредством грамматического толкования мы уясняем буквальный смысл нормы, а затем, воспроизводя ее логическую конструкцию, при помощи системного анализа с учетом других норм выясняем полный ее смысл. Любые другие способы уяснения исходят не из самого – закона, а из соображений субъекта толкования, например о целесообразности того или иного результата уяснения, что недопустимо. Поэтому в конечном итоге основных способов толкования несколько: грамматический и систематический, причем противоречия между смыслом словесной формулировки нормы и ее системным смыслом разрешаются в пользу последнего.

Признавая приоритетность системности права над языковыми средствами выражения норм, можно утверждать, что и ограничительное и распространительное толкование в части его несоответствия словесной формулировке одновременно может являться буквальным толкованием системного смысла, а следовательно, и закона в целом.

Ограничительное и распространительное толкование возможно только в отношении грамматического смысла закона и невозможно в отношении системного. Недопустимым считается уяснение, результат которого выходит за пределы системного смысла закона. В этом случае говорят об аналогии закона или об аналогии права. Вместе с тем не всякая аналогия сопряжена с нарушением системного смысла закона. Допустимой является аналогия, не восполняющая системного семантического пробела. Но в любом случае она не охватывается понятием толкования, а относится к разряду системосохраняющих правил.

Вместе с тем, уяснение возможно вне рамок квалификации и правоприменения. Например, уголовно-правовая квалификация деяния включает в себя юридическую оценку отдельных обстоятельств деяния и осуществляемый на ее основе после общего толкования закона поиск нормы. Толкование может как предшествовать всей квалификации в целом, так и сопровождать данный процесс, обеспечивая его правильность. Результат поиска нормы для конкретного набора юридически значимых признаков должен быть предопределен на этапе нормотворчества, в силу чего и достигается основополагающее требование квалификации – ее единственность.

После юридической оценки отдельных обстоятельств деяния и общего толкования закона мы получаем два множества. Первое множество – это совокупность юридически значимых признаков деяния и второе – составы преступлений, включающие признаки, установленные в соответствующих нормах. И задача заключается в том, чтобы найти тот состав или их совокупность, которые при объединении образуют первое множество. Если первое множество устанавливается путем юридической оценки обстоятельств конкретного деяния, то второе – путем толкования уголовного закона.



Толкование как деятельность по уяснению смысла правовых норм имеет место и на стадии правотворчества, являясь технологической необходимостью обеспечения грамматической определенности и логической выдержанности будущего закона.

С этой целью приведем алгоритм действий законодателя, воплощающий в себе требования законодательной техники в части обеспечения логической выдержанности готовящегося нормативного акта: 1) определение исчерпывающей совокупности признаков устанавливаемой нормы; 2) выяснение путем толкования места указанной совокупности признаков в действующем законе; 3) изменение, отмена или дополнение существующих норм исходя из принципов: не противоречивости, полноты описания, грамматической определенности; 4) собственно формулирование новой нормы.

Следует отметить, что значительная часть недостатков законодательной техники и содержательных просчетов уголовного закона приходится на несовершенство формально-логического характера. А потому исследование природы образования таких «неудобств», создание алгоритма законотворческой деятельности, позволяющего избежать их в тексте закона, перевод законопроектных работ на технологическую основу в этой части сегодня являются весьма актуальными. Формально логическая выдержанность, как одно из главных требований, предъявляемых к уголовному закону, определяют: полнотой его положений, отсутствием логических противоречий, циклических ссылок и некоторых видов «мертвых» (применение которых логически невозможно) норм. Средства и способы толкования на этапе законотворчества используются в том числе и для уяснения формально-логических взаимосвязей уголовного закона. Центральное место в этом процессе занимают вопросы логической экспертизы норм,

институтов и в целом уголовного закона. Один из основных инструментов для подобного рода экспертизы – аппарат математической логики. Именно с его помощью могут быть установлены логические формулы отдельных норм, институтов уголовного закона, соотношения и логические связи между его понятиями.

Таким образом, если «сюжет» мы можем считать содержанием композиции, то внешнее членение законодательного произведения на отдельные составные части вправе назвать формой композиции. Членение нормативного акта на части зависит от содержания и характера законодательного акта, от его целевого назначения, от размеров. Произведения права фрагментарной, малой формы имеют по вполне понятным причинам сравнительно простое членение. И наоборот, произведения большой формы, например, кодекс, имеют сложное членение, связанное с делением на части, главы, параграфы и т.д., причем иногда отдельные единицы могут иметь значение произведения в произведении. Но как бы то ни было, низшими единицами членения в любом акте являются статьи, из которых образуются более крупные единицы.

Текст законодательного произведения представляет собой совокупность статей, объединенных общей его темой, проблемой и идеей. Расположение норм в законе напоминает серию лозунгов в форме законодательных тезисов, содержащих ответы на возникающие в жизни вопросы. В сущности, все законодательное произведение представляет цепь тезисов, выражающих мысли законодателя в обезличенной форме.

Обычно каждой статье соответствует правовая норма, что связано с адекватностью системы законодательства системе права. Но это общее правило не без исключений, что связано с закономерностями законодательной техники. Не всегда обязательно, чтобы отдельная



статья закона выражала отдельную правовую норму, это привело бы к казуистическому построению законодательного произведения.

В связи с тем, что законодательные произведения рассчитаны на логическое восприятие, построение их текста характеризуется строгим логическим единством, последовательностью, тесной органической связью, отдельных фрагментов текста, в которой каждое последующее высказывание вытекает из предшествующего и где общее высказывание подготавливает и разъясняет смысл конкретного. Законодатель должен вести читателя от одной мысли к другой. Для законодательного текста должна быть характерна логическая связь, напоминающая цепь, состоящую из отдельных звеньев.

Таким образом, композиция, будучи одним из элементов формы нормативного акта, сама выступает как единство содержания (сюжет) и своей формы (членение). В процессе развития законодательной деятельности постепенно сложились определенные законодательные композиционные стандартные формы.

Однако композиция законодательного произведения, структура законодательства в целом, хотя и играет большую роль в формировании содержания законодательства, но без языка она беспредметна и лишена реального смысла.

Подход к законодательным актам, к законодательству в целом как к особому рода литературе позволяет более глубоко проанализировать и роль языка в праве. Хотя язык законов и других правовых документов и специфичен, но, разумеется, подчиняется общим лингвистическим закономерностям: Поэтому необходимо для уяснения сущности и роли языка в праве обратиться к некоторым общим вопросам о языке в целом [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10], освещенным в языковедческих трудах. Так, для исследования проблем законодательной стилистики не безынтересны вопросы о сущности языка,

его функциях, и др. И хотя в лингвистической науке, как и в других науках, многое еще не решено, и носит спорный характер, все же можно опереться на известные достижения языковедов. Рассмотрение общих вопросов языка необходимо лишь постольку, поскольку оно помогает лучше разобраться в сущности языка в праве, его роли и т.д.

Язык выражает мышление, а мышление выражается в языке без всяких промежуточных звеньев. В этой функции язык пронизывает все стороны духовной жизни общества. Народная загадка определяет значение языка так: «Не мед, а ко всему льнет». Этим утверждается бесспорная истина: в мире не может быть ничего такого, что могло бы быть не названо. Слово – одежда всех фактов, всех мыслей, за которыми скрывается смысл всей социальной жизни. Пока нет названия предмета, нет и его осознания. Большое распространение получают сложные предлоги: «в целях», «по линии», «в части», «ввиду», «согласно», «путем», «в случае», «в результате». Специфично употребление однородных членов с союзами: «либо... либо», «как...; так и...», сочинительного союза: «а равно», подчинительных союзов «поскольку», «ибо», «ввиду того, что», «вследствие того, что», «в силу того, что», «равно как» и др. Для выражения логических связей широко используются слова «кроме того», «во-первых», «во-вторых», буквенная или цифровая нумерация синтаксических форм, например: «...а) по предварительному стовору группой лиц; б) с применением оружия или других предметов, используемых в качестве оружия; в)...». Этим же можно объяснить и частое употребление местоимений, приближающихся к союзам, например, «те же действия...».

Характеристика специфики языка законов будет не совсем полной, если оставить без внимания синтаксис законодателя. Следует подчеркнуть, что вопро-



сы законодательного синтаксиса наименее изучены, все пока ограничивается лишь замечаниями о том, что предложения не должны быть громоздкими и т.д.

Трудность решения этих вопросов состоит в том, что синтаксис любого языка, и в особенности русского, допускает многочисленные варианты, начиная от простого расположения в предложении слов и кончая сложными сочетаниями слов и предложений. Задача законодателя такова, чтобы из этих многочисленных вариантов отобрать наиболее целесообразные, в первую очередь, с точки зрения точности и доступности языка. При этом следует подчеркнуть, что никакого особого законодательного синтаксиса, как и особой законодательной лексики и морфологии, противостоящей языку в целом, нет. Но своеобразие синтаксиса законодательного стиля нужно искать прежде всего в своеобразии той роли, которую играет та или иная синтаксическая конструкция в решении задач, стоящих перед языком права.

Несмотря на различный характер юридических документов, общим для них является то, что их языковая форма рассчитана на логическое восприятие. Как известно, язык выражает не только конкретные по содержанию мысли, он закрепляет и логику мышления, в том числе и законодательного. Дело в том, что между законами логики как науки о формах мышления и о его закономерностях и языков его структурой имеется тесная связь. Поскольку законодательные произведения отражают познавательную-мыслительную деятельность человека, а последняя невозможна без языка, постольку специфику законодательного языка, в особенности в области синтаксиса, нельзя понять без учета логических правовых категорий. Поэтому отдельные языковые конструкции, встречающиеся в законодательном тексте, могут быть объяснены исходя лишь из логических явлений, присущих праву. Если право-

вые нормы выражают волю законодателя, то синтаксис законодателя – писанные фразы и предложения выражают его мысли, его суждения, умозаключения, выраженные в правовых нормах. И подобно тому, как понятия законодателя влекут за собой слова-термины, суждения и умозаключения законодателя предопределяют строго определенные стилистико-синтаксические формы. Мыслить, рассуждать, делать выводы без определенных синтаксических форм нельзя. В целом синтаксис законодателя направлен на то, чтобы не допустить ошибочных толкований его мыслей, чтобы, например, не принимать общее за частное, следствие за причину и т.д.

Любой законодательный текст, будучи композиционным логическим единством, свое внешнее отражение получает в синтаксисе законодателя. В нем органически сочетается логика и синтаксис законодателя. С другой стороны, тесная связь между логикой права, правом, грамматикой обусловлена уже тем, что все они относятся к числу нормативных систем. Право является такой нормативной системой, которая находит свое синтаксическое выражение в так называемых нормативных деонтических предложениях, конструируемых со словами «должен», «обязан» и их синонимов. Наличие нормативных предложений, а также предложений изъявительного наклонения будущего времени составляет характерную черту синтаксиса законодателя. Некоторые логики считают, что все правовые нормы можно изложить при помощи нормативных деонтических предложений. Право, несмотря на всю свою сложность, как особое явление обладает ясно выраженной логической формой. Большинство правовых норм, как пишет В.Кнапп, имеют логическую форму, могущую быть сведенной к простой импликации, подобно связи двух предложений, где первый член (предшествующий) является высказыванием, а



другой (последующий), как правило, нормативным предложением [4:30]. Различие между логикой высказывания и логикой нормативных предложений состоит в том, что высказывание касается того, что есть, а логика нормативных предложений относится к тому, что должно быть [4:54]. В законодательстве условный вид суждения совпадает и взаимодействует с условным видом предложения по форме:

«Если гражданин А. причинил вред гражданину Б. (высказывание, констатирующее фактическую ситуацию), то гражданин А. обязан возместить вред гражданину Б (логика нормативного предложения)». Следовательно, логика мысли не только предопределила, но и совпала с логикой синтаксиса закона.

Условное предложение указывает условия для действия, которое содержится в главном предложении и которое может осуществиться лишь при наличии этого условия. Это вытекает из логической структуры основного явления права – правовой нормы, содержащей требования о должном и обязательном.

Согласно логической формуле правовой нормы лицо, находящееся в определенных условиях (гипотеза), должно действовать сообразно юридическим законам, действующим в этих случаях (диспозиция) во избежание определенных последствий для лица (санкция).

Гипотетическое построение законодательной речи, основанное на предположении, особенно наблюдается в уголовно-правовых и гражданско-правовых законодательных произведениях. Большинство норм ГК и УК выражены именно в гипотетической синтаксической форме. Гипотетическая структура законодательной речи лучше всего отражает существо законодательной мысли. Законодатель, издавая правовую норму, не указывает на определенное лицо, а рассчитывает на неопределенный круг лиц. Помимо этих обобщений, условные предложения наи-

более четко говорят о предполагаемых в будущем действиях, с чем, как известно, и связана регулирующая функция права. Это имеет большее значение для точного определения последствий нарушения правовой нормы. Условные синтаксические конструкции находятся в тесной связи с основным принципом правового регулирования: законы издаются на будущее, законы обратной силы не имеют.

Однако вопрос о нормативной деонтической логике, в том числе и права, а также о связи ее и законодательного языка в науке не получил еще всестороннего освещения. Тем не менее, из проведенного исследования, можно утверждать, что язык права в значительной степени обуславливается логикой законодательного мышления, выступая в качестве средства непосредственного выражения мыслей и суждений законодателя. Весь упор законодатель при языковом выражении правовых явлений делает на логику правового высказывания, он стремится рассказать, довести до сознания читателя свои требования в той последовательности, которая вытекает из хода его мысли, что требует сугубо определенных слов, выражений, предложений. Например, языковая конструкция законодателя «если..., то» выражает отношения логического следования, а комбинация слов «и т.п.», «и др.» выражает отношения логической аналогии.

Стремление изложить в наиболее обобщенной, безличной форме, подчеркнуть волевой и объективный характер жизненных процессов, установить разнообразные, в особенности причинно-следственные, связи между участниками правоотношений обуславливает широкое использование предложений различных типов, необходимость представить все обстоятельства дела требует развернутых синтаксических построений. К тому же и законодательная лексика сама по себе обуславливает применение сложных синтаксических форм.



Стремление законодателя не только изложить факты, но и дать им оценку вместе с правовыми выводами, точно, последовательно выразить сложную систему юридических понятий с четкими, но разнообразными логическими взаимоотношениями между ними приводит к тому, что законодательный синтаксис тяготеет к преобладанию сложноподчиненных предложений над сложносочиненными, сложных над простыми, полных над неполными.

Подчинительные, сложные, полные языковые конструкции больше отвечают задачам законодательной речи, чем сочинительные, простые, неполные. Требуется, например, больше времени, чтобы свести факты и явления, выраженные при помощи сочинения или с помощью простых предложений, к определенным выводам. Ведь сам факт подчинения свидетельствует об определенных связях и взаимоотношениях между явлениями.

Предложения связываются союзами, а сам состав союзов очень разнообразен и сложен («в виду», «однако», «вследствие» и т.д.). Союзы определяют типы предложений, например, союз «если», «который» и др.

В речи законодателя часто встречаются страдательные и действительные речевые конструкции, отношения между которыми также строятся на союзной основе. Однако следует заметить, что пассивные обороты речи в особенности с отглагольными существительными превращают действующий предмет в слепое орудие действия, действительные же обороты придают речи категоричность. С негативной стороны речь законодателя характеризуется тем, что не встречаются, например, восклицательные и вопросительные предложения. Законодательная речь, беспристрастно отражая факты общественной жизни, содержит ответы на вопросы, возникающие в ней, которые остаются вне синтаксиса законодателя, так как сам законодательный

ответ в известной степени отражает возникший вопрос. Поэтому для законодательного стиля характерна повествовательная форма предложений.

Законодательному языку свойственно частое употребление синтаксических конструкций с отглагольными существительными, причастными и деепричастными оборотами речи, придаточными предложениями, что создает стройность, лаконичность речи.

Логичность, развернутость речи законодателя, ее последовательность вызывают необходимость использования в некоторых случаях речевых периодов, где имеется цепь оборотов речи, представляющих известную законченность и самостоятельность. Известно, что периодичность речи очень тесно связана с высоким уровнем мышления, что присуще законодательному творчеству. Но периодами нельзя злоупотреблять. Совершенно обязательно образовывать периоды из 100 и более слов там, где эту же мысль можно выразить посредством предложений, соединенных способом сочинения, а не подчинения, или путем превращения самостоятельных предложений в подчиненные придаточные посредством «почему», «для чего», «в целях», «причем» и т.д. Логичность речи законодателя обуславливает почти отсутствие бессоюзного способа связи предложений, обращений (если официальный акт не носит характера призыва или декларации).

В речи законодателя также редко встречаются конструкции, связанные с чужой речью¹, вернее, они, исходя из

¹ Мы не берем во внимание механическое воспроизведение в некоторых актах отдельных разделов других актов (например, тексту ГК РСФСР 1022 г. были предпосланы главы I и X из Конституции СССР 1936 г. – «Общественное устройство» и «Основные права и обязанности граждан»), а также правовые документы, например, протокол допроса свидетеля, состоящий почти целиком из чужой речи.



специфики законодательства, приобрели совершенно другую структурную форму. В законодательном творчестве нередко возникает необходимость включить в текст того или иного акта положения из других законодательных произведений. Однако законодатель этого, как правило, не делает, а просто отсылает читателя к тому или иному законодательному акту, указывая соответствующие статьи, но не воспроизводя их содержание. Иногда законодатель ограничивается только сообщением о том, кто и как устанавливает эти положения. Законодательная практика выработала специальные названия для обозначения этой своеобразной чужой речи. Мы имеем в виду отсылочные и бланкетные правовые «нормы». Такой способ изложения устраняет громоздкость, экономит средства и т.д. Но в то же время он создает известные неудобства в пользовании законодательным актом. Ведь бланкетные и отсылочные нормы не содержат правила поведения, а только говорят о том, где их можно найти.

На синтаксис законодателя оказывает влияние и сама структура права. Оно выступает как внутреннее единство во внешнем множестве, что является отражением системности, причинных связей между общественными отношениями, урегулированными правом.

Системность правовых норм часто предопределяет ту или иную синтаксическую языковую конструкцию. Систематическая связь между близкими по своему содержанию правовыми нормами обуславливает родство синтаксических конструкций, выражающих эти нормы, предопределяет систематизированность, однообразность синтаксиса законодателя.

Для законодательного синтаксиса характерна известная исторически сложившаяся стереотипность синтаксических конструкций, частая их повторяемость, что связано с внутренней природой права как регулятора общественной жизни. Так, современная гипотетическая син-

таксическая конструкция ведет свое начало с момента появления права вообще. Синтаксис законодателя носит характер преднамеренной организованности что сказывается в повторении одних и тех же словесных конструкций, параллелизме построения нескольких предложений, когда в одной последовательности располагаются как члены предложения, так и сами предложения с одинаково выраженными формами.

Синтаксис литературного языка определяет синтаксис языка законодателя точно так же, как лексика и морфология языка определяют лексику и морфологию законодателя. Поэтому подобно тому, как нормативные словари должны быть настольной книгой при разработке проекта закона, служить руководством к действию в области лексики, при решении грамматических вопросов в области языка законов, законодатель обязан опираться на соответствующие нормативные грамматики. Ибо законодатель пишет законы согласно законам и правилам данного языка.

В качестве общего вывода можно констатировать: в речи законодателя должно быть как можно больше точек, и как можно меньше двоеточий, тире и т.д., т.е. законодатель должен стремиться к простоте синтаксиса.

Литература

1. Витрук Н.В. Конституционное правосудие. – М., 1998.
2. Власенко Н.А. Язык права. – Иркутск, 1997.
3. Губаева Т.В. Словесность в юриспруденции. – Казань, 2006.
4. Кнап В. О возможности использования кибернетических методов в праве. – М., 1965.
5. Кузнев В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. – М., 1998.
6. Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. – М., 1991.



Раздел VII. Юриспруденция

7. *Общая теория права / Под ред. В.К. Бабаева. – Н.Новгород, 1993.*

8. *Пиголкин А.С. Толкование нормативных актов в СССР. – М., 1962.*

9. *Пиголкин А.С. Толкование норм права и правотворчество: проблемы соотношения // Закон: создание и толкование. – М., 1998.*

10. *Эбзеев Б.С. Толкование конституции Конституционным Судом Российской Федерации // Государство и право. – 1998. – № 5.*

Сведения об авторе

Атарщикова Елена Николаевна – профессор, доктор юридических наук,

кандидат филологических наук, Почетный работник высшего профессионального образования РФ; декан историко-филологического факультета, заведующая кафедрой теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин Ставропольского государственного педагогического института. Предметом ее исследования являются проблемы герменевтики в праве; когнитивная лингвистика, педагогическая и лингвистическая антропология; проблемы лингводидактики; вопросы культуры языка и речи. Она автор более 160 научных и учебно-методических работ, в том числе и 5 монографий.

* * *



РАЗДЕЛ VIII. ЭКОНОМИКА

ПРИБЫЛЬ ПРЕДПРИЯТИЯ – ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ОСНОВА ЕГО РЕГИОНАЛЬНОГО СТАТУСА

И.И. Токаренко, А.С. Попова

Трансформация социально-экономического уклада, формирование и развитие в Российской Федерации рыночных отношений привело к необходимости реструктуризации предприятия в эффективный субъект экономики, способного адекватно реагировать на изменение конъюнктуры региональных рынков.

Практика рыночного реформирования, по мнению ряда отечественных экономистов, способствовала «снижению объемов промышленного производства, резкому сокращению инвестиционно-воспроизводственных процессов и сужению промышленного потенциала» [6:123], поэтому реструктуризация отечественных предприятий стала основной задачей стабилизации региональной и национальной экономической системы.

На микроуровне реструктуризация предполагает изменение структуры производства субъектов хозяйствования, механизма управления, преобразование производительных сил, разделения и слияния предприятий, замены физической и морально устаревших основных фондов, внедрения инноваций [1:66].

В региональном аспекте для поддержки реструктуризации предприятий первостепенное значение приобретает внедрение целостной системы мероприятий промышленной политики региона, нацеленной на создание благоприятных условий для развития предпринимательства, обеспечение конкурентоспособности, формирование институтов необходимых для функционирования рыночного механизма.

Показатели хозяйственной деятельности предприятий являются важнейшим индикатором состояния и развития региональной экономической системы, поэтому проблемы определения параметров регионального статуса предприятий выступают объектом исследования региональной экономики.

Предприятие в современных условиях хозяйствования является универсальным агентом экономики региона, обеспечивающим необходимые устойчивые связи между рынками товаров и факторов производства, интеграцию капитала, насыщение регионального потребительского рынка товарами и услугами, первичное распределение валового внутреннего дохода региона.

Исследование проблем функционирования предприятий выступает важнейшим элементом комплексного анализа регионального хозяйственного механизма, представляющего собой организованную и упорядоченную систему взаимодействия экономических субъектов на основе совокупности институциональных образований.

Основная цель регионального хозяйственного механизма в настоящее время состоит в достижении устойчивого экономического роста на основе расширенного воспроизводства «научно-технологического, природного, социального и экономического потенциалов, традиций, культуры проживающих в определенном регионе народов, концентрации интеллектуального потенциала на ключевых направлениях развития и использования приемлемого для России исторического и международного опыта» [5:187].



Региональный хозяйственный механизм должен быть направлен на реализацию следующих функций:

- упорядочение процесса воспроизводства с помощью формирования рыночно – конкурентной среды хозяйствования;
- обеспечение сбалансированности и внутривидовой пропорциональности структурных элементов производства на инновационной основе;
- поддержание устойчивых стимулов для хозяйствующих субъектов в создании качественно новых технологий, форм организации производства, маркетингового обслуживания, реализации потенциала всех субъектов воспроизводства;
- реализация соответствующей системы государственного экономического регулирования на уровне регионов.

Анализ деятельности предприятий на региональном уровне позволяет выявить закономерности эволюции рынка, определить степень эффективности государственной и региональной политики, антимонопольного регулирования, повышения инвестиционной активности региона.

В экономической теории предприятие трактуется как производственно–технологический и имущественный комплекс, ориентированный на производство конкретного товара или услуги. Базовой концепцией в мировой экономической науке является понимание предприятия как носителя производственной функции – преобразования ресурсов в продукцию, реализуемую на свободном рынке, на основе взаимодействия спроса и предложения, причем параметры производственной функции определяются конкретными технологическими процессами, используемыми для производства продукции; основная задача предприятия при этом – поиск эффективных путей использования ресурсов, установление в результате этого, цены на произведенную продукцию, позволяющей максимизировать прибыль предприятия. Соглас-

но данной концепции, предприятие выступает экономически и юридически самостоятельным агентом рыночных отношений, самостоятельно выбирает партнеров по хозяйственным связям, определяет ассортимент и объемы производства, осуществляет ценовую политику, ведет конкурентную борьбу, выбирая конкретные формы, осуществляет распределение прибыли и доходов, несет ответственность за результаты финансово-хозяйственной деятельности.

В экономической теории и практике предприятия различаются между собой по ассортименту выпускаемой продукции, по сферам приложения капитала (производство, посредничество, торговля), по масштабам (мелкий, средний и крупный бизнес), по организационно-правовым формам.

Важное место в характеристике регионального статуса предприятия занимает проблема определения его целевой функции, критерия оценки результатов его деятельности, размера прибыли, объема продаж, темпов роста реальных активов, удержания определенной доли рынка, удельного веса собственного капитала предприятия [9:36-40].

Изменения региональных характеристик спроса и предложения непременно сказываются на величине прибыли, что побуждает предприятие перераспределять производственные ресурсы. Поведение хозяйствующего субъекта, преследующего иную цель, чем максимизация прибыли, отражается на параметрах его функционирования – цене, качестве и количестве товара, величине административных расходов и т.д., вплоть до реакции предложения товаров на изменение его рыночной цены. Все перечисленные выше причины могут привести к потере предприятием конкурентоспособности на рынке, а также к дестабилизации экономической системы региона.

Экономическая среда интенсивно влияет на деятельность предприятия через



структурные и циклические изменения в регионе, уровень налогообложения, инфляционные процессы. Региональная политика регламентирует деятельность предприятия и определяется степенью воздействия региональных органов власти на экономические процессы. Технологическая среда определяет уровень технологии, применяемой на предприятии и у конкурентов, и характеризуется следующими параметрами: степенью физического и морального износа оборудования, капиталоемкостью выпущенной продукции, использованием средств автоматизации в производстве. Социальная среда воздействует на предприятие через платежеспособный спрос со стороны населения, соотношение спроса и предложения на рынке труда, квалификацию рабочей силы.

Для формирования регионального статуса предприятия актуальны проблемы, связанные с анализом конкурентной среды на региональных рынках, поэтому предприятию, функционирующему на конкурентном рынке необходимо формировать конкурентную стратегию, представляющую собой «совокупность определенных мероприятий маркетинга в сочетании с рыночными и объемными характеристиками деятельности предприятия» [4:87]. Результативность деятельности предприятия в регионе зависит не столько от его производственной мощности, представленной производственной, материально-технической, технологической и кадровой характеристиками деятельности предприятия; определяющую роль в формировании устойчивого положения предприятия в регионе играет организация управления на предприятии, способ подготовки и принятие управленческих решений.

В условиях динамично развивающейся региональной экономической системы особое значение приобретают проблемы стратегического планирования на предприятиях, которое включает: страте-

гический анализ, разработку и обоснование перспективных направлений деятельности, выбор приоритетных стратегических решений, прогнозирование последствий долгосрочных мероприятий, корректировку стратегического замысла [3:11-19]. Разработка общей стратегии развития предприятия должна обеспечивать достижение конкурентных преимуществ на региональном рынке в долгосрочной перспективе.

Экономическая стратегия предприятия представляет собой систему взаимосвязанных экономических решений по основным направлениям деятельности предприятия. В конкурентных условиях в качестве глобальной цели экономической стратегии выступает максимизация прибыли, границы которой определяются социально-экономической эффективностью ее достижения.

Инвестиционная стратегия предопределяет реализацию долгосрочных тенденций экономического развития предприятия (высокая платежеспособность, ликвидность, рентабельность).

Максимизация финансовых результатов деятельности предприятия, получение прибыли является необходимым условием его функционирования, представляет собой основу для реализации внутреннего потенциала предприятия, обеспечения ликвидности, возможности привлечения внешних источников финансирования инвестиционной деятельности, а также развития социально-экономического потенциала региона. В этой связи, заслуживает особого внимания мнение экономистов, считающих, что «на сегодняшний день существующая модель инвестиционной деятельности неэффективна. Финансовые институты не выполняют свои инвестиционные задачи, фондовый рынок нацелен на спекулятивные операции, а банки не рискуют вкладывать свои активы в крупные и масштабные проекты. Гипертрофированность финансового рынка предопре-



деляет необходимость самофинансирования инвестиций предприятиями, на долю которых приходится более 80% инвестиций, в том числе большая их доля финансируется за счет собственных средств – прибыли и амортизации» [2:11-19].

Ни одна экономическая категория не имеет столь многочисленных трактовок, как «прибыль», ее источники и факторы роста [10:39-42]. Ряд исследователей рассматривают прибыль как сочетание различных элементов: вознаграждения за труд, доходов от инвестиций, платы за предоставление факторов производства, ренты от использования природных ресурсов или земли и т.д., то есть многое из того, что называется прибылью, есть на самом деле, процент, рента, заработная плата или доходы от факторов производства.

В теориях риска прибыль определяется как плата за риск и неопределенность в условиях несовершенной рыночной структуры. Экономисты выделяют три вида риска, которые дают возможность получить прибыль. Во-первых, риск неуплаты дивиденда. Во-вторых, чистый риск, или «собственно» риск, связанный с объективными производственными процессами. В-третьих, риск, возникающий с нововведениями, реализация которых поможет новаторам получить прибыль как дополнительный доход за свои идеи.

Монопольная прибыль может принимать также форму ренты за правительственную лицензию, выданную одному предприятию (или немногим предприятиям) и задерживающую других потенциальных конкурентов, или ренты на запатентованный товар, который другие производители не могут скопировать. Таким образом, прибыль может быть результатом проявления предприятием власти на рынке – на патенты, особые привилегии или другие виды монополий.

Получение прибыли можно объяснить природой субъекта, его особым даром

предвидения, умением ориентироваться в неопределенной ситуации.

Финансовый результат от реализации продукции является основным показателем, характеризующим уровень эффективности производства и определяется путем сопоставления себестоимости продукции и выручки от ее реализации (без налога на добавленную стоимость).

Прибыль предприятия как основу его устойчивости в региональной экономике целесообразно рассматривать в следующих аспектах:

1. Прибыль как экономическая категория;
2. Прибыль как финансовый результат;
3. Прибыль как форма денежных накоплений.

Прибыль, как экономическая категория, представляет собой совокупность экономических, распределительных, финансовых отношений, складывающиеся по поводу образования, распределения и использования части вновь созданной стоимости, выступающей как приращение суммы средств, авансированных на осуществление хозяйственной деятельности, или как избыток над понесенными в ходе этой деятельности и связанными с нею издержками производства.

Прибыль как параметр регионально-экономического статуса предприятия выполняет следующие функции:

Во-первых, прибыль выполняет функцию оценки итогов работы предприятия, поскольку в ней отражаются все стороны его деятельности, как в сфере производства, так и в сфере обращения.

Вторая функция прибыли – распределительная. Прибыль используется в качестве инструмента распределения прибавочного продукта и его денежной формы – чистого дохода (в части соответствующей прибыли) между предприятием и государством, предприятием и его работниками, между сферой материального производства и непромышленной сферой предприятия. Данная функция реализует-



ся через образование фондов денежных средств предприятия (фондов накопления и фондов потребления).

Третья функция связана с процессом экономического стимулирования предприятия и его работников. Прибыль используется как источник и условие формирования поощрительных фондов, а также в качестве источника финансовых ресурсов для осуществления процесса расширенного воспроизводства.

Четвертая функция состоит в том, что прибыль предприятия предстает не только локальным результатом ее деятельности в сфере и границах микроэкономики, но и элементом механизма обеспечения инвестиционной активности, которая является основой устойчивости предприятия на региональных рынках.

Однако необходимо заметить, что на величину прибыли оказывают влияние во многом внешние, то есть не зависящие от деятельности данного предприятия факторы:

- объем прибыли может изменяться в зависимости от конъюнктурных колебаний региональной экономики, в частности увеличения или снижения уровня цен, перемещения спроса из одной области в другую.

- размер прибыли зависит от видов рынка, иначе говоря, от специфики ценообразования на конкретном рынке, а также от целевой установки региональной политики.

- изменение величины прибыли может быть связано с деятельностью региональных органов власти, направленной на обеспечение региональных общественных интересов и отдельных социально – экономических групп (таким образом, государство в лице региональных органов власти оказывает обратное влияние на формирование прибыли).

- прибыль как форма денежных накоплений предприятия представляет собой источник финансовых ресурсов, направляемых на потребление и накопление.

Стремление к получению прибыли ориентирует предприятие на увеличение объема производства и снижение затрат. В региональной экономике этим достигается не только цель предпринимательства, но и удовлетворение региональных общественных потребностей.

В экономике России, в связи с формированием необходимых условий функционирования рыночной системы, изменяются целевые функции предприятия и его статус в региональной экономической системе. Лидирующей целью функционирования предприятия становится получение прибыли. Предприятия более не могут ориентироваться на бюджетные источники финансирования своей деятельности, поэтому наиболее оптимальным механизмом обеспечения расширенного воспроизводства предприятия на региональном уровне выступает механизм самофинансирования, оптимальным элементом которого является прибыль предприятия. Однако экономический кризис поставил многие предприятия в ситуацию не максимизации прибыли, а выживания в нестабильной экономике. Тем не менее, именно получение прибыли является целевой функцией предприятия, определяющей его статус в региональной экономике.

Для того чтобы подробнее исследовать процессы формирования и распределения прибыли, необходимо рассмотреть сущность и структуру механизма формирования и распределения финансовых результатов предприятия, характеризующих эффективность его функционирования в региональной экономической системе.

Финансовый механизм предприятия можно условно разделить на несколько взаимосвязанных элементов, с помощью которых организуются и реализуются финансовые отношения на отдельных участках (фазах, этапах) ее финансово-хозяйственной деятельности:

- механизм ценообразования;



- механизм наличных и безналичных расчетов;
- механизм формирования и распределения выручки от реализации продукции (работ, услуг);
- механизм формирования, распределения и покрытия издержек производства;
- механизм формирования и распределения прибыли (выявления и покрытия убытков);
- механизмы целевого использования фондов потребления, фондов накопления и финансовых резервов.

Механизм формирования и распределения финансовых результатов можно условно разделить на две части: механизм формирования финансовых результатов и механизм распределения финансовых результатов. Такой подход существенно облегчает задачу более подробного изучения и анализа рассматриваемого вопроса.

Основным источником средств, предназначенных для развития собственной производственной базы предприятия, является прибыль. Поэтому каждому предприятию периодически приходится решать вопрос о распределении чистой прибыли по двум целевым направлениям: потребление и накопление.

С точки зрения краткосрочных интересов работников предприятия, вся чистая прибыль должна быть направлена на потребление. Однако с точки зрения долгосрочных интересов, продиктованных необходимостью развития собственной производственной базы, поддержания устойчивости предприятия на региональных рынках большая часть чистой прибыли должна быть направлена на накопление. Это имеет первостепенное значение для формирования устойчивого инвестиционного климата в регионе, поскольку «основным финансовым источником инвестиций являются валовые сбережения, представляющие собой часть располагаемого дохода, которая не была израсходована на конечное потреб-

ление товаров и услуг» [6:48-54]. Так, на основе противоречия экономических интересов, объективно возникает необходимость решения задачи оптимизации распределения чистой прибыли.

Сущность метода оптимальной нормы распределения чистой прибыли заключается в расчете предельного норматива отчислений в фонды потребления, который исчисляется на основе показателей динамики объема производства, так как рост масштабов производства должен сопровождаться ростом суммы вовлеченных в оборот активов, с учетом изменения показателей оборачиваемости и рентабельности.

Историческая тенденция накопления капитала и поиска эффективных форм его приложения обуславливает появление конкурентоспособного числа предприятий, значительный рост интенсивности инвестиционной деятельности, находящий выражение в форме перелива капитала между предприятиями, отраслями и секторами экономики.

Предприятия создаются путем внесения в них капитала, что является содержанием и основным проявлением инвестиционной деятельности. В ходе дальнейшей деятельности и развития компаний возникает необходимость поддерживать, обновлять и расширять их производственную деятельность, что связано с дальнейшим появлением спроса на инвестиции. В свою очередь, предприятия (прежде всего прибыль предприятий) сами являются значительными источниками инвестиций.

Развитие рыночной экономики базируется на новых институциональных формах, отличных от институтов административно-командной системы, в которых особую значимость приобретает осмысление процессов трансформации через анализ инвестиционной деятельности предприятия – основного субъекта регионального рынка, ибо эффективность функционирования региональной



экономической системы в значительной степени зависит от форм финансирования инвестиционной деятельности.

Материальной основой осуществления современного процесса расширенного воспроизводства на региональном уровне является самофинансирование предприятий. Принцип самофинансирования означает способ хозяйственной и инвестиционной деятельности, при котором все расходы, связанные с производством, первоочередные платежи в бюджет и обязательные отчисления из прибыли и себестоимости, а также затраты по расширенному воспроизводству полностью покрываются за счет прибыли и других собственных источников [7:45-49].

Эффективным стимулом для массового обновления основных средств в региональной экономике выступает инструмент ускоренной амортизации.

Ускоренная амортизация оказывает влияние на регионально-инвестиционную активность предприятия по следующим каналам:

- увеличивает общую сумму амортизационных отчислений в начальный период эксплуатации основного капитала;
- ускоряет оборот основного капитала и соответственно снижает степень риска долгосрочных вложений;
- снижает норму банковского процента, увеличивая собственные ресурсы инвестирования предприятия;
- способствует преодолению психологического барьера по ликвидации устаревшего оборудования;
- ускоренная амортизация уменьшает потери предприятия от морального износа основных фондов.

Таким образом, ускоренная амортизация должна активно применяться в качестве инструмента эффективного стимулирования инвестиционной деятельности при формировании региональной политики.

В условиях нестабильной экономической обстановки в регионах существует

неопределенность прогнозов объема прибыли, что, безусловно, затрудняет планирование процесса накопления предприятий. Более того, размеры получаемой прибыли большинства предприятий зависят от проводимой в регионе социально-экономической политики, поэтому расширение основного источника инвестиций – прибыли – ведет к увеличению ресурсов накопления, что является актуальной задачей устойчивого развития региона.

Важнейшим источником финансирования инвестиционного процесса предприятия являются резервы инвестиционного характера. В зарубежной теории и практике инвестиционной деятельности предприятий выделяют, как правило, четыре статьи резервов. Экономический смысл этих статей заключается в том, что часть прибыли, направленная в резервы, была предоставлена в распоряжение компании для расширения воспроизводства или иных целей, предусмотренных действующим законодательством, уставом компании или решением руководства предприятия.

В учетной практике стран с рыночной экономикой можно выделить следующие виды резервов:

- обязательный;
- резерв, образованный на основе прибыли от реализации элементов основного капитала;
- специальные резервы;
- оценочные резервы [8:10-15].

Обязательный резерв формируется в установленном законом порядке: все акционерные общества должны ежегодно оставлять на нужды предприятия, то есть не распределять на доходы акционеров, пять процентов чистой прибыли.

Прибыль, полученная от реализации элементов основного капитала по цене, превышающей их балансовую стоимость, используется для формирования так называемых регламентированных резервов. При этом существует принцип



дифференцированного налогообложения этой прибыли в зависимости от направления ее использования.

К третьей группе резервов относятся специальные резервы, формирование которых дает льготу по налогу на прибыль, а целевое использование – ограничено. При этом величина этих резервов законодательством не регламентируется и принятие решения о формировании резерва носит добровольный характер. Обычно решение об образовании этого резерва принимается, когда руководство предприятия считает амортизационные отчисления недостаточными для обновления основного капитала вследствие быстрого технического прогресса и морального старения оборудования.

Четвертая группа резервов представлена так называемыми оценочными резервами, которые также не облагаются налогом на прибыль. Эти резервы образуются в тех случаях, когда какие – либо расходы или потери считаются возможными, но исчислить их предполагаемый размер сложно. Резервирование капитала на эти цели законодатели также не регламентируют.

Других резервов инвестиционного характера в российской экономической практике не было и пока не предусматривается. В связи с чем российским законодателям следует обратить внимание на то обстоятельство, что в отечественной учетной практике в очень малой степени используется такой важный источник и одновременно способ накопления необходимых инвестиционных ресурсов предприятий, как резервы, и совсем отсутствует хозяйственная категория – резервы из прибыли под осуществление стабильного и развивающегося процесса обновления основного капитала.

Возрастание роли самофинансирования или самоинвестирования в повышении регионально – инвестиционной активности обусловлено следующими причинами:

неразвитость и рискованность регионального финансового рынка;

- оборачиваемость средств в сфере обращения гораздо выше, чем в производственной и инвестиционной сферах, что вызывает нежелание у потенциальных внешних инвесторов осуществлять вложения в реальный сектор экономики;

- дороговизна кредитов;

- ограниченность получения долгосрочных займов;

- ограниченность инвестиционного использования доходов домохозяйств;

- пассивное поведение региональных органов власти в инвестиционной сфере.

Все вышеперечисленные причины свидетельствуют о том, что принципы самофинансирования являются особенно важными для экономической стабилизации региональной экономики, где кризис инвестирования тесно связан с кризисом финансовых ресурсов.

Экономические последствия ориентирования предприятий на собственные источники финансирования инвестиционной деятельности в региональной экономике заключаются в следующем:

- самофинансирование выступает регулятором колебаний объемов капиталовложений в масштабах региональной экономики (предприятиям, ориентирующимся на внешние источники финансирования свойственны значительно большие масштабные колебания в объемах инвестиций);

- самофинансирование выступает мощным стимулом стремления предприятия к получению прибыли;

- в трудах ряда зарубежных исследователей выявлено, что периоды спада инвестиционной активности совпадают с фазами снижения масштабов самофинансирования – это означает, что последнее следует рассматривать важным фактором активизации инвестиционной, а, тем самым, и всей хозяйственной деятельности, рычагом ускорения антикризисного развития регионов.



Литература

1. Аверченко В. Инвестиционный климат в России. – Ростов-на-Дону, 2005.
2. Аукуционек С. Капитальные вложения промышленных предприятий // Вопросы экономики. – 2008. – №4.
3. Бухвальд Е. Инвестиционная ситуация и фактор собственности // Проблемы прогнозирования. – 2005. – №3.
4. Горбунов А. Аналитическая служба фирмы, ведомства, банка, региона. – М., 2001.
5. Жданов В. Организация и финансирование инвестиций. – Калининград, 2000.
6. Красников В. Инвестиционный климат в России // Вопросы экономики. – 2006. – №12.
7. Никологородский Д. Институциональные предпосылки экономического роста // Вопросы экономики. – 2007. – №11.
8. Тимофеева О. Стимулирующая функция налогов: условия реализации // Экономист. – 2008. – №1.

9. Уринсон Я. Перспективы инвестиционной активности // Экономист. – 2007. – №2.

10. Усиление роли государственного регулирования в инвестиционной деятельности // Финансовый бизнес. – 2007. – №2.

Сведения об авторах

Токаренко Илина Ивановна – к.э.н., доцент кафедры экономики, менеджмента и рекламы СГПИ. Автор свыше 20 научных статей, 3 монографий. Круг научных интересов связан с изучением проблем муниципальных образований, региональной экономики, менеджмента.

Попова Алла Семёновна – к.э.н., ст. преподаватель кафедры экономики, менеджмента и рекламы СГПИ. Автор 54 научно-методических публикаций, 2 монографий. Круг научных интересов связан с изучением проблем регионального развития, АПК и сельского хозяйства, экономикой хозяйствующих субъектов, предпринимательства.

* * *



ПОЛЯРИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК ОСНОВА РЕФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В ЮЖНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ ОКРУГЕ

А.С. Карибджанян, А.Ч. Ионова

Сложившаяся на данный момент социально-экономическая ситуация в стране во многом обусловлена федеральной политикой в отношении регионов, которая строилась в предыдущие годы на платформе выравнивания социально-экономического развития регионов. Политика выравнивания была обусловлена рядом обстоятельств.

Региональная организация Российской Федерации во многом сформировалась в эпоху плановой индустриализации. В советский период регионы рассматривались как совокупность географически сопряженных производственно-технологических площадок, совместно обеспечивающих сбалансированность и самодостаточность экономики, ее динамичный рост. В силу этого региональное развитие страны осуществлялось как плановое размещение на территории производительных сил. В первую очередь, исходя из этого, по территории распределялось население (в советский период были осуществлены масштабные миграционные программы по освоению северных и восточных земель, проведена урбанизация страны), устанавливались инвестиционные приоритеты и сроки проектного освоения отдельных территорий (в 1920-30-е годы – подъем отсталых окраин; в 1930-е и начале 1940-х годов – создание второй металлургической базы и заводов-дублеров на Урале и в Сибири; в 1950-70-е годы – ускоренное развитие восточных районов; в 1960-80-е годы – формирование круп-

ных территориально-производственных комплексов), а также определялся правовой статус последних (к моменту создания РСФСР в 1917 году в России было 56 губерний, в 1922 году – уже 72, в 1930 число краев и областей было сведено к 13-ти, к 1991 году в Российской Федерации было 89 субъектов Федерации).

В конце 1990-х – начале 2000-х годов государственная политика регионально-го развития, основанная на целях и принципах предыдущего этапа развития страны, себя фактически исчерпала, а унаследованная Россией от Советского Союза региональная организация вступила в период масштабной перестройки. Данные процессы привели к возникновению целого комплекса новых экономических, социальных и политико-правовых проблем, непосредственно отразившихся на устойчивости социально-экономической ситуации в отдельных российских территориях и в целом всей региональной организации страны. Это вызвало необходимость формирования специальной государственной политики регионального развития и принятия «Концепции Стратегии социально-экономического развития регионов Российской Федерации»

Регионы, создававшиеся и развивавшиеся в нерыночной логике, при помещении их в рыночную среду перестали соответствовать масштабу экономических и социальных процессов открытого рынка. Часть субъектов Российской Федерации и городов – административных центров явно оказались не в состоянии



обеспечивать конкурентоспособность собственного хозяйства не только в глобальном, но даже и страновом масштабе. В первую очередь, не нашли себя в новой экономике те поселения, которые исторически возникли в связи с решением старых геополитических задач (центры военно-промышленного комплекса, военные городки, закрытые административно-территориальные образования, монопрофильные поселения, полностью зависящие от технологии градообразующих предприятий и пр.). По экспертным оценкам, ежегодные потери Российской Федерации от неэффективной пространственной организации оцениваются в 2,25-3,0 % ВВП в год.

В соответствии с «Концепцией Стратегии» будет развиваться направление перехода от политики выравнивания социально-экономического развития территорий к политике поляризованного развития, к определению и поддержке регионов – «локомотивов роста». Через такой ускоренный рост отдельных регионов прошли практически все страны, пережившие экономический и социальный подъем.

Концентрация усилий в рамках отдельных регионов позволяет получить эффект масштаба и эффект агломерации, которые создают в «полюсах» («локомотивах») роста силы саморазвития, а правильный выбор данных полюсов в стране обеспечивает со временем подъем окружающих регионов. Принцип поляризованного развития эффективен только тогда, когда на территории страны появляется сеть полюсов роста разного уровня (международного – пока на это роль претендуют только Москва и Санкт-Петербург, федерального, окружного).

Регион можно считать «локомотивом», если он удовлетворяет следующим условиям:

- в данном регионе наблюдается устойчивая тенденция к росту пассажиро- и грузопотока;

- наличие в регионе научно-образовательного центра мирового или федерального значения;

- в данном регионе (городской агломерации) сформирована стратегическая инициатива, имеющая значение для всей страны;

- данный регион должен иметь высокий научно-технический, интеллектуальный, кадровый и социально-экономический потенциал,

- регион уже осуществляет весомый вклад в прирост ВВП страны;

- в данном регионе существует или может сложиться стратегическое партнерство власти, гражданского общества и бизнеса;

- в перспективе 10-12 лет данный регион может стать «девелопером» для соседних территорий.

На наш взгляд, и в соответствии с данными о социально-экономической ситуации в ЮФО, ни один из регионов в него входящий не сможет претендовать на роль «локомотива роста». Единственной возможностью по преодолению данного барьера может послужить создание «опорного региона» на базе Ставропольского и Краснодарского краёв.

Предпосылки для столь серьезного заявления тоже весьма внушительные. Краснодарский и Ставропольский края находятся на территории Южного федерального округа в Северокавказском экономическом регионе. Несмотря на очевидные экономические различия, эти регионы необычайно схожи по типу населения, по климатическим условиям, типам почв. Оба региона имеют развитую рекреационную сеть, но если Краснодарский край обязан ее наличием Чёрному морю и субтропическому климату, то Ставропольский – всемирно известному региону Кавказских минеральных вод.

Краснодарский край – самый южный регион на территории Российской Федерации. Край граничит со Ставропольским краем, Ростовской областью, Карачаево-Черкесской Республикой, Респуб-



ликой Адыгея, Абхазией (Грузия). Территория края омывается бассейнами Чёрного и Азовского морей. Из 1540 км. границ края, 740 км. проходят вдоль моря. По площади край занимает 44 место в России с территорией 75500 км², 1,4% которой составляет площадь водной поверхности. Территория края преимущественно равнинная. Течение реки Кубань разделяет территорию края на равнинную и горную части. Среднегодовой объём осадков колеблется от 400 мм. на равнинной части до 3242 мм. и более – в горной. Это неравенство приводит к паводкам, иногда переходящим в стихийные бедствия.

Ставропольский край по географическому положению во многом похож на Краснодарский. Это географический центр ЮФО. Регион расположен в Центральной части Предкавказья и на Северном склоне Большого Кавказа. Граничит с Ростовской областью, Краснодарским краем, Калмыкией, Дагестаном, Карачаево-Черкесской, Чеченской, Кабардино-Балкарской республиками. Общих границ с иностранными государствами край не имеет. По площади регионы также почти равны. Ставропольский край занимает 66500 кв. км. территории – 48 место по России. Площадь водной поверхности в регионе существенно меньше, чем в Краснодарском крае и составляет 0,6% территории. По ландшафту территория края довольно необычна – это территория природных контрастов. В преобладании равнинного ландшафта на территории региона встречаются как пустыни и полупустыни (восток, северо-восток), так и плодородная чернозёмная степь (запад, северо-запад). На территории края имеются и немногочисленные горные массивы в районе Кавказских минеральных вод к северо-востоку от Кисловодска.

По населению регионы также довольно схожи. Краснодарский край плотно заселён и занимает 3 место по России

при населении 5960 тыс. человек. Плотность населения – около 67,1 человек на 1 км² территории. Население Ставропольского края существенно скромнее – 2735 тыс. человек (16 место в Российской Федерации). Плотность населения Ставрополя – 41 человек на 1 км². Наибольшее сходство регионов – в многонациональной структуре населения. Большинство населения в регионах составляют русские: 86,6% (Краснодарский край) и 81,6% (Ставропольский край). Второй по величине в регионах является армянская община – более 5% общей численности населения. В остальном, на территории регионов проживает население 41 национальности на территории Краснодарского края и 38 – на территории Ставропольского края [1]. Это создаёт существенный заряд национальной конфликтности в регионах, который не всегда подконтролен региональным властям. Этому также способствуют отрицательный естественный прирост населения и значительный поток мигрантов из республик Северного Кавказа и Закавказья, что существенно усложняет прогнозы по демографической структуре населения.

Городское население в регионах преобладает над сельским: 52,7 % в Краснодарском и 56,2% в Ставропольском крае, что приблизительно соответствует среднему общероссийскому уровню.

Оба региона находятся в одной климатической зоне умеренно-континентального климата. Важной особенностью Краснодарского края является переход к субтропическому климату в районе бассейна Чёрного моря. Средняя температура января в Краснодарском крае – 3-5 градусов Цельсия, средняя температура июля – 22-24 градуса Цельсия. Климатические условия в Ставропольском крае более изменчивы. Климатический режим в течение года существенно меняется и не совпадает с календарным. Средняя температура января в регионе – 15 градусов Цельсия, средняя температу-



ря июля – 25 градусов Цельсия. Максимальные температуры от -30 градусов зимой до +44 градусов Цельсия летом. Город Кисловодск на территории Ставропольского края является рекордсменом по количеству солнечных дней – 300 в год.

Сельское хозяйство традиционно наиболее развито в структуре экономик регионов. Это обусловлено преобладанием чернозёмных почв. На равнинах Краснодарского края преобладают чернозёмные типы почв, как естественные, так и мелиорированные. На Таманском полуострове преобладают луговые чернозёмные почвы. Большая часть всех почв в регионах распаханна. Произведены защитные лесопосадки. Существенная проблема – сильное загрязнение почв, активно используемых в сельскохозяйственном производстве.

Темпы роста добавленной стоимости на территории регионов практически не коррелируют с общероссийскими. Причина этого в преобладании сельского хозяйства и промышленного производства в ВРП региона. Структура ВРП регионов практически идентична. Явными фаворитами в ВРП являются сельское хозяйство, промышленное производство (в основном пищевая промышленность), транспорт и связь. Несмотря на явное желание администраций регионов развивать добычу углеводородов на собственной территории, место ТЭК в структуре экономики регионов довольно незначительно (за исключением электроэнергетики и распределения газа). Как незначительно оно и в общероссийском масштабе: по результатам 2006 года на территории Ставропольского края добывается 1 млн. тонн нефти и газового конденсата в год [2], немного больше – на территории Краснодарского края. Газодобыча в Краснодарском крае составляет около 2,5 млрд. куб. м., в Ставропольском недотягивает и до 1 млрд. куб. м. [3]. Потребление газа в регионах существенно превышает добычу на собственной территории: в Краснодар-

ском крае – 8.1 млрд. куб. м. на 2005 год, в Ставропольском к 2010 году ожидается 6 млрд. куб. м.

Инвестиции в развитие собственной минерально-сырьевой базы регионы ведут опережающими темпами. Но разведка недр постепенно отстаёт от плана: на 2005 год в Краснодарском крае было освоено около 70% средств на разведку недр. Следует ожидать, что до 2008 года резкого роста инвестиций в этой отрасли не будет, следовательно, и значительного подъёма ТЭК в регионах.

Регионы обладают значительной ресурсной базой нерудных ископаемых, но испытывают постоянный их дефицит. Это связано со сложностью земельных отношений в регионе. Большинство месторождений нерудных материалов находятся под чернозёмами, то есть землями сельхозназначения. В соответствии с законодательством, перевод земель из одной категории в другую при добыче полезных ископаемых осуществляется в исключительных случаях. Эта норма не распространяется только на общераспространённые полезные ископаемые (нерудные материалы).

Особую роль в экономике регионов играет транспортный комплекс. Оба региона обладают развитой инфраструктурой по всем видам транспорта. Железные, автомобильные дороги регионов, порты Краснодарского края переваливают значительную часть российского экспорта. Порты Туапсе и Новороссийск переваливают 75% всех грузов Южного федерального округа. Именно в области транспортной инфраструктуры следует ждать наибольшей инвестиционной активности: модернизация Новороссийского транспортного узла проходит отдельным пунктом в Федеральной целевой программе «Модернизация транспортной системы России».

Степень газификации Ставропольского края составляет около 93%, в то время как программа газификации



Краснодарского края только начинает разворачиваться.

Структура ВРП Краснодарского и Ставропольского краёв (%)

Ввиду своеобразной структуры экономики регионов, рынок земли также отличается от общероссийского. Опора на сельскохозяйственное производство, снижение уровня мелиорации земель, растущее население регионов усиливают конкуренцию на рынке земельных ресурсов регионов. Напомним, долгое время в регионах не решались говорить публично о введении частной собственности на землю, опасаясь волнений со стороны местного населения и казачества, претендующих на особый порядок наделения земельными ресурсами. В итоге все процедуры описаны, в частности, в законе «О регулировании земельных отношений в Краснодарском крае». Этот закон устанавливает процедуры перехода собственности земельных паёв и наделов, которые при затруднении определения собственника или нарушения процедуры переходят в фонд перераспределения земель в ведении администрации региона. Законом также установлена исключительная компетенция региональной власти на изменение категории земельного фонда. Муниципалитеты лишь управляют земельными участками земель поселений в пределах своей компетенции.

Структура земельного фонда регионов примерно одинакова. Общий объём земельного фонда Краснодарского края составляет 7546,6 тыс. га. Из них земель сельскохозяйственного назначения – 4724,5 тыс. га., земель водного фонда – 388,5 тыс. га., земель лесного фонда – 1703, 1 тыс. га. 88,5% земель сельскохозяйственного назначения составляет пашня.

Структура земельного фонда Ставропольского края имеет несущественные различия по отношению к соседнему

региону: общий объём земельного фонда 6,5 млн. га. Из них земель сельскохозяйственного назначения – 5788 тыс. га., земель водного фонда – 126,9 тыс. га., земель лесного фонда – 253,3 тыс. га. В структуре земель сельскохозяйственного назначения преобладает пашня – 3994 тыс. га. Пастбища занимают 1629 тыс. га. Несмотря на проведённую в 2006 году кадастровую оценку земель, на момент написания данного материала сведения об объёмах земельного фонда на официальных сайтах органов исполнительной власти регионов отсутствуют. Возможно, это вызвано исполнением нового административного регламента, регулирующего предоставление госуслуг в области земельных ресурсов.

Исходя из всего выше сказанного мы считаем, что создание именно на базе Ставропольского и Краснодарского краёв макрорегиона позволит сформировать в будущем огромный потенциал для развития ЮФО, и особенно таких традиционно дотационных регионов как Чеченская республика, Ингушетия и Дагестан.

Сведения об авторах

Карибджанян Артур Самвелович – к.э.н., ст. преподаватель кафедры экономики, менеджмента и рекламы СГПИ. Автор 25 научных статей. Круг научных интересов связан с изучением вопросов диверсификации как возможности повышения эффективности деятельности предприятий.

Ионова Ася Чагбановна – к.э.н., доцент кафедры «Финансы, кредит и страховое дело» СГАУ. Автор свыше 40 научных статей, 2 монографий. Круг научных интересов связан с изучением вопросов улучшения социально-экономического состояния региона на основе институциональных изменений его структуры.

* * *



ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТЬ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ ДЛЯ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ИНВЕСТИЦИЙ ПРИ ВСТУПЛЕНИИ РОССИИ В ВТО

А.П. Новосельцева

Вопрос необходимости привлечения инвестиций в российскую экономику поднимался Правительством РФ, а также неоднократно и в научной литературе и данная проблема получила особый акцент в условиях нарастающего экономического кризиса в российской и в мировой экономике. Несмотря на это, мы считаем, что Россия остается инвестиционно привлекательной страной.

Основными мотивами инвестирования в Россию являются: поиск рынков сбыта, природные ресурсы и низкие издержки производства. В случае Ставропольского края, природно-ресурсный потенциал которого значительно ниже среднероссийского, определяющими мотивами инвестирования будут являться последние три. То есть именно эти параметры и определяют «внутренние сильные стороны» экономики Ставропольского края.

Если в экономической сфере Россия за последнее время добилась определенных успехов (снижение налогового бремени, существенное уменьшение отношения внешнего долга к ВВП, признание за страной статуса рыночной экономики, исключение из списка ФАТФ), то в институциональной сфере успехи весьма незначительны.

В свете предстоящего вступления России в ВТО можно предположить, что требования партнеров по ВТО могут явиться своего рода дополнительным побудительным мотивом к устранению указанных барьеров.

Представители деловых кругов США (прежде всего малого, а также средне-

го бизнеса) отмечают высокий риск инвестиционной деятельности в России из-за все еще остающейся слабой, по их мнению, правовой основы защиты иностранных инвесторов. С учетом этих выводов, малый и средний бизнес пока воздерживается от размещения значительных объемов инвестиций в российские проекты. Лишь пользующиеся широкой известностью и авторитетом в деловом мире корпорации США в этой ситуации смогли позволить себе осуществлять крупные капиталовложения в российские инвестиционные проекты [3].

Кроме того, нельзя забывать о том, что для Ставропольского края определяющим является фактор близости Северо-Кавказского региона. Фактор нестабильности на Северном Кавказе оказывает прямое влияние на привлечение иностранных инвестиций в данный регион. В результате этого в Ставропольском крае доля иностранных инвестиций не превышает 2,0%, а Республики Северного Кавказа не привлекли иностранных инвестиций вообще [1].

Таким образом, фактор близости к очагам политической нестабильности в Северо-Кавказском регионе снижает иностранные инвестиции в Ставропольском крае в 5-7 раз (с потенциально возможных 10-15% до 2-4% от общего объема инвестиций в основной капитал).

Все эти факторы обуславливают намного более высокий эффект границ для притока ИИ по сравнению с международной торговлей.

Регрессионное уравнение, построенное на основе гравитационной модели имеет следующий вид:



Раздел VIII. Экономика

$$\ln(I_i) = \ln(K) + \ln(GDP_i) + \beta \times \ln(GDPpercap_i) - \alpha \times \ln(D_i)$$

где I_i – объем инвестиций, поступивших в Ставропольский край их страны i ,

GDP_i – валовой внутренний продукт страны i ,

$GDPpercap_i$ – валовой внутренний продукт на душу населения страны i ,

D_i – расстояние между Ставропольским краем и экономическим центром страны i ,

α , β , K – искомые переменные в уравнении регрессии.

Решение указанного уравнения имеет вид:

$$I_i = 2 \times 10^{-8} \times \frac{GDP_i \times GDPpercap_i^{1,8}}{D_i^{1,6}}$$

размерность I_i и GDP_i должна быть одинаковой (сама размерность не имеет значения); размерность $GDPpercap_i$ – тыс. долларов США (по паритетному курсу) на душу населения; размерность D_i – тыс. километров.

Следует отметить, что иностранные инвестиции несколько более чувствительны к расстоянию, чем международная торговля: это и естественно, поскольку в 50% случаев (а именно столько составляют прямые иностранные инвестиции в Ставропольский край) речь идет о долгосрочных вложениях, что периодически требует личного присутствия собственников и др. процедур, осложняемых географической удаленностью.

Решение уравнения для российских инвестиций, в свою очередь, имеет вид:

$$I_i = 2 \times 10^{-5} \times \frac{GDP_i \times GDPpercap_i^{1,8}}{D_i^{1,6}}$$

где GDP_i и $GDPpercap_i$ – в данном случае валовой региональный продукт и валовой региональный продукт на душу населения региона i ,

То есть значение эффекта границ в данном случае равно отношению значений коэффициентов K в формулах для иностранных и российских инвестиций и равно 1000.

Валовой внутренний продукт (валовой региональный продукт), в размере 1 млрд. долларов, созданный на расстоянии 2 тыс. км от г.Ставрополя, потенциально создает инвестиционный поток на территорию Ставропольского края в размере 6 долларов США, при условии, что инвестиции поступают из-за рубежа. В случае создания эквивалентной суммы на территории Российской Федерации инвестиционный поток будет в 1000 раз больше.

Как видим, значение эффекта границ в инвестиционных потоках на порядок превышает соответствующее значение эффекта границ во внешней торговле. Причина – гораздо более высокая чувствительность международного движения капитала к нестабильности и страновым рискам.

Наличие эффекта границ в международных инвестиционных потоках – также ярко известный пример. Так, например, исследователи отмечают, что трейдеры в США инвестируют 94% средств в национальные ценные бумаги, хотя доля ценных бумаг США составляет только 48% объема мирового финансового рынка. Этот феномен, названный «home bias puzzle» существует также в других странах, в которых инвесторы предпочитают инвестировать только в свою собственную страну, игнорируя возможности инвестирования за границей. Исследователями предложен целый ряд объяснений данного феномена. Первоначальные объяснения фокусировались на существующих ограничениях инвестиционных потоков со стороны государства, высоких налогах на импорт/экспорт капитала, а также на высоких транзакционных издержках. Дальнейшие исследования показали, что даже при существенном снижении государственного регулирования данных процессов склонность к инвестированию в национальную экономику сохраняется. В результате был предложен

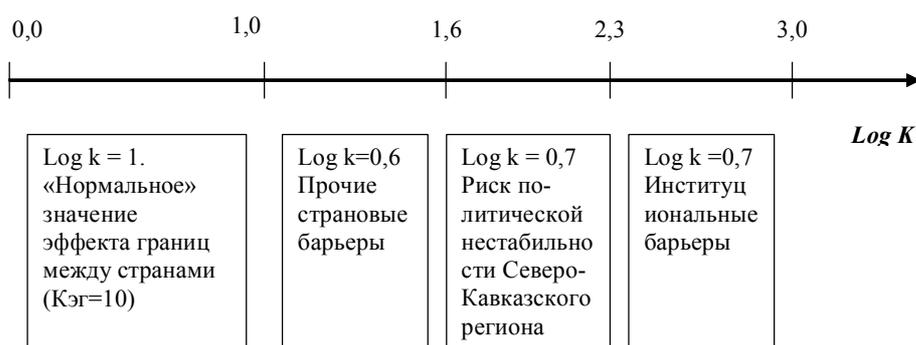


Рисунок 1. Доля различных факторов, образующих эффект границы при движении капитала

ряд других объяснений: колебания валютных курсов, различия в налогообложении, культурные различия между странами, наличие странового риска, а также информационные барьеры [2].

Суммируя данные опросов и статистические данные, нами предложена следующая экспертная оценка составляющих эффекта границ для инвестиционного процесса на территории Ставропольского края (на логарифмической шкале) (рисунок 1).

Непосредственно вступление России в ВТО снизит эффект границ приблизительно в 2-3 раза (log k находится в диапазоне 0,3-0,5) до уровня 300-500, что,

в свою очередь, удвоит объем иностранных инвестиций в экономику края.

В дальнейшем, при продвижении России по пути институциональных реформ (повышение эффективности исполнительной власти, таможенной, судебной системы, борьба с коррупцией, развитие инфраструктуры, законодательная защита прав инвесторов и пр.), возможно снижение барьера еще в 2-3 раза (что позволит довести долю иностранных инвестиций в крае до 10-15% и соответствующие абсолютные объемы ежегодно привлекаемых инвестиций до 50-100 млн. долларов США).

Таблица 1.

Прогнозируемый рост инвестиций из основных стран-инвесторов в случае изменения значения эффекта границ

Страна	Снижение значения эффекта границ с 1000 до		
	=500 (непосредственное влияние вступления в ВТО)	=200 (плюс долгосрочное влияние проводимых рыночных преобразований)	=50 (плюс снятие напряженности на Северном Кавказе)
Германия	4,6	18,5	70,5
США	2,4	9,6	36,4
Италия	2,2	8,6	32,7
Франция	2,0	7,7	29,9
Великобритания	1,9	7,5	28,4
Нидерланды	0,7	2,7	10,4
ИТОГО	13,8	54,6	208,3



Раздел VIII. Экономика

Тем не менее, самым серьезным барьером продолжает оставаться политическая нестабильность Северо-Кавказского региона, увеличивающая, как было указано ранее, значение эффекта границ в 5-10 раз.

Кроме того, гравитационная модель позволяет определить перечень стран – потенциальных инвесторов в экономику Ставропольского края.

Примечание: указанные 6 стран теоретически могут дать 70% иностранных инвестиций (в настоящее время на них приходится 60%). В числе других стран-инвесторов, чей инвестиционный потенциал по отношению к экономике Ставропольского края превышает 1,5% мирового потенциала находятся: Швейцария, Австрия, Испания, Швеция, Япония, Греция, Турция [2].

Таким образом, само по себе присоединение России к ВТО повысит приток иностранных инвестиций в ставропольскую экономику на 10-15 млн. долларов США в год, дальнейшее проведение институциональных реформ позволит довести данный показатель до 50 млн. долларов США, а вкупе с устранением политической нестабильности на Северном

Кавказе – до 100 млн. долларов (порядка \$40 на человека в год, что является «нормальным» показателем для стран, завершающих переход к развитым рыночным отношениям).

Литература

1. *Внутренняя и внешняя торговля края. Ставропольский краевой комитет государственной статистики. – 2007.*
2. *Сайт «Экспортные возможности России». www.exportsupport.ru. Раздел «Обзоры международных рынков».*
3. *Home Bias at Home: Local Equity Preference in Domestic Portfolios. Joshua D. Coval. Tobias J. Moskowitz. The University of Chicago GSB. Selected paper 85.*

Сведения об авторе

Новосельцева Анна Петровна – к.г.н., доцент кафедры экономики, менеджмента и рекламы, автор около 50 научных и учебно-методических трудов. Сфера научных интересов: мировая экономика, региональная экономика, стратегии развития национальной экономики.

* * *



РАЗДЕЛ IX. МЕТОДИКА

СЛАГАЕМЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ М.А. РЫБНИКОВОЙ

А.А. Трембикова

Среди педагогов, внесших значительный вклад в обновление содержания образования, была М.А. Рыбникова (1885-1942) – педагог-новатор и теоретик, одна из зачинателей советской методики преподавания русского языка и литературы, фольклорист и этнограф, литературовед и художник. Имя М.А. Рыбниковой вошло не только в педагогические и краевые энциклопедии и справочные издания, но и общероссийские энциклопедии: «Краткая литературная энциклопедия», «Советский энциклопедический словарь», «Педагогическая энциклопедия» и др.

Мария Александровна Рыбникова была одной из тех, кто заложил основы методики, сочетавшей «психологический и культурно-исторический подходы» к литературе [1].

Методическая система М.А.Рыбниковой основана на природе литературы как искусства слова и на основных дидактических законах, которыми она предлагает руководствоваться:

- обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся, на различные органы чувств и на разные сферы сознания; это требование должно одновременно отвечать нормам здоровой дозировки этих впечатлений, их устойчивости и постоянству;

- учащиеся должны ясно понимать поставленную перед ними задачу, предъявленные им учителем требования, участие учителя в разрешении постав-

ленной задачи, характер работы класса и степень своей личной ответственности в этой общей работе;

- искусство методиста должно заключаться в том, что сложное показывается в простом, новое в знакомом, а в старом узнается что-то новое;

- диалектически соединяя дедукцию с индукцией, учитель обеспечивает в итоге стройность и систематичность знания и тем самым воспитывает сознательный подход к жизни, соединение теории с практикой [5].

М.А.Рыбникова отмечает, что все эти дидактические законы делают методическую систему устойчивой и прочной. Они диктуются прежде всего особенностями детского понимания, условиями работы учителя с целым классом, необходимостью достичь знаний живых и ясных, прочных и систематических [2].

Безусловна антропологическая направленность выделенных М.А. Рыбниковой дидактических правил: рост и осложнение программ в современной школе повелительно диктуют учителю необходимость вооружиться методикой, т.е. искусством беречь время и силы, расходовать их только на важное и существенное, учиться действовать безошибочно, на базе науки о преподаваемом предмете и науке о ребенке. По мнению М.А. Рыбниковой, названные выше дидактические установки должны присутствовать на каждом уроке; их реализацией и определится качество урока. «Разумной методикой обеспечивается и успеваемость, и реализация программы, и дисциплина, и плодотвор-



ность работы учителя, и дальнейший рост и развитие школы» [4].

Огромное внимание уделяет М.А. Рыбникова выразительному чтению художественных произведений, справедливо считая, что глубина восприятия их в значительной мере зависит от того, как они прочитаны. Сама превосходно читая художественные произведения, она требовала того же от любого учителя и от учащихся. В «Очерках по методике литературного чтения» она пишет: «Какое чтение мы считаем образцовым, чего мы требуем от чтеца и рассказчика?»

Исполнение должно иметь целью произнести текст с максимальной передачей темы произведения и его идейного замысла. Чтение должно соответствовать стилю произведения, его жанровым особенностям; это исполнение воплощает в голосе логическую и синтаксическую мелодию речи, музыку и ритм стиха, тот или иной строй прозы. Это исполнение должно соответствовать правилам грамотного произношения, того, что называется орфоэпией; оно должно быть, само собой разумеется, громким, ясным, доносящим до слушателя с полной четкостью звучащее слово.

Сам учитель, его манера речи, его выразительное слово, его рассказ, его чтение стихов – все это постоянный пример для учащихся. И потому педагог должен говорить громко (но не крикливо), ясно и четко (но живо), эмоционально (но без нервных нажимов и с минимальным количеством жестов). Как только является возможность, словесник должен произносить стихи наизусть; давая учащимся заучивать на память, учитель не должен освобождать себя от этого задания. На класс производит исключительное впечатление, когда новое стихотворение доходит до слуха из уст учителя, а не из книги.

Итак, прежде всего повседневное внимание к произношению, к четкости и ясности слова, к живости и простоте речи.

И во вторую очередь – система уроков, посвященных выразительному чтению стихов и прозы, хоровым выступлениям класса, рассказыванию художественной прозы» [9].

Выразительное чтение учителя обычно предваряет разбор произведения и является ключом к пониманию его содержания.

Но одно выразительное чтение не может обеспечить знания учащимися художественной литературы и их эстетическое, умственное и нравственное развитие. Нужен и анализ произведений. Тема произведения, его идея, обобщающее значение литературных типов – вот, по мнению М.А. Рыбниковой предмет внимания, анализа, вот задача классных бесед, с помощью которых начинающий учитель учится ценить литературу.

У Рыбниковой нет каких-либо общих схем анализа текста. По ее мнению, разобрать произведение – это не значит сообщить учащимся готовые выводы, это значит постигнуть весь ход художественной мысли автора, логику его образов. «В литературе – справедливо пишет М.А. Рыбникова, – поучительным является и тот путь, тот мыслительный процесс, которым автор идет к своим выводам». Но ведь каждое произведение, если оно действительно художественно, всегда оригинально, своеобразно. Вот это своеобразие и надо раскрыть учащимся, активизируя их мысль. «Установление причинно-временной связи событий в произведении, осознание органических связей всех сцен и всех героев произведения между собой – это тот путь, но которому должен идти ученик, руководимый учительскими «почему?»».

Какова развязка произведения (скажем, рассказа «Человек в футляре» или сказки «Премудрый пескарь») и является ли она случайной? Какова связь между главой «Вожатый» и главой «Незванный гость» («Капитанская дочка»)? Такого рода вопросы толкают ученика к ура-



зумению связей, живущих внутри произведения, к уяснению причин и следствий, к пониманию логики фактов, показанных автором. То же о системе образов в составе произведения». М.А. Рыбникова резко критикует такой разбор произведения, при котором естественные, органически связанные между собой образы произведения рассматриваются изолированно один от другого. Художественное произведение отражает реальные противоречия действительности.

«Волна и камень, стихи и проза, лед и пламень не столь различны меж собой», – говорит Пушкин об антитезе Онегина и Ленского. Базаров и Кирсановы – это соотношение «прошлого и будущего», «борьба между отмирающим и нарождающимся». Беря для анализа одного Базарова, в отрыве от Кирсановых, мы поступаем вопреки правилам диалектики. Между тем Пушкин и Тургенев, реалистически отображая жизнь, тем самым не могли не откликаться на объективно существующие противоречия и вели процесс своего рассуждения о жизни в форме показа борьбы и столкновений между антитетически противопоставленными событиями и героями, как действующими лицами событий» [9].

Стремление методиста раскрыть перед учащимися реальные, жизненные противоречия, отраженные в литературных образах, во взаимосвязях этих образов, и помочь им полнее понять явления действительности глубоко правильно. Такой разбор произведения развивает живую мысль учащихся, их интерес к литературе, повышает их общую и эстетическую культуру, учит серьезно и продуманно подходить к художественному произведению как к учебнику жизни [4].

Конечно, научно правильное понимание литературных произведений возможно только на основе исторического подхода к ним. Это особенно подчеркивает М.А. Рыбникова: «Учитель V-VII классов обязан владеть не только теорией литера-

туры, но и историей литературы. Занятия литературным чтением станут на должную высоту лишь тогда, когда словесник построит разбор любого произведения, не касаясь смены и борьбы литературных явлений (тема VIII-X классов), на выявлении исторической природы явления...» [9]. На это следует обратить внимание учителей, некоторые из которых недооценивают необходимость научно-литературоведческой подготовки для работы в средних классах школы.

Много ценных советов дает она и в отношении методов и приемов разбора художественных произведений. Это – чтение учителя и учеников, комментарии, предшествующие чтению или сопровождающие его, вопросы учителя, работа над планом, разного рода изложения, сочинения. При единстве цели разбора – максимальное разнообразие приемов в зависимости от характера произведения, от степени знаний и развития учащихся. «Если стихотворение «Смерть поэта», хорошо прокомментированное учителем, достаточно выучить читать выразительно, то для «Трех палом» можно ограничиться планом. Третье произведение вскрывается в форме ответов учеников на вопросы учителя, с цитатами из текста, четвертое – постановкой вопросов со стороны учащихся и коллективным их рассмотрением.

Искусство методиста заключается именно в том, чтобы умело подобрать ключ к тому или другому произведению. Методика усвоения должна подсказываться объемом материала, жанром, уровнем трудности, отношением учащихся к произведению. А чтение, план, цитирование, изучение иллюстраций – это, прежде всего, пути усвоения, вытекающие из специфики самого материала».

М.А. Рыбникова горячо протестует против «технизма» в изучении литературы, против того, чтобы в том или ином приеме – составлении плана, пересказе и прочее – видеть самоцель, а не



средство глубокого проникновения в мысли писателя. Навыки чтения, письма, работа с книгой нужны, но не сами по себе, а как средство, необходимое, чтобы «обогатиться мыслями и чувствами Чехова или Горького».

«Очерках» М.А. Рыбниковой правильно подчеркивается необходимость стройной системы в обучении.

«Методика, – пишет автор, – боится случайности, бессистемности, неосознанности в поступках учителя. Только при наличии системы во всех педагогических мероприятиях предмет становится для ребенка понятным, любимым, плодотворным. Но почему же он так часто не доходит до ребенка, не волнует его и не воспитывает? По причине отсутствия системы в работе учителя. А отсутствие системы обуславливается в равной мере непониманием природы предмета (в целом и в элементах), а также незнанием законов развития учащихся. Учитель часто торопится, не выжидая понимания, этого сложного перехода от незнания к знанию; или наоборот – учитель топчется на месте, кормит известными истинами, держит ребят на голодном пайке». В этих словах правильно отмечаются типичные недостатки преподавания, ведущие к падению интереса учащихся, к потере драгоценного учебного времени, к слабым знаниям и навыкам учащихся [6].

Определенная система, основанная на усложнении литературного материала и постепенном развитии мышления и творческих способностей учащихся, дана, например, в главах «Система занятий по языку» и «Система письменных работ». Здесь, как и в предшествующих главах, построение занятий обусловлено стремлением наиболее эффективно воздействовать на ум, чувства и поведение учащихся в соответствии с их возрастными возможностями. М.А. Рыбникова 4 намечает три тематических круга в словарной работе в V-VII классах: «1) процессы, дви-

жения (предмета, человека, животного); 2) предмет, явление внешнего мира и восприятие его через наши органы чувств; 3) психические состояния героя, определения внутренних его качеств; характеристика героя». Эта система в целом недостаточно обоснована теоретически и практически, поскольку несколько схематизирует, упрощает очень сложный процесс развития психики и интересов детей, тем более что, как известно, умственное развитие детей одного возраста нередко бывает различным. Однако в книге есть очень ценные частные наблюдения над интересами детей, над их восприятием жизненных и литературных явлений, и их необходимо учитывать при построении системы занятий. Ценнейшие наблюдения М.А. Рыбниковой над ростом творческих способностей учащихся, предложенная ею система методов и приемов устных и письменных работ заслуживают самого пристального внимания. С глубоким убеждением, на основе своего богатого опыта М.А. Рыбникова утверждает, что можно и должно будить поэтическое творчество, питать его и воспитывать. Поистине замечательна изобретательность М.А. Рыбниковой в постановке различных творческих заданий перед учащимися, поразительно умение стимулировать их наблюдательность, воображение, мысль [6].

Основываясь на своем опыте работы в вяземской гимназии, М.А. Рыбникова в одном из своих первых крупных научных трудов «Изучение родного языка» (1921 г.) предлагала свою оригинальную систему стилистических упражнений, видя в них путь к постижению своеобразия писателя через его специфический язык. «Искателям нового слова»: Державину, Гоголю, Лескову, Достоевскому, Бальмонту она отводит особое место. Но по сути своей, педагог развивает идеи, сформулированные в середине XIX столетия основоположником филологического метода Ф.И. Буслаевым [7].



Характеризуя начальный (Вяземский) период деятельности М.А. Рыбниковой и указывая на особую одаренность «педагога-практика», ее «тесную связь со школой и учительской массой», Я.А. Роткович пишет: «... она на первых порах испытала на себе сильное влияние педагогической теории «свободного воспитания» и идеалистической эстетики». Я.А. Роткович утверждает, что реформирование школы должно начаться с внеклассной работы, где имеется меньше вредных традиций, с тем, чтобы в дальнейшем постепенно можно было перенести методические достижения внеклассных занятий в классное преподавание» [8].

Но самое существенное заключается в том, что и Я.А. Роткович, и Т.В. Витторф, и целый ряд других историков методики до самого недавнего времени, противопоставляя урочную и внеурочную деятельность в педагогическом творчестве М.А. Рыбниковой, искажали ее концепцию преподавания, суть которой как раз была в органическом единстве этого процесса, в неразрывной связи урока с внеурочной работой, составляющей целостную систему. Сужение или отрицание одной из составляющих в равной мере были несвойственны концепции М.А. Рыбниковой. Совершенно справедливо понимание проблемы А.Д. Дейкиной. Она пишет: «Из ряда возможных позиций 1) только обучение, 2) обучение, а затем воспитание, 3) воспитание и обучение) [М.А. Рыбникова] выбирает воспитывающее обучение. Поэтому так значимо было для Рыбниковой понятие целостности: целостности методической системы, целостности всего школьного процесса, целостности в преподавании отдельной учебной дисциплины». «Я учу понимать связь явлений» – вот педагогическое кредо М.А. Рыбниковой. Современники вспоминали, что Мария Александровна с любовью преподавала литературу, увлекалась выразительным чтением, экскурсиями, иллюстрировала

художественные тексты, умело вводила детей в мир природы.

Важнейшим фактором нравственного и эстетического воспитания и формирования гуманистической личности М.А. Рыбникова считала общение с миром природы. Здесь она применяла целый комплекс педагогических и методических средств. Это были и творческие работы учащихся о природе по личным впечатлениям, и сочинения о месте и роли пейзажа в произведениях русских писателей и поэтов, и организация всевозможных конкурсов выразительного чтения, и экскурсии в природу с различными тематическими заданиями. Педагог развивает в детях «умение видеть и любоваться», тонко чувствовать мир природы и одновременно сказать об увиденном и прочувствованном точно и емко. В таких работах оттачивалось человеческое зрение, воспитывался тонкий, обостренный слух, оттачивалась манера письма. «Пора пробуждения чувства природы, эстетического восприятия мира – это пора 12-13 лет, – пишет М.А. Рыбникова. – Если в эти годы, в третьем, четвертом, пятом классе, не помочь подростку в развитии его умения видеть и чувствовать, – результаты могут быть очень плачевные. 15-16-летние девушки могут обнаружить совершенную невосприимчивость, полную глухоту и слепоту – что может быть ужаснее и печальнее» [9].

М.А. Рыбникова одной из первых в школе русской провинции провела работу по обновлению содержания кружковой работы с учащимися, создав межгимназический кружок, деятельность которого привлекла широкое учительское внимание не только в регионе, но и в России в целом. Установка на демократические формы и способы общения, в частности, по созданию Дома юности, избранные педагогом, развивали прогрессивные педагогические идеи Вентцеля, Толстого, Вахтерова.



Раздел IX. Методика

М.А. Рыбникова учила творческому подходу к методическому наследию. Пусть же и молодые учителя подойдут к ее методической системе творчески, критически рассматривая ее советы в свете тех задач, которые поставлены перед современной школой.

Литература

1. Бочаров Г.К. *Двадцатые годы М.А. Рыбниковой // Литература в школе.* – 1967. – № 4.
2. Богданова О.Ю. *Методика преподавания литературы.* – М., 2004.
3. Вахтеров В.П. *Избранные педагогические сочинения* – М., 1987.
4. Ланин Б.А. *Методика преподавания литературы. Хрестоматия-практикум.* – М., 2003.
5. Майман Р.Р. *Практикум по методике преподавания литературы.* – М., 1985.

6. Павлов Н.Е. *Педагогическая деятельность М.А. Рыбниковой вяземского периода.* – М., 2005.

7. Роткович Я.А. *История преподавания литературы в советской школе.* – М., 1976.

8. Рыбникова М.А. *Очерки по методике литературного чтения.* – М., 1963.

Сведения об авторе

Трембикова Алевтина Александровна – доцент кафедры методики преподавания исторических и филологических дисциплин, канд. пед. наук. Сфера научных интересов – история педагогики. Имеет более 15 публикаций научного и научно-методического характера по истории педагогики России и персоналиям в истории педагогики.

* * *



РАЗДЕЛ X. ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ФИТОТЕСТ-СИСТЕМЫ ДЛЯ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ТОКСИЧНОСТИ ГОРОДСКИХ ПОЧВ

А.С. Багдасарян

В современных условиях природная среда подвержена комбинированному техногенному загрязнению. Известно, что в связи с жизнедеятельностью человеческой цивилизации синтезируются и попадают в окружающую среду новые химические соединения с невыясненными токсикологическими характеристиками. Так, разнообразные соединения естественного и антропогенного происхождения накапливаясь в почве, обуславливают ее загрязненность и токсичность. Определить степень токсичности почв можно с помощью биотестирования.

Методы биотестирования все чаще используются для определения токсических свойств окружающих нас сред: воздуха, воды, почвы, промышленных отходов, материалов и т. д. [1:106-103; 6:275-278; 13:15; 17:145-164]. Это обуславливается рядом обстоятельств: во-первых, указанные объекты обычно содержат большое количество ингредиентов, токсикологические свойства которых не всегда характеризуются простой суммой свойств каждого из них с учетом количественного состава, определяемого аналитическими методами; во-вторых, количество присутствующих в окружающей среде загрязнителей значительно превышает число удовлетворительных физико-химических методов анализа, позволяющих контролировать их содержание на уровне ПДК [5:63-67]. Помимо этого, биотестирование позволяет получить интегральную токсикологическую харак-

теристику природных сред независимо от качественного и количественного состава загрязняющих веществ.

Цель настоящей работы состояла в разработке и использовании фитотест-системы для предварительного изучения токсичности почвенного покрова техногенных зон города (на примере г. Ставрополя), а также в определении наиболее чувствительной тест – системы к содержанию поллютантов в почве. Приведенные результаты по предварительному изучению токсичности почвенного покрова г. Ставрополя носят вспомогательный характер и проиллюстрированы для демонстрации возможности предложенного метода. Однако они имеют и практическое значение, поскольку могут являться отправной точкой для предварительного изучения токсичности почвенного покрова любого города. Кроме того, знание современного состояния токсичности почвенного покрова определенного города позволит выявить региональную тенденцию изменения токсичности; оценить скорость самоочищения почвы; прогнозировать изменения экологической ситуации.

При подборе наиболее адекватных тест-систем руководствовались следующими характеристиками: чувствительность к влиянию мутагенных факторов, возможность проращивания в водной культуре, возможность роста в лабораторных условиях, регистрация достаточно информативных тест-реакций, и в тоже время, не требующих использования сложной и дорогостоящей аппаратуры.



Основываясь на вышеперечисленных принципах, предлагается следующий состав фитотест-системы для предварительной оценки токсичности городских почв.

Лук репчатый (*Allium cepa*). Данный объект среди других тест-систем по чувствительности приближается к культуре клеток человека [16:92-112]. Несложная методика проведения экспериментов на луке обеспечивает длительный контакт экспериментальных растений с достаточно большим количеством испытуемой почвенной вытяжки. Во-вторых, тест по *Allium* сера можно использовать для скрининга химических веществ, составляющих риск для окружающей среды [3:3-9;4:62-65;11:497-499].

Методика эксперимента по выявлению токсичности сточных вод промышленных предприятий, с использованием лука репчатого, изложена [16:92-112] и предполагает экспонирование луковиц в исследуемой жидкости в течение 4 суток. Для биотестирования городских почв со сроком в 14 суток и измерением длины корней на 4, 7 и 14 сутки лук репчатый используется впервые.

В экспериментах использовался лук-севок сорт «Штутгартер–Ризен».

Кресс–салат посевной (*Lepidium sativum*) отличается быстрым ростом и почти стопроцентным прорастанием. Наряду с овсом посевным, является одним из часто используемых для биотестирования организмов. Он рекомендуется для исследования почвы на вредные вещества для определения загрязнения воздуха, например, выхлопными газами. Кроме того, этот тест–объект является чувствительным к загрязнению почв свинцом [15:77-83]. В экспериментах использовался сорт «Ажур».

Редис посевной (*Raphanus stivus*) используется при биотестировании сточных вод и их осадков, используемых для орошения и удобрения [12:22-50], является чувствительным тест–организмом к

загрязнению почв кадмием, цинком, медью и никелем [14:5-16]. В экспериментах использовался сорт «Политез».

Тест-реакции. Лук репчатый – длина корней луковиц 4, 7 и 14 дневного экспонирования в почвенной вытяжке. Кресс-салат посевной и редис посевной – длина подземной части и каталазная активность проростков.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ

Пробы почвы отбирались в восьми различных пунктах города Ставрополя на оживленных перекрестках с различным по интенсивности автотранспортным и промышленным воздействием. В местах отбора проб почв была подсчитана интенсивность движения автотранспорта. Подсчет проводился в рабочие дни в часы пик в течение 20 минут с перерасчетом на количество автомобилей в час [14:5-17].

Пункт 1. Территория, примыкающая к заводу «Аналог» со стороны многоэтажных жилых застроек. Пробы почвы брались на газонах, вблизи дорог. Интенсивность движения автотранспорта – 2859 ед/час.

Пункт 2. Перекресток ул. Доваторцев – Мира. Транспортно–селитебная зона. Пробы почвы брались по периметру прямоугольника, образующегося жилыми застройками, вблизи дороги. Интенсивность движения автотранспорта – 2562 ед/час.

Пункт 3. Перекресток ул. Мира – Маршала Жукова. Территория центрального автовокзала и непосредственно примыкающая к нему. Пробы почвы брались на газонах автовокзала вблизи дорог. Интенсивность движения автотранспорта – 2232 ед/час.

Пункт 4. Перекресток ул. Шпаковская – 50 лет ВЛКСМ. Пробы почвы брались у входа в Парк Победы, на протяжении 100 метров. Интенсивность движения автотранспорта – 1626 ед/час.

Пункт 5. Перекресток ул. Гражданская – проспект Карла Маркса. Неподалеку от пункта располагается ж/д вокзал. Пробы почвы брались на газонах,



в аллее. Интенсивность движения автотранспорта – 1440 ед/час.

Пункт 6. Нижняя часть Центрального парка, примыкающая к селитебной зоне и граничащая с многоэтажными застройками и дорогой. Интенсивность движения автотранспорта – 148 ед/час.

Пункт 7. Перекресток ул. Лермонтова – Пушкина, район Верхнего рынка. Пробы почвы брались на газонах вблизи дороги. Интенсивность движения автотранспорта – 2610 ед/час.

Пункт 8. Перекресток ул. Голенева – проспект Карла Маркса, район Нижнего рынка. Пробы почвы брались на газонах вблизи дороги. Интенсивность движения автотранспорта – 3882 ед/час.

Контроль. В качестве контроля была использована почва, собранная на агробиологической станции Ставропольского госуниверситета за пределами города. Участок, с которого отбирались образцы почв, находится на не менее 150 м от ближайших автомобильных дорог (считается, что такое расстояние исключает аэрогенное попадание тяжелых металлов в почву от основного источника загрязнения автотранспорта [8:8-23]).

Отбор почвенных образцов. Отбор проб почв и подготовка для анализа проводились по стандартным методикам [10:25-28].

Приготовление водных вытяжек почв для биотестирования. Один объем воздушно-сухой просеянной через сито с диаметром отверстий 1 мм почвы взбалтывали с четырьмя частями дистиллированной воды в течение 15 минут. Полученную смесь периодически взбалтывали и отстаивали в течение суток. По истечению суток почвенную суспензию еще раз взбалтывали и фильтровали через всю толщу почвы на складчатом бумажном фильтре. Вытяжку использовали для биотестирования.

Схема биотестирования

Биотестирование почвенных вытяжек с помощью луковиц *Allium* сера.

Осторожно очищенные луковицы лука-севка *Allium* сера (сорт «Штутгартер Ризен») одинакового размера (1,5 – 3 см в диаметре) помещали на пробирки, заполненные водными вытяжками почв. Для каждого варианта использовали по 12 луковиц. Образцы вытяжек меняли ежедневно, а испарившуюся жидкость из пробирок восполняли дистиллированной водой. Эксперимент выполняли в условиях, защищенных от попадания прямых солнечных лучей. Срок экспозиции луковиц в водной вытяжке 14 суток. Он установлен нами для изучения длительного влияния водной вытяжки на рост и развитие корней репчатого лука. На 4, 7 и 14 сутки измеряли длину корней у луковиц с помощью линейки с точностью до 1 мм. Повторность эксперимента трехкратная.

Тестирование водных вытяжек почв на проростках редиса и кресс-салата. Очищенный кварцевый песок в трехкратной повторности помещался в чашки Петри до половины, увлажнялся. На поверхность песка в каждую чашку укладывалось по 150 семян редиса (150 семян кресс-салата). Семена присыпали сверху песком, увлажняли. В течение последующих 10 дней чашки Петри с прорастающими семенами поливали равным количеством водной вытяжки почв исследуемых пунктов. По прошествии 10 дней проростки осторожно освобождались от песка, промывались, высушивались фильтровальной бумагой, после чего проводилось измерение длины корней растения. Измерения длины корней тест-растений проводили с помощью линейки с точностью до 1 мм. Контролем служили проростки, выросшие на песке, периодически увлажняемом, водной вытяжкой почвы контрольного пункта.

Влияния водных вытяжек тестируемых почв на каталазную активность в проростках тест-растений. Активность каталазы в четырехдневных проростках редиса и кресс-салата определяли



газометрическим методом в модификации А.И.Ермакова [9:44-47]. Для получения четырехдневных проростков тест-растений в чашки Петри помещалась фильтровальная бумага в два слоя и увлажнялась водной вытяжкой почв соответствующих пунктов. На поверхность увлажненной бумаги в каждую чашку укладывалось по 100 семян редиса (100 семян кресс-салата). В течение 4 дней чашки Петри добавляли одинаковое количество вытяжки. По истечению 4 дней проростки осторожно промывались, высушивались фильтровальной бумагой и использовались для экспериментов. Повторность эксперимента трехкратная. Контролем служили проростки, выросшие на песке, периодически увлажняемом, водной вытяжкой почвы контрольного пункта.

Количественная оценка действия водных вытяжек почв тестируемых пунктов. Процент ингибирования тест-отклика растений вычисляли по формуле:

$$I = 100\% - \frac{K_1 \times 100\%}{K_2},$$

где:

I – процент ингибирования тест-отклика растений (%),

K_1 – среднее значение тест-отклика растений в опыте.

K_2 – среднее значение тест-отклика растений в контроле.

Для получения сопоставимых результатов по итогам тестирования рассчитывали индекс токсичности водной вытяжки почв пунктов для каждой тест-функции по формуле:

ИТФ = ($T\Phi_0$ / $T\Phi_K$), где

$T\Phi_0$ – значение регистрируемого тест-отклика в опыте;

$T\Phi_K$ – в контроле. Величина ИТФ изменяется от 0 до М, где М – любая положительная величина.

Среднее значение индекса токсичности водной вытяжки почв для каждого пункта рассчитывали по формуле:

ИТФ_{ср} = ($ИТФ_1 + ИТФ_2 + ИТФ_3 + \dots$) / n, где

ИТФ₁, ИТФ₂, ИТФ₃ – индексы токсичности, рассчитанные для каждой тест-функции;

n – количество тест-откликов, задействованных в эксперименте для конкретного пункта [7:408-411].

Статистическая обработка полученного материала проведена с использованием t-критерия Стьюдента. Водную вытяжку считали фитотоксичной, если величина тест-функции в опыте достоверно ниже таковой в контроле ($p \geq 0,9500$).

Тестируемые вытяжки обладают стимулирующими свойствами, если величина тест-функции в опыте достоверно выше таковой в контроле ($p \geq 0,9500$).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Фитотоксичное действие почв (таблица 1) проявилось как ингибирование (в среднем на 13%), так и стимулирование роста корневой системы (единичный случай на 49%). Активность каталазы стимулировалась в среднем на 14%, ингибировалась в среднем на 31%.

В отношении кресс-салата происходило только ингибирование роста подземной части проростков и активности каталазы (в среднем на 33% и 15% соответственно).

После 4, 7 и 14 дневного экспонирования свежих луковок в исследуемых вытяжках оказалось, что длина корней опытных луковок достоверно ниже таковой контрольных. Исключение составляют луковки 7 и 14 дневного экспонирования в водной вытяжке пункта 7. Здесь наблюдалось достоверное стимулирование роста корней лука репчатого.

Ингибирующее действие водных вытяжек почв тестируемых пунктов можно разделить на 5 типов:

1) С увеличением срока экспозиции свежих луковок происходит стимулирование развития роста корней (пункт 7).

2) С увеличением срока экспозиции свежих луковок уменьшается ингибирующее действие водных вытяжек рост корней (пункты 8, 2).



Таблица 1

Результаты биотестирования

Пункты	Длина корня, см		Активность каталазы проростков мл O ₂ / 9 мин/ г сырого веса		Длина корней лука репчатого		
	Редис	Кресс-салат	Редис	Кресс-салат	4 сут.эксп.	7 сут.эксп.	14 сут.эксп.
1	7,83±0,41	3,90±0,22	15,47±0,03*	8,10±0,06*	1,85±0,03*	2,39±0,06*	3,14±0,06*
2	6,98±0,25*	3,69±0,20*	4,97±0,03*	10,03±0,03*	1,42±0,01*	2,65±0,07*	5,07±0,06*
3	7,12±0,19*	3,26±0,18*	5,23±0,03*	9,47±0,07*	2,33±0,03*	3,02±0,04*	3,54±0,03*
4	6,31±0,14*	3,88±0,24*	15,12±0,03*	6,83±0,07*	2,38±0,07*	3,10±0,04*	5,23±0,06*
5	7,81±0,47	3,16±0,47*	10,93±0,03*	9,40±0,06*	1,23±0,06*	3,82±0,07*	4,51±0,07*
6	12,03±1,02*	3,00±0,14*	6,17±0,03*	10,67±0,12	2,90±0,06*	4,00±0,08*	4,91±0,1*
7	6,63±0,11*	3,03±0,33*	19,73±0,03*	8,53±0,03*	2,28±0,06*	7,87±1,78*	11,13±0,04*
8	7,01±0,18*	3,67±0,25*	10,07±0,03*	6,30±0,03*	2,07±0,07*	4,23±0,06*	5,83±0,05*
контроль	9,11±0,44	5,01±0,40	14,72±0,03	10,74±0,06	4,50±0,06	7,22±0,3	9,01±0,2

Примечание: * □ - $p \geq 0,9500$

3) С увеличением срока экспозиции свежих лукович ингибирующее действие водной вытяжки на рост корней возрастает (пункты 3, 6).

4) С увеличением срока экспозиции ингибирующее действие водной вытяжки на рост корней резко падает, затем несколько увеличивается (пункт 5).

5) С увеличением срока экспозиции ингибирующее действие водной вытяжки на рост корней резко возрастает, затем падает (пункты 1, 4).

Помимо достоверного изменения в росте корней *Allium* сера наблюдались такие морфологические нарушения, как крючковидные и веретенообразные корни, утолщения на корнях, появляющиеся на 7–8 сутки.

Так как в настоящем исследовании нами зафиксировано достоверное стимулирование тест–откликов, была предпринята попытка модифицировать авторскую шкалу токсичности Кабинова Р.Р., Сагитовой А.Р., Сухановой Н.В. [7:408-411] с позиций более детального рассмотрения вопроса стимулирования тест–функции у модельных организмов, в связи, с чем была введена градация VI класса токсичности. Особенно важно, на наш взгляд, учет сти-

мулирующего эффекта тест–функций при биотестировании урбаноземов транспортных ландшафтов, где под воздействием техногенного прессинга возникают «целые букеты» различных концентраций тяжелых металлов. По мнению некоторых исследователей [2:166-167], проявление стимулирующего эффекта связано с синергическим воздействием поллютантов, когда содержание каждого отдельного поллютанта не превышает предельно допустимые концентрации.

По итогам биотестирования, опираясь на шкалу токсичности тестируемого фактора (в модификации), был произведен расчет индекса токсичности почв отдельно для каждой тест–функции, и для каждого пункта. Результаты представлены в таблице 3.

Данные таблицы 3 показывают, что индекс токсичности для одной тест–функции может быть низок, или наоборот, высок, по сравнению со средним индексом токсичности, вычисленным для каждого пункта. Это говорит о разной чувствительности тест–функций даже в пределах одного модельного организма. Наиболее чувствительным к присутствию в почве поллютантов является лук



Таблица 2

Шкала токсичности тестируемого фактора (в модификации)

Класс токсичности	Индекс токсичности тестируемой среды	Пояснения
VI (стимуляция) - значительная - выраженная - заметная - средняя - слабая	> 1,60 1,50 – 1,60 1,50 1,11 – 1,40 1,10	Фактор оказывает стимулирующее действие на тест-объекты. Величина тест-функции в опыте превышает контрольные значения
V (норма)	0,91 – 1,00	Фактор не оказывает существенного влияния на развитие тест-объектов. Величина тест-функции находится на уровне контроля
IV (низкая токсичность)	0,71 – 0,90	Разная степень снижения величины тест-функции в опыте по сравнению с контролем
III (средняя)	0,50 – 0,70	
II (высокая)	< 0,50 (ниже индекса LD ₅₀ принятого в токсикологии)	
I (сверхвысокая, вызывающая гибель тест – объекта)	Среда не пригодная для жизни тест-объекта	Наблюдается гибель тест-объекта

Таблица 3

Значение индекса токсичности водных вытяжек почв для каждой тест-функции

Пункты	Длина корней		Каталазная активность		Длина корней лука репчатого			Средняя токсичность для пункта
	Редис	Кресс-салат	Редис	Кресс-салат	4 сут.эксп	7 сут.эксп	14 сут.эксп	
1	0,86	0,78	1,05	0,75	0,41	0,33	0,35	0,65
2	0,77	0,74	0,34	0,93	0,31	0,37	0,56	0,57
3	0,78	0,65	0,35	0,88	0,52	0,42	0,39	0,57
4	0,69	0,77	1,03	0,63	0,53	0,43	0,58	0,66
5	0,86	0,63	0,74	0,87	0,27	0,53	0,50	0,63
6	1,32	0,60	0,42	0,99	0,64	0,55	0,54	0,72
7	0,73	0,60	1,34	0,79	0,51	1,09	1,23	0,90
8	0,77	0,73	0,68	0,59	0,46	0,58	0,65	0,64
Средняя токсичность для тест-функции	0,85	0,69	0,74	0,80	0,45	0,54	0,60	-



репчатый, особенно при его 4 суточном экспонировании в водных вытяжках почв. Корни кресс-салата оказались более чувствительными к поллютантам, чем у редиса. Поученные данные по чувствительности кресс-салата согласуются с данными Е.В. Шунелько, и А.И.Федоровой [15:77-83], которые проводили биотестирование почв с повышенным содержанием свинца, (в качестве тест-откликов авторы использовали длину и массу надземной и подземной части проростков кресс-салата).

Что касается каталазной активности проростков редиса и кресс-салата, то данный тест-отклик может рассматриваться в качестве критерия при биотестировании почв (причем, как ингибирование, так и стимулирование активности (достоверное)).

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Установлено, что редис посевной, кресс-салат посевной и лук репчатый могут быть использованы для биотестирования городских почв, причем на одном тест-объекте рекомендуется использовать совместно ряд тест-откликов

2. Наиболее чувствительными к содержанию поллютантов в почве оказались корни кресс-салата посевного и лука репчатого (особенно при 4 суточном экспонировании луковок в почвенных вытяжках).

3. В качестве индикаторного признака при биотестировании городских почв эффективно использовать каталазную активность проростков редиса и кресс-салата.

Литература

1. Белоусова З.П., Селезнева Е.С. Генотоксичность производных индола // Вестник СамГУ – Естественнонаучная серия. – Второй спец. Выпуск. – 2004.

2. Буторина А.К., Калаев В.Н., Луняк А.И. и др. Цитогенетический мониторинг в районах Брянской и Воронежской

областей, подвергшихся воздействию аварии Чернобыльской АЭС // Акт. вопросы экологии и охраны природных экосистем южных и центральных регионов России: материалы межресп. научн.-практ. конференции. – Краснодар, 1996.

3. Довгалюк А.И., Калиняк Т.Б., Блюм Я.Б. Оценка фито- и цитотоксической активности соединений тяжелых металлов и алюминия с помощью корневой апикальной меристемы лука // Цитология и генетика. – 2001. – Т. 35. – № 1.

4. Золотарёва Г.Н., Исхакова Э.Н., Облапенко Н.Г. Использование семян *Allium fistulosum* G. в качестве предварительного теста при изучении мутагенных факторов окружающей среды // Цитология и генетика. – 1977. – Т. 11. – № 1.

5. Илющенко В.П. Быстрое тестирование токсичности основанное на определении респираторной активности сперматозоидов и (или) инфузорий // Экология. – 1995. – № 1.

6. Илющенко В.П., Щегольков В.Н. Чувствительность *Allium* – теста к присутствию тяжелых металлов в водной среде // Химия и технология воды. – 1990. – Т. 12. – № 3.

7. Кабиров Р.Р., Сагитова А.Р., Суханова Н.В. Разработка и использование многокомпонентной тест – системы для оценки токсичности почвенного покрова городской территории // Экология. – 1997. – № 6.

8. Казюта Н.Р. Загрязнения тяжелыми металлами разнотравья и сельскохозяйственных культур, произрастающих вдоль автотрасс // Материалы Всесоюзн. Конф. «Тяжелые металлы в окружающей среде и охрана природы». – М., 1988.

9. Методы биохимического исследования растений / Под ред. А.И. Ермакова. – Л., 1972.

10. Методы определения микроэлементов в почвах, растениях и водах. – М., 1974.

11. Погосян В.С., Агаджанян Э.А., Хачатрян Н.К. Выявление генотоксических



агентов производственных загрязнителей с использованием теста по А. Сера // Биологический журнал Армении. – 1987. – Т. 40. – № 6.

12. СанПиН 2.1.7.573–96. Почва, очистка населенных мест, бытовые и промышленные отходы, санитарная охрана почв. Гигиенические требования к использованию сточных вод и их осадков для орошения и удобрения. – М., 1997.

13. Фролова О.А. Гигиеническая оценка факторов риска и здоровье населения молодого индустриального города: Автореф. ... канд. мед. наук. – Казань, 2002.

14. Шунелько Е.В. Многокомпонентная биоиндикация городских транспортно – селитебных ландшафтов: Автореф. ... канд. биол. наук. – Воронеж, 2000.

15. Шунелько Е.В., Федорова А.И. Экологическая оценка городских почв и вы-

явления уровня токсичности тяжелых металлов методом биотестирования // Вестн. Воронеж. гос ун – та. География и экология. – 2000. – № 4.

16. Fiskesjo G. The Allium test as a standard in environmental monitoring // Hereditas. – 1985. – Vol. 102.

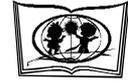
17. Ichikawa, S. In situ monitoring with Tradescantia around nuclear power plants // Environ. Health Persp. – 1981.

Сведения об авторе

Багдасарян Александр Сергеевич – кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и экологии. Сфера научных интересов – экология, биотестирование качества природных сред.

Количество публикаций – 28.

* * *



К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Рукописи должны представляться в 1 печатном экземпляре и на дискете, набранные в редакторе Microsoft Word for Windows. Ниже приведены некоторые рекомендации, предназначенные для унификации представления статей в журнале.

- Шрифт Times New, 12 кегль, одинарный интервал, красная строка 1 см, поля – 2.5 см.
- Объем статьи не должен превышать 10 страниц.
- Заголовок статьи центрируется и набирается строчными буквами (как в предложении, начиная с прописной).
- Разделы и подразделы статьи нумеруются арабскими цифрами, выделяются прямым полужирным шрифтом и на отдельную строку не выносятся.
- Сокращения слов в тексте статьи, кроме стандартных, применять нельзя.
- Все формулы должны быть 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.
- Цитируемая литература нумеруется арабскими цифрами. Ссылки на литературу указываются в квадратных скобках, например [5:126].
- Список литературы оформляется в соответствии со следующим шаблоном.

Для книг:

1. Бахвалов Н.С., Жидков Н.П., Кобельков Г.М. Численные методы. – М.: Наука, 1987.

Для трудов конференций, сборников трудов и других коллективных публикаций (в том числе, не имеющих титульных авторов):

2. Вычислительные методы линейной алгебры: Тр. I Всесоюзной конференции. – Новосибирск: ВЦ СО АН СССР, 1969.
3. Сборник задач по численным методам / Сост. Н.А. Стрелков. – Ярославль: Изд-во Яросл. ун-та, 1988.
4. Численный анализ на ФОРТРАНе / Под ред. В.В. Воеводина. – Вып. 17. – М.: Изд-во МГУ, 1976.

Для статей в журналах, сборниках трудов и других коллективных публикациях:

5. Абрамов А.А. О численном решении некоторых алгебраических задач, возникающих в теории устойчивости // ЖВМ и МФ. – 1984. – № 3. – С. 339-347.

Для препринтов:

6. Мирер С.А., Сарычев В.А. О стационарных движениях твердого тела на струнном подвесе. Препринт ИПМ им. М.В. Келдыша. – № 96. – М., 1996.



Авторам

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.

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.

Каждый материал следует сопровождать иллюстрацией, отражающей его содержание.

Непринятые рукописи возвращаются по просьбе автора. Статьи, опубликованные или направленные в другие журналы, не принимаются.

Корректурa 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 12

Формат 60x84 $\frac{1}{8}$
Бумага офсетная
Печать офсетная

Усл.печ.л. 31,16
Тираж 300 экз.

Уч.-изд.л. 29,88
Подписано в печать
11.05.09